

POSTSCRIPTUM
POLONISTYCZNE

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2021 • 2 (28)

Redakcja

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny

JOLANTA TAMBOR – zastępczyni redaktora naczelnego

ALEKSANDRA ACHELNIK, MAGDALENA BAŃK,

IVANA DOBROTOVÁ (Republika Czeska), LI YINAN (Chiny),

MARCIN MACIOŁEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA,

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, KAROLINA POSPISZIL-HOFMAŃSKA,

ANNA SYNORADZKA-DEMADRE (Francja)

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz redakcji

Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, JERZY BARTMIŃSKI Lublin,

ANNA DĄBROWSKA Wrocław, MARIA DELAPERRIÈRE Paryż,

KATARZYNA DZIWIŃEK Seattle, ELWIRA GROSSMAN Glasgow,

KRIS VAN HEUCKELOM Leuven, MAŁGORZATA KITA Katowice,

AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk, LUIGI MARINELLI Rzym,

MICHAŁ MAŚŁOWSKI Paryż, GERHARD MEISER Halle,

WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Kraków, LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn,

ALEKSANDER NAWARECKI Katowice, WACŁAW M. OSADNIK Edmonton,

KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów, ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,

MARIE SOBOTKOVÁ Ołomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,

MARIA WOJTAK Lublin

PISMO KRAJOWYCH I ZAGRANICZNYCH POLONISTÓW

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum”, który ukazywał się od 1992 do 2007 r.
Wersja elektroniczna: www.postscriptum.us.edu.pl

Pismo recenzowane naukowo.

Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronie internetowej:
www.postscriptum.us.edu.pl.

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl.

Redaktorki numeru
MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA
WIOLETTA HAJDUK-GAWRON

Redakcja językowa
KAROLINA GRABOŃ
MAŁGORZATA SMERECZNIK

Projekt okładki (fotografia: Freepik.com), layout i łamanie
MAREK FRANCIK

Publikacja sfinansowana ze środków
UNIwersytetu ŚLĄskiego w KATOWICACH

Publikacja na licencji



Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Adres redakcji

„Postscriptum Polonistyczne”

Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ

pl. Sejmu Śląskiego 1, 40- 032 Katowice

tel./faks: +48 322512991, tel. 48 322009424

e-mail: postscriptum@us.edu.pl, www.postscriptum.us.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40- 007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl, e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Czasopismo wcześniej ukazywało się w formie drukowanej z ISSN 1898-1593
ISSN 2353-9844

Spis treści

NARODZINY EKO(GLOTTO)DYDAKTYKI

Wioletta Hajduk-Gawron

Prescriptum „Nowości” w (glotto)dydaktyce polonistycznej

GLOTTODYDAKTYKA I EDUKACJA HUMANISTYCZNA DLA KLIMATU

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Olga Przybyła

Edukacja ekologiczna / klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)

Gabriela Olchowa

Edukacja klimatyczna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A2

Wioletta Hajduk-Gawron

Treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie podręczników i badań ankietowych w perspektywie metodyki zadaniowej

Magdalena Zakrzewska-Verdugo

Klimat i środowisko naturalne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla Słowaków

Justyna Hanna Budzik

Plakat – Polska Ryszarda Kai: o krajobrazach i ekologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego

GLOTTODYDAKTYKA PODCZAS/PO PANDEMII

Ewa Komorowska

Nauczyciel jpo w czasach zarazy, czyli czego nauczyła nas pandemia

Barbara Łukaszewicz

Kształtowanie kompetencji międzykulturowej w nauczaniu polszczyzny w dobie pandemii – zmiany, ograniczenia, możliwości

Iryna Bundza, Chrystyna Nikołajczuk

Rola komunikacji niewerbalnej podczas zdalnej nauki języka obcego (na podstawie badań ankietowych)

Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska

„Język polski ponad granicami” w czasie pandemii. Opis wybranych strategii komunikacyjno-edukacyjnych

Adriana Prizel-Kania

Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość

(GLOTTO)DYDAKTYKA – NURTY I TENDENCJE

Waldemar Martyniuk

ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego

Szymon Gębuś

Gatunek *short stories* w nauczaniu literatury światowej. Zarys idei dydaktycznej dla studiów filologicznych

VARIA

Nina Augustynowicz

Skażenie i konsumpcja w *Goblin Market* Christiny Rossetti w ujęciu studiów nad jedzeniem

Aleksandra Achteлик

Literackie obrazy miasta w nauczaniu polonistycznym cudzoziemców

SPRAWOZDANIE

Maria Wacławek

Co humaniści mogą zrobić dla klimatu? Sprawozdanie z konferencji
pt. *Edukacja klimatyczna – kształcenie uniwersyteckie i szkolne*

Contents

THE BIRTH OF ECO(GLOTTO)DIDACTICS

Wioletta Hajduk-Gawron

Prescriptum. Polish (Glotto)didactics News

GLOTTODIDACTICS AND HUMANITIES EDUCATION FOR THE CLIMATE

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Olga Przybyła

Ecological/climate education in the core curriculum and in series of school textbooks for teaching Polish (as a native language)

Gabriela Olchowa

Climate education in textbooks for teaching Polish as a foreign language for A2 level

Wioletta Hajduk-Gawron

Pro-environmental content in Polish glottodidactics on the basis of textbooks and surveys in the perspective of task-based language teaching

Magdalena Zakrzewska-Verdugo

Climate and natural environment in Polish as a foreign language textbooks for Slovaks

Justyna Hanna Budzik

Poster – Poland by Ryszard Kaja: on landscapes and ecology in teaching Polish as a foreign language

GLOTTODIDACTICS DURING/AFTER THE PANDEMIC

Ewa Komorowska

The PFL teacher in a time of plague – lessons learnt from the pandemics

Barbara Łukaszewicz

Shaping intercultural competence in teaching Polish in the time of pandemic: changes, limitations, opportunities

Iryna Bundza

The role of nonverbal communication during remote foreign language learning (based on surveys)

Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska

“Polish language beyond borders” during the pandemic. Description of selected communication and educational strategies

Adriana Prizel-Kania

Technology-enhanced teaching of Polish as a foreign language, yesterday and today. A recapitulation of one year of online teaching

(GLOTTO)DIDACTICS – CURRENTS AND TRENDS

Waldemar Martyniuk

CEFR 2020: the new, updated Common European Framework of Reference for Languages

Szymon Gębuś

The short story genre in teaching world literature. Outline of a teaching idea for language and literature studies

VARIA

Nina Augustynowicz

Contamination and Consumption in Christina Rossetti's *Goblin Market*: A Food Studies Perspective

Aleksandra Achtełik

Literary images of the city in teaching Polish to foreigners


REPORT

Maria Waclawek

What can humanities scholars do for the climate? Report on the conference entitled: 'Climate education – university and school education'



Wioletta Hajduk-Gawron

 <https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Prescriptum. „Nowości” w (glotto)dydaktyce polonistycznej

Prescriptum. Polish (Glotto)didactics News

Pandemiczna rzeczywistość stała się udziałem całego globu już od blisko dwóch lat. Wpływa ona na wszystkie obszary działalności człowieka, na jego kondycję fizyczną i psychiczną. Różne przejawy obecnej rzeczywistości skłaniają do refleksji naukowej, w tym też do zastanowienia się nad różnie rozumianą „nowością” w (glotto)dydaktyce polonistycznej. O tak ukierunkowaną refleksję poproszono badaczki i badaczy z polskich i zagranicznych ośrodków akademickich. Zgromadzone teksty tematycznie oscylują wokół dwu „nowości”, które wszakże stają się już – jak można sądzić – codziennością w środowisku (glotto)dydaktycznym. Jednym z nowych trendów jest obecność nurtu humanistyki ekologicznej w podręcznikach do nauczania polszczyzny – zarówno jako mowy ojczystej, jak i jako języka obcego. Ten kształtujący się od lat 90. ubiegłego wieku paradygmat naukowy, wyznaczył narzędzia analizowania treści podręcznikowych i wpłynął na perspektywę oglądu funkcji, jakie powinny pełnić podręczniki językowe w zakresie uwrażliwienia uczących się na problemy ekologiczne.

Za drugą „nowość”, będącą tematem przewodnim kilku artykułów zamieszczonych w tym numerze, uznano kształcenie zdalne, które obecnie przestaje już być traktowane jako forma nadzwyczajna bądź zarezerwowana dla szczególnych typów kursów. Nagła konieczność szerokiego zastosowania narzędzi cyfrowych, znanych przecież w dydaktyce od lat, wpłynęła na działania i postawy zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

Artykuły pomieszczone w niniejszym numerze zostały podzielone na trzy tematyczne sekcje. Znajduje się w nim też część *Varia* oraz *Sprawozdanie*.

Sekcję zatytułowaną *Glottodydaktyka i edukacja humanistyczna dla klimatu* otwiera artykuł Bernadetty Niesporek-Szamburskiej oraz Olgi Przybyli. Autorki wskazują na potencjał tkwiący w podstawie programowej szkół polskich i w dokumentach oświatowych, aby edukacja dla klimatu była widoczna i obudowana zadaniami w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako ojczystego. Niezwykle istotną kwestią, zdaniem Auterek, jest przygotowanie kadry pedagogicznej, polonistów, humanistów, aby skutecznie i mądrze wspierać młode pokolenie w poznawaniu świata i szanowaniu dóbr natury.

Kolejne trzy teksty podejmują kwestie środowiskowe w kontekście glottodydaktyki polonistycznej. Gabriela Olchowa poświęca swoje rozważania analizie dwóch serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2: *Hurra!!! Po Polsku* i *Polski, Krok po Kroku*. Jako perspektywę oglądu podręczników Autorka przyjęła koncepcję językowego obrazu świata, dzięki czemu wyłoniła obraz polskiego krajobrazu kreowany w jednostkach podręcznikowych. W podobnym tonie utrzymany jest artykuł Wioletty Hajduk-Gawron, która na podstawie badań ankietowych analizuje stosunek nauczycieli do treści proekologicznych zawartych w wybranych podręcznikach do nauczania jppo. Drugim zagadnieniem obecnym w jej tekście jest stosowanie podejścia opartego na działaniu podczas lekcji dotyczących tematyki środowiskowej. Magdalena Zakrzewska-Verdugo z kolei przygląda się treściom ekologicznym zawartym w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla Słowaków. Artykuł Justyny

Budzik wpisuje się w nurt humanistyki ekologicznej i kształcenia holistycznego poprzez włączenie plakatu w proces nauczania języka polskiego jako obcego. Autorka uznaje plakat za ważne i ciekawe medium w przekazywaniu wiedzy o Polsce, jej krajobrazie, sztuce, ale i o zagrożeniach klimatycznych dotyczących nie tylko Polski.

Cztery artykuły w sekcji *Glottodydaktyka podczas/po pandemii* koncentrują się wokół wpływu sytuacji pandemicznej na proces dydaktyczny. Ewa Komorowska odpowiada na pytanie, czego nauczyciele nauczyli się podczas pandemii. Tekst ma charakter empiryczny, oparty jest na badaniach ankietowych oraz wywiadach bezpośrednich z nauczycielami, którzy dzielą się swoimi doświadczeniami szczególnie z zakresu nabywania nowych kompetencji w posługiwaniu się technologią teleinformatyczną. Artykuł Barbary Łukaszewicz podejmuje temat kształcenia kompetencji międzykulturowej podczas zdalnych zajęć z języka polskiego jako obcego i nauczania kultury polskiej. Autorka podaje przykłady wyróżników życia w Polsce i cech przypisywanych Polakom, które z powodu pandemii uległy zmianie – lecz czas pokaże, czy jest to zamiana chwilowa, czy tymczasowa. Autorki kolejnego tekstu – Iryna Bundza i Chrystyna Nikołajczuk – omawiają rolę komunikacji niewerbalnej podczas zdalnej nauki języka obcego. Komunikacja niewerbalna jest niezwykle istotnym elementem procesu dydaktycznego. Jest ona naturalnym wynikiem kontaktów międzyludzkich. Autorki na podstawie badań ankietowych opisują, jak w czasie warunków nauczania zdalnego zmieniły się relacje między nauczycielami a uczącymi się. O strategiach komunikacyjno-edukacyjnych podczas zajęć online piszą Iwona Morawska i Małgorzata Latoch-Zielińska. Swoistym podsumowaniem tej sekcji jest artykuł Adrian Prizel-Kani, która zestawia doświadczenia nauczania zdalnego w czasie pandemii z jego postrzeganiem przez nauczycieli w roku 2017.

W sekcji *(Glotto)dydaktyka – nurty i tendencje* mieszczą się dwa artykuły. Pierwszy z nich, autorstwa Waldemara Martyniuka, przybliżyła wznowioną wersję europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Autor analizuje dokument pod kątem wprowadzonych bądź rozwiniętych zapisów dotyczących nauczania języków obcych. Jednym

z nich jest mediacja rozumiana jako sposób używania języka. Z kolei Szymon Gębuś przekonuje do wykorzystywania w dydaktyce filologicznej gatunku *short stories* jako skutecznej metody w nauczaniu literatury światowej.

W dziale *Varia* znalazł się artykuł Niny Augustynowicz, w którym badaczka analizuje twórczości angielskiej poetki Christiny Rossetti w perspektywie wiktoriańskich norm genderowych skierowanych do dziewcząt. Drugim tekstem w tym dziale jest artykuł autorstwa Aleksandry Achteлик, który dotyczy zagadnień antropologii miasta. Autorka proponuje literacki obraz krakowskiego Kazimierza jako materiał poszerzający nie tylko kompetencję językową cudzoziemskiego odbiorcy, lecz także kulturową.

Numer zamyka sprawozdanie z konferencji *Edukacja klimatyczna – kształcenie uniwersyteckie i szkolne*, które przygotowała Maria Waclawek. Zapraszamy do lektury i refleksji.

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON – PhD, Institute of Literature, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, University of Silesia in Katowice, Poland / dr, Instytut Literaturoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Her scientific interests concern the reception of Polish literature in the world, the methodology of teaching Polish as a foreign language, the theory of adaptation and the experience of migration in the process of education. Author of articles, including *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców* (2007), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zadaptować czytelnika i tekst* (2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018). Examiner of the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language. Employed since 2002 at the University of Silesia in Katowice.

Doktor nauk humanistycznych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą recepcji literatury polskiej w świecie, glottodydaktyki polonistycznej, roli tekstu literackiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, teorii adaptacji oraz doświadczenia migracji w procesie edukacyjnym. Najważniejsze publikacje to: *Przekłady*

literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców (2007), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelni-ka i tekst* (2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018). Egzaminatorka Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Zatrudniona w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach od 2002 roku.

E-mail: wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl

Glottodydaktyka
i edukacja humanistyczna
dla klimatu

Glottodidactics
and humanities education
for the climate



Bernadeta Niesporek-Szamburska

<https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Olga Przybyła

<https://orcid.org/0000-0001-8924-3102>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Edukacja ekologiczna / klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*

Ecological/climate education in the core curriculum and in series
of school textbooks for teaching Polish (as a native language)*

Abstract: Ecological crisis researchers emphasize the need to work on changing people's environmental awareness. Pro-climate education of young generations becomes a necessity. The paper intends to define the level of involvement of Polish language education in education for the climate. For this purpose, a qualitative analysis was performed of the framework curriculum and of two series of textbooks for Polish as a native language for primary school students (published by Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne and Nowa Era). The findings show that the amount of content conducive to pro-climate educa-

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF no 22020071: The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]. Zostało ogłoszone na konferencji projektu HEC w marcu 2021 r.

** This study was developed as part of the following project: VF no 22020071: The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]. It was presented at the HEC project conference in March 2021.

tion expressed explicitly, including pro-ecological activities in tasks and exercises for students, is scarce in both series of textbooks. The analysis also shows that the educational document and the textbooks offer much more potential: the curriculum contains items that draw attention to the relationship between the word and the world. Profiling environmental tasks have not been provided in the case of many works present in the textbooks. Therefore, to make sure education for the climate is present in the content and in students' activities, it is essential to involve and prepare the teacher for the role that involves extracting potential pro-ecological opportunities from the curriculum and from the texts.

Keywords: education for the climate, core curriculum, Polish language textbook, environmental education, pro-climate tasks, profiled perception of text

Abstrakt: Badacze kryzysu ekologicznego podkreślają konieczność pracy nad zmianą świadomości ekologicznej ludzi. Koniecznością staje się wychowanie proklimatyczne młodych pokoleń. Zamiarem autorki jest określenie poziomu zaangażowania kształcenia polonistycznego w edukację dla klimatu. Dla tego celu autorki dokonują analizy jakościowej planu ramowego z języka polskiego, a także dwóch serii podręczników do języka polskiego (jako ojczystego) dla uczniów szkoły podstawowej (Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, a także Nowej Ery). Wnioski wskazują, że treści sprzyjających edukacji proklimatycznej wyrażonych eksplicitnie, a także działań proekologicznych w zadaniach i ćwiczeniach dla uczniów, jest w obu seriach podręczników niewiele. Analiza pokazała także, że dokument oświatowy i podręczniki niosą znacznie więcej potencjalnych możliwości w tym zakresie: podstawa zawiera treści zwracające uwagę na relacje pomiędzy słowem a światem, w książkach wiele utworów nie zostało obudowanych profilującymi zadaniami enwiromentalnymi. By zatem edukacja dla klimatu była obecna w treściach i działaniach uczniów, istotne jest zaangażowanie i przygotowanie nauczyciela do roli osoby wydobywającej z programu i tekstów potencjalne proekologiczne możliwości.

Słowa kluczowe: edukacja dla klimatu, podstawa programowa, podręcznik do języka polskiego, edukacja ekologiczna, zadania proklimatyczne, profilowany odbiór tekstu

Badacze symptomatologii kryzysu ekologicznego podkreślają konieczność pracy nad zmianą świadomości ekologicznej ludzi. Ten rodzaj postulatów znajduje odzwierciedlenie w wytycznych międzynarodowych i krajowych gremiów, a także w ustawach ministerstw edukacji, zalecających działania kształtujące postawy dzieci i młodzieży wobec środowiska naturalnego (por. Agenda 21, 1993; Keating, 1993; Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, art. 74; Światowa Karta Przyrody ONZ, 1982; *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001; *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej*, 2002¹).

¹ W Polsce w ramach kształcenia szkolnego i pozaszkolnego oraz różnych form doskonalenia zawodowego podstawę realizacji edukacji ekologicznej (środowiskowej) stanowi strategia *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej* (2001) oraz *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej* (2002), które powstały jako efekt realizacji zaleceń Agendy 21 (Rio de Janeiro, 1992). W 1995 r. na mocy porozumienia zawartego pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a Ministerstwem Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa rozpoczęto

To bowiem edukacja, zwłaszcza humanistyczna, może się stać – jak napisała Magdalena Ochwat – „*spiryтус movens przemiany*” człowieka z *homo sapiens* w *homo ecologicus* (2020: 48). Takie myślenie o edukacji przekazuje bardzo ważną rolę do odegrania nauczycielom, jako że polski model edukacji ekologicznej realizuje podejście multidyscyplinarne, włączające treści proekologiczne w programy różnych przedmiotów (Skubała, 2010: 5–39). Działań dydaktycznych w tym zakresie nauczyciele (w tym poloniści) nie opierają jednak na własnych doświadczeniach i wiedzy, ale odnoszą je do dokumentu, który wpływa na kształt wszelkich aktywności podejmowanych w szkole, a mianowicie do podstawy programowej.

Dokument ten ma formę rozporządzenia ministra edukacji narodowej, oznacza to, że treści podstawy stanowią prawo obowiązujące w placówkach oświatowych. Znaczącymi pomocami dookreślającymi materiał nauczania stają się także podręczniki – pisane zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Istotne dla edukacji ekologicznej będą więc cele i treści w nich zawarte: analizie poddano dokument w postaci planu ramowego oraz dwie serie podręczników.

Pierwsze pytanie, jakie zadały sobie autorki, rozpoczynając analizę dokumentów oświatowych dotyczących nauczania języka polskiego, brzmiało: czym właściwie jest edukacja ekologiczna/edukacja dla klimatu – w ekologii rozumianej jako ochrona środowiska i pewien sposób życia, a nie dziedziny biologii badającej wzajemne stosunki między organizmami a otaczającym je środowiskiem. A także: na ile edukacja polonistyczna może się przysłużyć edukacji/stać się edukacją dla klimatu.

Początkowe założenie (przed rozpoczęciem badań) wskazywało na dość intuicyjne podejście do rozumienia pojęcia „edukacja (polonistyczna) dla klimatu” jako edukacji, która ma zmieniać postawy (odpowiedzialność, wrażliwość), budować świadomość (uzależnienia od przyrody) i zachęcać do działania (zmiany stylu życia,

prace nad przygotowaniem *Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej* (2001). Dokument identyfikuje i hierarchizuje główne cele edukacji środowiskowej. Jednym z podstawowych zapisów Strategii jest założenie, iż edukacja ekologiczna powinna obejmować całe społeczeństwo, wszystkie grupy wiekowe i zawodowe.

umiarkowania). Nie jest więc istotne, by edukować w zakresie botaniki czy hydrologii. Do budowania postaw szacunku wobec natury wiedza dotycząca świata przyrody i zjawisk w nim zachodzących nie zawsze jest wykorzystywana. Uczeń może doskonale nazywać gatunki drzew, a jednocześnie przedmiotowo traktować przyrodę i prezentować postawę konsumpcyjną.

Edukacja polonistyczna może się stać edukacją dla klimatu, gdy do przekazywania wiedzy i umiejętności polonistycznych dołożymy kształtowanie postaw wobec natury i zachowanie wartości *res omnium* (dziedzictwa całej ludzkości). Ochroną przyrody nie muszą się zajmować wyłącznie przyrodnicy. *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju* z 2005 roku mówi, że „EZR wymaga zmiany orientacji (...), powinna jednocześnie otworzyć drzwi na wielo- oraz międzydyscyplinarne badanie rzeczywistych sytuacji życiowych” (<https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/strategyinPolish.pdf>: 6).

Czy zatem dokumenty szkolne umożliwiają nauczycielom polonistom dobre wypełnienie roli edukatora ekologicznego? Czy pozwalają na wychowanie młodego człowieka wrażliwego i odpowiedzialnego za stan środowiska naturalnego/przyrodniczego, w gotowości do zmiany stylu życia, do umiarkowania? Czy wyraźnie akcentują wagę „ściśłego uzależnienia od przyrody, od usług przez nią wypełnianych?” (Skubała, 2010: 11–12).

Orientacja w treściach zawartych w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* z 2017 roku pozwala na początek dostrzec w preambule zapis zadowalający:

Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, 2018: 7)²,

² Aby podkreślić rangę tematu, jakim jest edukacja ekologiczna, MEiN ostatnio wprowadziło przepis, który zobowiązuje nauczycieli wychowawców, aby już od 1 wrze-

a w planie ramowym dla edukacji wczesnoszkolnej wśród aktywności organizowanych przez szkołę odnaleziono organizację zajęć:

wspierających dostrzeganie środowiska przyrodniczego i jego eksplorację, możliwość poznania wartości i wzajemnych powiązań składników środowiska przyrodniczego, poznanie wartości i norm, których źródłem jest zdrowy ekosystem, oraz zachowań wynikających z tych wartości, a także odkrycia przez dziecko siebie jako istotnego, integralnego podmiotu tego środowiska (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego. I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna*, 2017: 19).

Pewne odniesienia do aspektów edukacji ekologicznej można też znaleźć w treściach przedmiotów nauczania, takich jak przyroda, technika, biologia, chemia, co oznacza, że w podstawie programowej z 2017 roku edukacja dla klimatu stała się domeną nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, z rzadko przenikającymi do innych przedmiotów treściami EZR. Rzutuje to na jej stosunkowo niską skuteczność, gdyż jasny proekologiczny przekaz uczniowie otrzymują tylko z jednej strony.

I rzeczywiście – zapisy odnoszące się w podstawie dotyczącej języka polskiego już nie są tak budujące (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, 2018). Żadnych bezpośrednich odniesień do edukacji ekologicznej/edukacji dla klimatu w niej nie znajdziemy. W określeniu celów kształcenia – w wymaganiach ogólnych w zakresie I części planu, czyli:

Kształcenia literackiego i kulturowego... znajduje się punkt dotyczący potrzeby rozwijania wartości – m.in. szacunku, jednak są to wartości odnoszone jedynie do człowieka (nie ma mowy o ich powiązaniu z przyrodą):

śnia 2020 r. na zajęciach omawiali z uczniami najistotniejsze problemy klimatyczne i ochrony środowiska (por. *Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach*, 2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkolach> [dostęp: 1.03.2021]).

4. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami (*Podstawa programowa...*, 2018: 10).

W aktualnych dokumentach oświatowych nie wpisano wprost treści umożliwiających kształcenie w zakresie zachowań przyjaznych środowisku, jednak można w nich wskazać zapisy potencjalnie skierowane „ku Ziemi”, jeśli tylko polonista świadomie je powiąże z kilkoma z dziesięciu tez skutecznej edukacji ekologicznej, takimi jak łączenie życia ludzkiego i przyrody w całość zespoloną wzajemnym szacunkiem³. Świat bowiem jest przedstawiany za pomocą języka, a więc zwrócenie uwagi na język i sposób określania natury, jej wyjątkowej roli i miejsca zajmowanego w niej przez człowieka, okazywanie jej szacunku – to zadanie dla polonisty.

Równie istotną tezę, która w naturalny sposób wpisuje się w realizację treści *Podstawy programowej...* z języka polskiego, jest punkt 7: „Ważnym elementem edukacji ekologicznej jest personifikacja” (Skubała, 2010: 31)⁴, który ponownie łączy działania proklimatyczne z zadaniami

³ Chodzi przynajmniej o pierwsze cztery tezy: „1. Przyroda powinna być przedstawiana jako całość, wielka wspólnota niezliczonych istot, powiązanych ze sobą na wiele sposobów. 2. Edukacja ekologiczna powinna uczyć, że każda forma życia jest wyjątkowa i spełnia ważną rolę w przyrodzie. 3. Człowiek winien być ukazany jako integralna część przyrody. 4. Wartością fundamentalną edukacji środowiskowej winien być szacunek dla życia we wszelkiej postaci” (Skubała, 2010: 18–26).

⁴ Na wszystkich dziesięciu tezach powinna się opierać – według Piotra Skubały – skuteczna edukacja ekologiczna (nawiązujących, jak sądzi, do myśli prekursora etyki środowiskowej, Alberta Schweitzera i jego etyki czci dla życia). Oto one: 1. Przyroda powinna być przedstawiana jako całość, wielka wspólnota niezliczonych istot, powiązanych ze sobą na wiele sposobów. 2. Edukacja ekologiczna powinna uczyć, że każda forma życia jest wyjątkowa i spełnia ważną rolę w przyrodzie. 3. Człowiek winien być ukazany jako integralna część przyrody. 4. Wartością fundamentalną edukacji środowiskowej winien być szacunek dla życia we wszelkiej postaci. 5. W procesie edukacji poznajemy prawa rządzące światem żywym. 6. Ucząc o przyrodzie, nie opieraj się

edukacji polonistycznej. W tym świetle potencjalną wartość dla budowania w edukacji odpowiedzialności za losy planety zyskują zapisy *Podstawy...* na temat:

1. Rozwijania szacunku [ucznia] dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości (IV *Samokształcenie*: 11).

W zakresie I. *Kształcenia literackiego i kulturowego* (klasy IV–VI) taką wartość ma zapis, że uczeń:

4) zna i rozpoznaje w tekście literackim: epitet, porównanie, przenośnię, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobnienie, zgrubienie, uosobienie, ożywienie (...);

14) nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst (...);

19) wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (*Treści nauczania – wymagania szczegółowe...*: 12).

I dalej, jeśli wziąć pod uwagę wspomniane tezy, potencjalne możliwości dla edukacji ekologicznej wnoszą treści, w których uczeń:

3) określa temat i główną myśl tekstu (...);

11) odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (2. *Odbiór tekstów kultury*: 13);

4) rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi (II *Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka*: 14);

1) tworzy spójne wypowiedzi w formach gatunkowych (...);

na strachu. 7. Ważnym elementem edukacji ekologicznej jest personifikacja. 8. Każde działanie człowieka naruszające przyrodę powinno być poddane ocenie moralnej. 9. Edukacja ekologiczna jest dziedziną interdyscyplinarną. 10. Edukacja ekologiczna powinna uczyć, że każde, nawet najmniejsze działanie, jeżeli tylko służy dobru Ziemi, ma sens i jest potrzebne. Dziewiąta teza podkreśla interdyscyplinarną realizację edukacji ekologicznej (Skubała, 2010: 18–37).

- 5) opowiada o przeczytanym tekście (...);
- 7) tworzy opowiadania związane z treścią utworu, np. dalsze losy bohatera, komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu tekstu lub na podstawie ilustracji (III *Tworzenie wypowiedzi*. 2. *Mówienie i pisanie*: 15).

Potencjalne (dla edukacji ekologicznej) zagadnienia można odnaleźć także w treściach dla klas VII–VIII. W wydzielonej części *Kształcenia literackiego i kulturowego* będą to zakresy wskazujące, że uczeń:

- 9) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji (...);
- 11) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny (I *Kształcenie literackie i kulturowe*: 17–18).

Zapisy te mogą być w realizacji potencjalnie związane z edukacją odpowiedzialną za Ziemię. Wszystkie są oparte na kształceniu językowym, które wpływa na zatrzymany w umyśle obraz świata, a więc rzutuje także na zmianę postaw, świadomość i zachęcanie do działania na rzecz życia na Ziemi.

Potencjalne możliwości można też zobaczyć w niektórych tytułach z listy lektur obowiązkowych i uzupełniających⁵. Kilka z nich w no-

⁵ Oto dla przykładu w lekturach klas IV–VI: Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii*. Lew, czarownica i stara szafa; Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (fragmenty, w tym: opisy, zwyczaje i obyczaje, polowanie i koncert Wojskiego); wybrane mity greckie, w tym mity o powstaniu świata oraz o Demeter i Korze, Biblia: stworzenie świata i człowieka...; wybrane wiersze Zbigniewa Herberta, Anny Kamieńskiej, Joanny Kulmowej, Leopolda Staffa, Jana Twardowskiego; Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*; a w lekturach klas VII–VIII: Jan Kochanowski, wybór fraszek, pieśni i trenów: *Pan Tadeusz* (całość); Juliusz Słowacki, *Balladyna*; Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*. Por. *Podstawa programowa...*, 2017: 16–17, 20–21).

wym biowspólnotowym odczytaniu ukazała Magdalena Ochwat (2020: 31–52).

Choć ramowy plan nauczania języka polskiego – jak wykazała analiza podstawy dla II etapu nauczania – zawiera pewne treści dające się wykorzystać w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, to autorzy i wydawcy podręczników decydują o ukonkretnieniu sposobu i zakresu pisania o nim, a także o wypełnieniu potencjalnych zagadnień ekologicznym kontekstem lub przykładami włączającymi w kształcenie polonistyczne idei edukacji proklimatycznej. Podczas badań dwóch serii podręczników zwrócono uwagę na to gdzie, w jakim nasileniu, a przede wszystkim w jakiej formie pojawiają się kwestie dotyczące środowiska i jak wartościowano w nich przyrodę.

Przeanalizowano serie dwóch wydawnictw:

- Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (WSiP) autorstwa Hanny Dobrowolskiej i Urszuli Dobrowolskiej *Jutro pójdę w świat* (klasa IV, Warszawa 2017; klasa V, Warszawa 2018; klasa VI, Warszawa 2019) – w komplecie z podręcznikami Ewy Nowak i Joanny Gawęł pt. *Myśli i słowa* (klasa VII, Warszawa 2017; klasa VIII, Warszawa 2018);
- Nowej Ery autorstwa Anny Klimowicz i Marleny Derlukiewicz *Nowe słowa na start!* (klasa IV, Warszawa 2017; klasa V, Warszawa 2018; klasa VI, Warszawa 2019) oraz podręczniki Joanny Kościerzyńskiej, Joanny Ginter, Katarzyny Łęk, Natalii Bielawskiej, Joanny Kostrzewy, Joanny Krzemińskiej (klasa VII, Warszawa 2020) i Joanny Kościerzyńskiej, Małgorzaty Chmiel, Macieja Szulca, Agnieszki Gorzałczyńskiej-Mróz (klasa VIII, Warszawa 2018).

Pewną orientację w zakresie zaangażowania proklimatycznego autorów podręczników daje zestawienie liczby tematów rozdziałów bezpośrednio nawiązujących we wszystkich podręcznikach obu serii do integralności człowieka i przyrody, por. tabela 1.

Jak widać, zasadnicza tematyka, ta swego rodzaju „ścieżka”, którą podąża uczeń w ciągu roku szkolnego, odbiega od perspektywy proekologicznej. Utwierdza w takim przekonaniu przyjrzenie się tekstom (werbalnym i niewerbalnym) wpisanym w rozdziały. Jedynie część z nich

Tabela 1. Zestawienie proekologicznych tematów rozdziałów

Wydawnictwo, tytuł serii, klasa	WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> , (IV–VI) WSiP, <i>Myśli i słowa</i> , (VII–VIII)	Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i> (IV–VIII)
kl. IV	0*/8*	1/6 (<i>Opisać Polskę</i>)
kl. V	1/8 (<i>Blisko natury</i>)	1/7 (<i>Smak przygody</i>)
kl. VI	1/8 (<i>Smak przygody</i>)	2/7 (<i>Odkrywanie świata, Spotkania z naturą</i>)
kl. VII	3/19 (<i>Piękno świata, piękno człowieka; Magia świata; Malowane słowem</i>)	1/6 (<i>Cienie i blaski życia</i>)
kl. VIII	1/19 (<i>W świecie ludzi i zwierząt</i>)	2/7 (<i>Utopie, Dostrzec piękno</i>)

* Cyfra przed ukośnikiem oznacza liczbę tytułów „zaangażowanych” na powierzchni w związku z naturą, cyfra po ukośniku – to liczba wszystkich rozdziałów w książce. Źródło: oprac. własne.

stwarza (za pomocą utworów literackich) pretekst do odpowiedniego profilowania odbioru, a te, które są otwarte na refleksję służącą dobru Ziemi, wykorzystywane są słabo lub wcale. Dość powiedzieć, że jedynie rozdziały związane w tytule z naturą (Nowa Era – w podręczniku do klasy VI rozdział pt. *Spotkania z naturą*; WSiP – w podręczniku do klasy V rozdział pt. *Blżej natury*) są wypełnione takimi tekstami, choć ich wykorzystanie nie zawsze jest optymalne⁶. Generalnie w obu seriach owych „pretekstowych” narracji jest niewiele (por. tabela 2).

⁶ Trzeba też dodać, że dwa rozdziały z podręcznika dla klasy VI Nowej Ery oraz dwa rozdziały z podręcznika dla klasy VII WSiP zawierają prawie wszystkie teksty, które mogłyby dać asumpt do proklimatycznej refleksji. To rozdziały: *Odkrywanie świata* (Nowa Era; 4/7); *Spotkania z naturą* (Nowa Era; 8/8) oraz *Piękno świata, piękno człowieka* (WSiP; 8/10); *Malowane słowem* (WSiP; 6/7). W tym ostatnim tekście profilowane są w odbiorze jako nośniki przekazu, że z natury możemy czerpać poczucie piękna.

Tabela 2. Zestawienie tekstów kultury (werbalnych i niewerbalnych) nawiązujących eksplicytnie do związków człowieka i przyrody

<p>Wydawnictwo, tytuł serii, klasa</p>	<p>WSiP, <i>Jutro pójdę w świat</i> (IV–VI), WSiP, <i>Mysli i słowa</i> (VII–VIII)</p>	<p>Nowa Era, <i>Nowe słowa na start!</i></p>
<p>Kl. IV</p>	<p>Jerzy Ficowski, <i>O ptakach i ojczyźnie</i> (s. 105); Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 111); Ojczyste krajobrazy (zdjęcia, s. 114–115); Świat rzeczywisty (zdjęcia, s. 130); Hans Ch. Andersen, <i>Słowik</i> (s. 146–155); Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i> (s. 236); Agnieszka Frączek, <i>Dziwny kot</i> (s. 250); Astrid Lindgren, <i>Bracia Lwie Serce</i> (s. 262–266); Anatol Stern, <i>O tym, co jest najpiękniejsze na świecie</i> (s. 284–288); Ignacy Krasicki, <i>Przyjaciele</i> (s. 292–293); Astrid Lindgren, <i>Ronia, córka zbrojnika</i> (s. 299–302); Kartki z kalendarza (zdjęcia, s. 307).</p>	<p>Ann Patrick, <i>Posilek na świętym powietrzu</i> (O*, s. 9); Julian Tuwim, <i>Spóźniony słowik</i> (s. 34); Józef Ratajczak, <i>Liście jak listy</i> (s. 54); Nikołaj Pietrowicz Bogdanow-Bielski, <i>Goście</i> (O, s. 99); Henryk Weyssenhoff, <i>Wiosna</i> (O, s. 151); Antoni Słonimski, <i>Opisać Polskę</i> (s. 152); Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 160); Magdalena Grądzka, <i>Jurata, królowa Bałtyku</i> (s. 173); Cordula Ditz, <i>Czworo przyjaciół</i> (s. 249); Władysław Betza, <i>Motyl</i> (s. 253); Bill Watterson, <i>Calvin i Hobbes</i> (s. 277); Władimir Kush, <i>Metaforyczna podróż</i> (s. 289); Claude Monet, <i>Maki w pobliżu Argenteuil</i> (O, s. 327); Danuta Wawiłow, <i>Jesienią</i> (s. 329); Joanna Kulmowa, <i>Zasypanie lasu</i> (s. 332).</p>

Id. V	<p>Ignacy Krasicki, <i>Kruk i lis, Słownik i szczygieł, Ptaszki w klatce</i> (s. 51);</p> <p>Eliza Orzeszkowa, <i>Legenda o Janie i Cecylii</i> (s. 77–81);</p> <p>Kazimierz Przerwa-Tetmajer, <i>Śpiący rycerze</i> (s. 94–95);</p> <p>Juliusz Słowacki, <i>W pamiętniku Zofii Bobrówny</i> (s. 101);</p> <p>Józef Ratajczak, <i>Aby nas nie zbudzić</i> (s. 137);</p> <p>Jan Parandowski, <i>Narodziny świata</i> (s. 138–140);</p> <p>Leopold Staff, <i>Niebo w nocy</i> (s. 147);</p> <p>Sath-Okh, <i>Powstanie człowieka</i> (s. 160–164);</p> <p>Czesław Miłosz, <i>Przypowieść o maku</i> (s. 213);</p> <p><i>Blisko natury</i> (zdjęcie, s. 213);</p> <p>Lucy M. Montgomery, <i>Poranek na Zielonym Wzgórzu</i> (s. 218–220);</p> <p>Julian Tuwim, <i>Mowa ptaków</i> (s. 224–225);</p> <p>Paweł Beręsewicz, <i>Burek</i> (s. 227–229);</p> <p><i>Nasi ulubieńcy</i> (opis, s. 230–231);</p> <p>Ryszard M. Groński, <i>Nos</i> (s. 236);</p> <p>Julian Tuwim, <i>Figielek</i> (s. 238);</p> <p><i>Wilk z Gubbio</i> (s. 239–240);</p> <p>Ignacy Krasicki, <i>Dzieci i żaby</i> (s. 244);</p>	<p>Adam Mickiewicz, <i>Przyjaciele</i> (s. 12–13);</p> <p>Sara Pennypacker, <i>Pax</i> (s. 25–28);</p> <p>André Bauchant, <i>Bawiące się dzieci</i>, 1929 (O, s. 59);</p> <p>Joanna Kulmowa, <i>Co to jest radość?</i> (s. 60);</p> <p>Helen Lurye, <i>Lato</i> (O, s. 60);</p> <p>Roman Pisarski, <i>Przeñośnie</i> (s. 61);</p> <p>Hanna Januszewska, <i>Lwy</i> (s. 81–83);</p> <p>Wanda Chotomska, <i>Muzyka Pana Chopina</i> (s. 159);</p> <p>Juliusz Słowacki, <i>W pamiętniku Zofii Bobrówny</i> (s. 162);</p> <p>Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 164–168);</p> <p>Silvia Pastore, <i>Herkules i złota lania</i> (O, s. 199);</p> <p>Wisława Szymborska, <i>Atlantyda</i> (s. 200);</p> <p>Jan Parandowski, <i>Mit o Demeter i Persefonie</i> (s. 208–210);</p> <p>Anita Rejch, <i>Mit o powstaniu świata</i> (s. 202–204);</p> <p>Martyna Wojciechowska, <i>Przesunąć horyzont</i> (fragmenty dzienników, s. 302–303);</p> <p>Beata Pawlikowska, <i>Blondynka u szamiana</i> (s. 325);</p> <p>Rafał Małczewski, <i>Pogodne życie</i> (O, s. 327);</p> <p>Konstanty I. Gałczyński, <i>Wróbla Wielkanoc</i> (s. 333).</p>
-------	--	---

<p>Id. VI</p>	<p><i>Dbajmy o środowisko</i> (plakaty R. Kalarusa i Pauliny Kozickiej, s. 245); Konstanty I. Galczyński, <i>Kronika olsztyńska</i> (s. 247); Stefan Filipkiewicz, <i>Pejzaż z rzeką</i> (O, s. 260); Katsushika Hokusai, <i>Czerwona Fudzi</i> (O, s. 291); <i>Jak dobrze nam...</i> (tekst piosenki, s. 323); <i>Kartki z kalendarza</i> (fotografie zbliżeń, s.327).</p>	
	<p>Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> (s. 14); Hanna Januszewska, <i>Lwy</i> (s. 15–16); Isaac Bashevis Singer, <i>Miłość trzyma się mocno</i> (s. 60–62); Marek Grechuta, <i>Świecie nasz</i> (s. 69); Jan Dantyszek, <i>Na traktat „O obrotach” Mikołaja Kopernika z Prus</i> (s.144); Stanisław Lem, <i>Jak ocalał świat</i> (s. 201–205); Adam Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i> (s. 279–284); Alfred Szklarski, <i>Tomek u źródła Amazonki</i> (s. 323–327); Jan Mela, <i>Poza horyzonty</i> (s. 339–342); <i>Kartki z kalendarza</i> (zdjęcia, s. 345).</p>	<p>Czesław Janczarski, <i>Nie mijam</i> (s. 46); Tadeusz Różewicz, <i>Bursztynowy ptaszek</i> (s. 60); Ignacy Krasicki, <i>Potok i rzeka</i> (s. 109); Aleksander Fredro, <i>Koguty</i> (s. 111); Jan Brzechwa, <i>Lis i jaskółka</i> (s. 113); Henning Mankell, <i>Pies, który biegł ku gwieździe</i> (s. 117–118); Czesław Miłosz, <i>Do mojej natury</i> (s. 128); Henryk Sienkiewicz, <i>W pustyni i w puszczy</i> (s. 147–149); Marta Surowiec, <i>Afryka i jej dzieci – mity i fakty</i> (fragmenty książki <i>Jak mówić polskimi dziećmi o dzieciach Afryki. Afryka i jej dzieci – mity i fakty</i>, s. 151–152);</p>

<p>Czesław Miłosz, <i>Ojciec objaśnita</i> (s. 156); Danuta Wawiłow, <i>Latem</i> (s. 186); Yvonne Delvo, <i>Wtargnięcie</i> (s. 291); Wisława Szymborska, <i>Jarmark cudów</i> (s. 292–293); Olga Kowalik, <i>Delfin człowiekowi człowiekiem</i> (fragment artykułu, s. 294); Julia Hartwig, <i>Komunikat</i> (s. 296); Bill Watterson, <i>Calvin i Hobbes. Co się ślimi pod łóżkiem</i> (s. 298); Julian Tuwim, <i>Czereśnie</i> (s. 318); <i>Tony śmieci zalegają w oceanach</i> (fragment artykułu ze strony www.ekologia.pl); Jan H. Zawada, <i>Białowiecki Park Narodowy</i> (fragmenty książki <i>Polska...</i>, s. 321).</p>	<p>Ernest Hemingway, <i>Stary człowiek i morze</i> (s. 23–25); Jan Kochanowski, <i>Na lipę</i> (s. 74); Jan Kochanowski, <i>Na dom w Czarnolesie</i> (s. 75); Jan Kochanowski, <i>Pieśń świętojańska o sobótce</i> (s. 79–81); Jan Kochanowski, <i>Pieśń II z Ksiąg pierwszych</i> (s. 82); Ignacy Krasiński, <i>Szczur i kot</i> (s. 141); Ignacy Krasiński, <i>Lis i osieł, Lis i wilk</i> (s. 142);</p>
<p>Id. VII</p>	<p>Jan Kochanowski, <i>Na lipę</i> (s. 10); Jan Kochanowski, <i>Pieśń IX</i> (s. 19–20); Jan Twardowski, <i>Nie tylko my</i> (s. 23); Marcin Popkiewicz, <i>Revolucja energetyczna</i> (s. 24–26); Rafał Malczewski, <i>Pogodne życie</i> (O, s. 41); Mark Twain, <i>Pamiętniki Adama i Ewy</i> (s. 64–67); Adam Mickiewicz, <i>Świtezianka</i> (s. 73–77); Julian Fałat, <i>Jezioro Świtez</i> (O, s. 77);</p>

<p>Henryk Sienkiewicz, <i>Latarek</i> (s. 152–162); Plakat promujący bezinteresowne działanie (s. 186); Bolesław Leśmian, <i>Wczesnym rankiem</i> (s. 190); Bolesław Leśmian, <i>Tęcza</i> (s. 191); Kazimierz Wierzyński, <i>Zielono mam w głowie</i> (s. 197); Kazimierz Wierzyński, <i>Na łące</i> (s. 198); Claude Monet, <i>Łąka</i> (O, s. 198); Małgorzata Baranowska, <i>Tylko się rozejrzeć</i> (s. 199–200); Jan Lechoń, <i>Czerwone wino</i> (s. 204); Jan Lechoń, <i>Do malarza</i> (s. 205); Vincent van Gogh, <i>Drzewo morwowe jesienią</i> (O, s. 205); Jan Kasprzowicz, <i>Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach</i> (s. 206); <i>Panorama Tatr</i> (zdjęcie, s. 207); Czesław Miłosz, <i>Mały traktat o kolorach</i> (s. 208); Ernest Hemingway, <i>Stary człowiek i morze</i> (s. 218–220); Jasiek Mela, <i>Poza horyzonty</i> (s. 221–223); Andrew Wyeth, <i>Świat Krystyny</i> (O, s. 224); <i>Zdjęcia natury</i> (Kształcenie językowe, s. 251).</p>	<p>Adam Mickiewicz, <i>Świtezianka</i> (s. 208–210); Pieter Bruegel, <i>Żniwa</i> (O, s. 83); Claude Monet, <i>Pole maków</i> (O, s. 97).</p>
--	---

<p>Id. VIII</p>	<p>Adam Mickiewicz, <i>Stepy akermanskie</i> (s. 9); Jan Stanisławski, <i>Step</i> (O, s. 10); Jarosław M. Rymkiewicz, <i>Ogród w Milanówku, pieśń nocnego wędrowca</i> (s. 13); Caspar D. Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i> (O, s. 15); Olga Tokarczuk, <i>Czas Prawieku</i> (s. 27–28); Henryk Sienkiewicz, <i>Quo vadis?</i> (s. 39–43); Władysław Skoczylas, <i>Hala Gąsienicowa</i> (O, s. 68); Claude Monet, <i>Śniadanie na trawie</i> (O, s. 154); Sławomir Mrożek, <i>Artysta</i> (s. 162–163); Jonathan Swift, <i>Przygody Guliwera</i> (s. 165–167); Katarzyna Kozyra, <i>Piramida zwierząt</i> (s. 169); Gustave Coubert, <i>Brzeg morski w Palavas</i> (O, s. 216); Magdalena Tulli, <i>Szum</i> (s. 224–227).</p>	<p>Melchior Wańkowicz, <i>Ziele na kraterze (fragmenty)</i> (s. 12–14); Caspar David Friedrich, <i>Wędrowiec nad morzem mgły</i> (O, s. 49); Juliusz Słowacki, <i>Hymn</i> (s. 58–59); Zagrozone ssaki (s. 68); Jan Twardowski, <i>Pamięci Profesora Marii Dłuskiej</i> (s. 100–101); Suzanne Collins, <i>Igrzyska śmierci</i> (fragmenty, s. 186–188); Terry Pratchett, Stephen Baxter, <i>Długa utopia</i> (fragmenty, s. 190–192); George Orwell, <i>Folwark zwierzęcy</i> (fragmenty, s. 194–196); Anna Kamińska, <i>Prośba</i> (s. 197); Henryk Sienkiewicz, <i>Quo vadis?</i> (s. 222–223); Jarosław Marek Rymkiewicz, <i>Wiosna w Milanówku</i> (s. 264–265).</p>
------------------------	---	--

* Litera „O” oznacza dzieło plastyczne – obraz. Źródło: oprac. własne

Przyjrzenie się zebranych w tabeli tekstom (nawiązującym w jakikolwiek sposób do świata natury) pozwala zauważyć, że najczęściej skupiają się one na obrazie przyrody jako tradycyjnym źródle kontemplacji i zachwytu. Przyroda staje się też miejscem odpoczynku czy przygody, czasem – miejscem pracy. Z rzadka natura, świat przywołują refleksje proekologiczne czy stają się inspiracją do formułowania wskazówek dotyczących zachowań ekologicznych (tak jest w np. *Nowych słowach na start!* 6⁷). Tematem obecnym są także zwierzęta: częściej – ich współistnienie z człowiekiem, rzadziej – ich ochrona, zwłaszcza przed wyginieciem i cierpieniem. Już zupełnie sporadycznie, marginalnie występują problemy związane z konsumpcjonizmem, nadmierną eksploatacją świata (np. tekst Marcina Popkiewicza *Rewolucja energetyczna* w podręczniku *Myśli i słowa* 7). Co ważne, propozycje tekstowe zostały dostosowane do możliwości i zainteresowań młodych: sięganie najpierw do autorytetu dorosłych (nauczyciele, rodzice u młodszych dzieci), a następnie do wzorców młodzieżowych (u starszych) może zdecydować o sile przekonywania do właściwych postaw wobec problemów świata.

Podręcznik stanowi jednak taki gatunek, w którym o poznawczym odbiorze decydują nie tylko umieszczone w nim teksty, ale także komponenty organizujące, ułatwiające proces pozyskiwania wiedzy. Na inicjatywę proklamacyjną autorów (i ich chęć pozyskania odbiorcy) może więc wskazywać sposób prezentowania zadań i ćwiczeń oraz polecenia do nich. To one mogą wpływać na sprofilowanie odbioru utworu. Analiza podręczników prowadzona w tym kierunku pozwala zauważyć pewne proekologiczne zaangażowanie autorów. W znacznej części dość przypadkowe, za takie bowiem można uznać najczęstsze w obu seriach problematyzowane ćwiczenia, budzące wrażliwość odbiorców, ich czułą

⁷ Zob. fragment ze strony 297:

„Każdy może stać się przyjacielem Ziemi. W tym celu warto zastosować się do zamieszczonych rad.

- Oszczędzaj wodę i energię elektryczną.
- Nie śmieć – odpady wrzucaj wyłącznie do przeznaczonych na nie pojemników.
- Segreguj śmieci i korzystaj z przedmiotów wielokrotnego użytku (...)

relację w stosunku do natury⁸. I tak do młodszych uczniów kieruje się teksty i zadania, które pokazują piękno świata natury, odkrywają jego specyfikę, np.:

Opisz sytuację przedstawioną na obrazie. Jaka jest pora roku i pora dnia? Co o tym świadczy? (zad. 1).

Jakie uczucia wywołuje w Tobie namalowana scena? Uzasadnij swoją odpowiedź (zad. 3).

Jak lubisz spędzać czas ze swoją rodziną? Jakie sytuacje, Twoim zdaniem, najbardziej sprzyjają miłej atmosferze i spokojnym rozmowom? (zad. 4) (Ann Patrick, *Posilek na świeżym powietrzu*, w: *Nowe słowa na start!* 4, s. 9).

Można też spotkać polecenia, zwracające uwagę na emocje wywołane obrazami natury oddanymi za pomocą słowa, które uczą przez zachwyty, rozwijając w uczniach uważność i wrażliwość na otaczający świat, a jednocześnie na kształt słowa, np.:

Odczytaj głośno akapit, w którym Ania przedstawia Maryli swoje refleksje na temat strumienia. Postaraj się oddać emocje dziewczynki. Zaakcentuj najważniejsze wyrazy (zad. 4).

Opisz krajobraz widziany oczyma Ani, wykorzystaj słownictwo z ćw. 5 (...) (zad. 6) (Lucy M. Montgomery, *Poranek na Zielonym Wzgórzu*, w: *Jutro pójdę w świat* 5, s. 220).

lub:

Powiedz, co czujesz i co myślisz, patrząc na rozgwieżdżone niebo, górski krajobraz, morski horyzont lub toń jeziora. Jaki związek zauważasz między swoimi uczuciami a nastrojem wiersza? (Józef Ratajczak, *Aby nas nie zbudzić*, w: *Jutro pójdę w świat* 5, s. 137).

⁸ Uznajemy je za przypadkowe, ponieważ czytelny jest inny zamiar autorski: wskazanie na możliwości przekazu językowego i jego formy.

a także:

Zostań poetą, tak jak mama z utworu Ryszarda Przymusa, i wymyśl niezwykle określenia dla zjawisk przyrody przedstawianych na zdjęciach. Możesz skorzystać z podanych słów:

przypominają, wyglądają jak, kojarzą się z, są podobne do (Ryszard Przymus, *Nasza Mama jest poetką*, zad. 8 z cyklu *praca twórcza*, w: *Nowe słowa na start!* 4, s. 40).

W serii *Nowe słowa na start* owe pozytywne emocje wywoływane są m.in. dzięki inspiracjom plastycznym – to obrazy pobudzają do refleksji i stają się podstawą poleceń. W ten sposób autorki uczą sposobu opisywania językiem piękna natury, jej wyjątkowej roli. Wskazują też na integralność człowieka i przyrody:

Przyjrzyj się obrazowi, a następnie odpowiedz na pytania.

Jak myślisz, dlaczego artysta nadał swojemu obrazowi tytuł „Wiosna”?

Jakich kolorów twórca użył do namalowania dzieła? Wybierz określenia, które charakteryzują te barwy. [*delikatne, żywe, wesołe, smutne, intensywne*].

Jak zastosowane kolory wpłynęły na nastrój obrazu? W swojej wypowiedzi użyj przynajmniej trzech określeń.

Co w przedstawionym widoku przykuwa Twoją uwagę? Wyjaśnij, dlaczego.

Wyobraź sobie, że znajdujesz się na łące przedstawionej na obrazie. Powiedz, jakie zapachy czujesz i co słyszysz (Henryk Weysenhoff, *Wiosna*, w: *Nowe słowa na start!* 4, s. 151, zad. 1–5).

W podręcznikach dla uczniów klasy IV i V dobór i tematyka tekstów, wraz ze skomponowanymi do nich zadaniami rozwijającymi kompetencje posługiwania się słowem, prowadzą jednak także do umiejętności śledzenia zmian zachodzących w otaczającym środowisku oraz ich wartościowania:

Wskaż dwa podobieństwa między jesiennymi liśćmi a listami, o których jest mowa w utworze (zad. 6).

W której strofie pojawiają się nazwy drzew? Jakiego typu zdania w niej występują? Czemu służą w utworze te wypowiedzenia? (zad. 8).

Napisz list, w którym przedstawisz koleżance lub koledze swoje obserwacje dotyczące jesiennej przyrody i związane z nimi refleksje (zad. 11) (Józef Ratajczak, *Liście jak listy*, w: *Nowe słowa na start!* 4, s. 54).

Podobne umiejętności rozwijane są przez zadania dla uczniów starszych klas, np. uczeń klasy VII po przeczytaniu wiersza Jana Lechonia pt. *Czerwone wino* staje przed pytaniami:

1. W kulturze porom roku przypisuje się czasem symboliczne znaczenia. Sprawdź w słowniku symboli, co może symbolizować jesień.
2. Co się składa na jesienny krajobraz przedstawiony w wierszu? Wypisz wszystkie elementy wraz z określeniami.
3. Jak wygląda świat, o którym jest mowa w wierszu?
4. Jakimi środkami językowymi został opisany? Podaj ich przykłady (Jan Lechoń, *Czerwone wino*, w: *Myśli i słowa*. 7, s. 204).

W tym typie ćwiczeń ważną rolę odgrywa uchwycenie paraleli pomiędzy światem natury a kształtem i urodą słów. Istotne stają się językowe środki artystycznego wyrazu: epitety, porównania, ożywienia, uosobienia, wyrazy dźwiękonaśladowcze. Dla młodszych odbiorców ważnym elementem obecnym w poleceniach analizowanych serii, splatającym edukację polonistyczną i edukację ekologiczną, jest personifikacja w różnych jej przejawach (Skubała, 2010: 31–32), np. ujęcia zbliżające do świata zwierząt przez identyfikację z ptasim bohaterem:

Wyobraź sobie, że jesteś panią Słowikową (zad. 1).

Co powiedziała pani Słowikowa na widok pana Słowika? Jakiego rodzaju zdaniami się posłużyła: oznajmującymi, pytającymi, rozkazującymi? Co w ten sposób wyraziła? (zad. 5).

Czy zdarzają Ci się sytuacje podobne do tej, która przytrafiła się panu Słowikowi? Co potrafi tak bardzo przykuć uwagę ludzi, że zapominają o umowach i zobowiązaniach? (zad. 7) (Julian Tuwim, *Spóźniony słowik*, w: *Nowe słowa na start!* 4, s. 34).

Czasem zadanie prowadzi do analizy dość znanych uosobień natury (z tekstu):

Powiedz, co oznacza wypowiedź osoby mówiącej: „posłuchajmy, jak bije olbrzymie, zielone serce przyrody”. Jakie uczucia wobec natury podmiot liryczny wyraża w tych słowach? (zad. 1) (Konstanty I. Gałczyński, *Kronika olsztyńska*, w: *Jutro pójdę w świat*. 5, s. 247).

W ułożeniu tekstów i charakterystyce zadań można dostrzec delikatne zarysowanie pewnego porządku w zakresie ich problematykacji, a także koncept rozwijania świadomości ekologicznej uczniów, prowadzący do zmiany ich postaw, uczący wrażliwości i odpowiedzialności za stan środowiska. Jak pokazano, w najliczniejszej grupie zadań dzieje się to jakby „przy okazji”: uczenie wrażliwości na słowo uczy jednocześnie (lub: może uczyć) wrażliwość na nazywany tym słowem świat, choć niektóre z zadań (zwłaszcza serii *Nowe słowa na start*) pomagają budować świadomość uzależnienia od przyrody, motywując przy tym do działania na rzecz stylu życia w poszanowaniu wobec Ziemi.

W kolejnym typie zadań – dla starszych odbiorców, widać dążność do bardziej wyrazistego uświadamiania problemów środowiskowych oraz motywowania do zmiany stylu życia, do umiarkowania. Już w podręcznikach dla klasy VI można dostrzec wyraźny zwrot ku przedstawianiu uczniowi różnorodności sposobów pozytywnego i negatywnego oddziaływania ludzi na środowisko. Przed młodym odbiorcą – jako podmiotem wchodzącym na drogę ku dorosłości – stawia się wyzwanie do przyjmowania postawy odpowiedzialności za obecny i przyszły stan środowisk i prowadzi w ten sposób do wzrastania jego świadomości ekologicznej⁹, np.:

⁹ Literatura wyróżnia w budowaniu świadomości ekologicznej trzy trwałe komponenty: wiedzę ekologiczną, wyrażającą się w znajomości i zrozumieniu sposobu współistnienia człowieka i przyrody, wrażliwość ekologiczną, przejawiającą się w postaci emocjonalnego nastawienia do przyrody i postawy proekologiczne, czyli działania podejmowane na rzecz ochrony środowiska naturalnego

Każdy może stać się przyjacielem Ziemi. W tym celu warto zastosować się do zamieszczonych rad.

- Oszczędzaj wodę i energię elektryczną.
- Nie śmieć – odpady wrzucaj wyłącznie do przeznaczonych na nie pojemników.
- Segreguj śmieci i korzystaj z przedmiotów wielokrotnego użytku.
- Nie płosz dzikich zwierząt i nie rób im krzywdy. Dokarmiaj ptaki, nie niszc ich gniazd i kryjówek. (...)
- Jakie teksty i rysunki mogłyby znaleźć się na plakacie przypominającym o Światowym Dniu Ochrony Środowiska, który przypada piątego czerwca? (*Nowe słowa na start!* 6, s. 297, polecenie z cyklu *Wśród ludzi*).

lub:

Co ty możesz zrobić, by uchronić Ziemię przed degradacją? Zapisz w punktach swoje propozycje (zad. 11).

Sformułuj argument, którym uzasadnisz, że warto podejmować działania na rzecz ochrony środowiska (zad. 12) (Marcin Popkiewicz, *Rewolucja energetyczna*, w: *Myśli i słowa* 7, s. 27).

Trzeba jednak stwierdzić, że takich zadań jest za mało (więcej w serii *Nowej Ery*). Zdarza się także, że tekst, który niesie w sobie potencjał proekologiczny, pozostaje bez obudowującej refleksji – koniecznej w odniesieniu do lektur czy działań, których odbiór wymaga dzisiaj choćby nakierowującego komentarza lub odpowiednio sprofilowanych problemów do rozwiązania. Tak jest np. we fragmencie o ginącym świecie z *Bajek robotów* Lema (*Jutro pójdę w świat* 6, 2019, s. 205) czy w tym samym podręczniku w narracji Janka Meli o wyprawie na biegun północny (*Poza horyzonty*, zadania, s. 342)¹⁰, a także na stronie wprowa-

(Frączak 2001). Wrażliwość kreowana jest przez tekst literacki, z kolei wezwanie do działania może wpływać na postawy proekologiczne uczniów.

¹⁰ Nie ma ani słowa komentarza o obecnym stanie warunków lodowych na Arktyce i niemożliwości odbycia podobnej podróży. Jest za to zadanie zachęcające do wyjazdu:

dzającej grafikę plakatową: *Dobre, bo polskie* – bez słowa refleksji na temat konsumpcjonizmu czy też promowania ze względów ekologicznych tego, czego nie trzeba sprowadzać z daleka (s. 298).

Tak jest też z kwestią budowania szacunku względem braci mniejszych, z darem współistnienia z nimi oraz dbałości o zapewnianie im dobrostanu. W podręcznikach obu serii znajdują się wprawdzie polecenia rozwijające refleksję na ten temat, np. w *Nowych słowach na start! 5* po fragmentach książki Sary Pennypacker *Pax* uczeń zostaje postawiony wobec następujących problemów:

Dlaczego Peter uważał, że razem z Paxem stanowią jedno? Czym wyróżniała się relacja chłopca z lisem?

Jak oceniasz decyzję chłopca o odszukaniu lisa? Uzasadnij swoje zdanie.

Jak sądzisz, co daje przyjaźń ze zwierzętami? W jaki sposób powinniśmy wobec nich postępować? (zad. 4).

i dalej:

Zanim poprosisz rodziców lub opiekunów o kupno zwierzęcia, dowiedz się, jak z nim postępować.

- Poszukaj informacji na temat wybranego zwierzęcia w książkach lub internecie. Możesz także porozmawiać z osobami, które już mają takiego przyjaciela.
- Dowiedz się, co jest jego przysmakiem oraz jakie są jego zwyczaje.
- Zapewnij zwierzęciu miejsce, gdzie może się schronić i czuć bezpiecznie (...).
- Jak zwierzę widzi świat? Opisz otoczenie z perspektywy dowolnie wybranego zwierzęcia (zad. 5) (*Nowe słowa na start! 5*, s. 28, praca twórcza oraz cykl *Wśród ludzi*).

„Na podstawie dostępnych źródeł informacji opracujcie w grupach trasę jednodniowej wycieczki pod hasłem *Podróż niezwykła*. Ułóżcie hasło reklamowe zachęcające do wyjazdu” (s. 342).

Podobnego budzenia refleksji uczniów zabrakło u autorek *Jutro pójdę w świat 5*. W podrozdziale *Nasi ulubieńcy* uczeń zdobywa kompetencje w zakresie opisu zwierzęcia. Uzyskuje wskazówki dotyczące formy wypowiedzi, otrzymuje wzór opisu, porównanie z notką encyklopedyczną (wypreparowaną z pozytywnych emocji) – bez jakiegokolwiek namysłu na temat odpowiedzialności za zwierzę (*Jutro pójdę w świat 5*, s. 231–233). Zabrakło też odpowiedniego komentarza w kwestii relacji ludzi i zwierząt w podręczniku tejże serii dla klasy VI: po fragmencie *Księgi czwartej Pana Tadeusza* nt. polowania (s. 279–284): uczeń przypomina sobie rozrywki szlachty, przedstawia plan polowania, szuka środków stylistycznych, opisuje polowanie na niedźwiedzia, przygotowuje recytację... Ani słowa – przy zachowaniu szacunku dla tradycji – na temat naganności samego zwyczaju polowań i odpowiedzialności za los istot żywych.

Pomimo tych braków w podręcznikach WSiP można też znaleźć pozytywne przykłady zadań i ćwiczeń. Wspaniałą literacką ilustracją czwartej tezy edukacji ekologicznej¹¹ stają się dla ósmoklasisty zadania do fragmentu *Przygód Guliwera* w krainie Hauyhnhnmów i do fotografii instalacji Katarzyny Kozyry pt. *Piramida zwierząt* (*Myśli i słowa* 8, s. 165–167, 168–170)¹². Podobną problematykę poruszają autorzy podręczników Nowej Ery. Na przykład w poleceniach kształcących sprawność wyrażania opinii odwołują się do głosów zaangażowanych w odpowiedzialność za losy planety i istot żywych: w wywiadzie na temat manatów (por. *Zagrożone ssaki*, w: *Nowe słowa na start!* 8, s. 68) czy w tekście podejmującym trudną kwestię związaną z bestialskimi zachowaniami

¹¹ Czwarta teza brzmi: Wartością fundamentalną dla edukacji środowiskowej winien być szacunek dla życia we wszelkiej postaci (Skubała, 2010: 26).

¹² Por.: „Odszukaj fragment, w którym pan Guliwera ocenia ludzi. Zacytuj odpowiednie sformułowania i je omów. Jaki obraz człowieka wyłania się z tej oceny?” (zad. 4, *Myśli i słowa* 8, s. 168); „Do stworzenia piramidy artystka wykorzystwała ciała martwych, wypchanych zwierząt oraz film przedstawiający śmierć konia będącego częścią instalacji. Jak sądzisz, na co w ten sposób chciała zwrócić uwagę?” (zad. 9, *Myśli i słowa* 8, s. 170).

względem świata natury (por. *Delfin człowiekowi człowiekiem*, fragment artykułu Olgi Kowalik, w: *Nowe słowa na start!* 6, s. 294). Zadania dla ucznia z tych fragmentów podręczników obu serii stanowią właściwą podstawę do wejścia w zagadnienia etyki ekologicznej, podejmują refleksję na temat człowieka jako jedynie elementu większej całości, jako części biowspólnoty.

W tym kontekście warto też wspomnieć o proekologicznych zadaniach realizowanych w obu seriach metodami projektowymi, korzystającymi z narzędzi medialnych lub z materiałów non-fiction – szczególnie atrakcyjnych dla uczniów. Uczniowie będą więc tworzyć animacje, której bohaterami zostaną zwierzęta – alegorie piętnowanych postaw ludzkich (zadanie w cyklu *Wirtualny spacer*, w: *Mysli i słowa* 8, s. 170) czy też przygotowywać plakat o tematyce ekologicznej (*Pracujemy metodą projektu*, w: *Mysli i słowa* 8, s. 314)¹³. Będą także uczyć się przemawiania i pracować nad budowaniem własnej odważnej postawy z zastosowaniem autentycznych wzorców młodzieżowych działających na rzecz odpowiedzialności za życie na Ziemi¹⁴.

Celem przedstawionej analizy planu ramowego i dwóch serii podręczników szkolnych było zbadanie, na ile w kształcenie polonistyczne w treściach i działaniach włącza się w pożądaną dzisiaj edukację dla klimatu.

¹³ Zob.: „Temat 13: *Stwórzcie plakat o tematyce ekologicznej, promujący właściwe postawy wobec otaczającej nas przyrody. Do przygotowania wykorzystajcie zarówno odpowiednie teksty z podręcznika, jak i własne doświadczenia*” (s. 314).

¹⁴ Zob.: „Przeczytaj początek przemówienia wygłoszonego przez młodą Szwedkę w kwietniu 2019 r. w Parlamencie Europejskim. Wyjaśnij, w jaki sposób mówczyni pozyskała uwagę słuchaczy. „Nazywam się Greta Thunberg. Mam 16 lat, przyjechałam tu ze Szwecji i chcę, żebyście wpadli w panikę. Chcę, żebyście panikowali, jakby wasz dom się palił (...). Około 2030 roku, czyli za dziesięć lat, dwieście pięćdziesiąt dziewięć dni i dziesięć godzin od teraz, uruchomimy nieodwracalną reakcję łańcuchową, która prawdopodobnie spowoduje, że nasz cywilizacja – taka, jaką dziś znamy – przestanie istnieć”. (*Nowe słowa na start!* 7, s. 290, zad. 2).

Wnioski płynące z lektury podstawy programowej i analizy zawartości podręczników kierują nas ku roli, która przypadła nauczycielowi poloniście, bowiem to on musi dokonać adaptacji dokumentu do podejmowania zagadnień istotnych dla humanistyki środowiskowej w konkretnych sytuacjach lekcyjnych oraz na podstawie konkretnych tekstów. I plan ramowy z języka polskiego, i tytuły lektur niosą w sobie potencjał, ale w większości przypadków to polonista stanie się inspiratorem świadomym ich sprofilowanego proklimatycznie odbioru. Co prawda (jak wskazano w analizie) oferta podręcznikowa – pomimo skromnych bezpośrednich wskazań – zawiera sporo ciekawych tytułów, także nieco podpowiedzi zadaniowych, ale ostatecznie o intensywności polonistycznego zaangażowania w ekologię zdecyduje nauczyciel. To on może nadać nierównomiernie rozłożonemu materiałowi z potencjałem do sprofilowanego odbioru i dydaktycznego przepracowania kompozycyjnie eksplcytny zamysł proklimatyczny, w którym poszczególne etapy budowania świadomości ekologicznej zostaną połączone z wpisanym w podręczniki obu serii dostosowaniem do rozwoju i zainteresowań młodych odbiorców. A stanie się to możliwe, jeśli nauczyciel będzie do takiej roli przygotowany, jeśli jak najszybciej znajdzie profesjonalne wsparcie.

Świat znajduje się bowiem w momencie, który wymaga wyobraźni humanistycznej, rozbudzania u wychowanków „szacunku dla zjawiska życia” (Koehler, 1981), podejmowania działań mających na celu powstrzymanie niszczenia i destrukcji środowiska przyrodniczego¹⁵. Znacząca rola przypada w tych działaniach nauczycielowi poloniście, ale także dydaktykom literatury i języka – humanistom, którzy niosą wsparcie w sferze kształtowania świadomości, aksjologii, kreowania określonych postaw i zachowań proekologicznych i potrafią przygotować narzędzia stymulujące młode pokolenia do działań przyjaznych środowisku, ich przemianę w *homo ecologicus*.

¹⁵ Rezultatem wyraźnego ukierunkowania refleksji humanistycznej na szeroko rozumianą problematykę ekologiczną jest powstanie humanistycznego kierunku ochrony środowiska, określanego także mianem humanizmu ekologicznego (Skolimowski, 1993).

Literatura

- Agenda 21, *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” – Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r.*, 1993, przeł. I. Kulisz i in., Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa.
- Frątczak J., 2001, *Świadomość ekologiczna dzieci, młodzieży i dorosłych w aspekcie edukacji szkolnej i nieszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz.
- Keating M., 1993, *Szczyt Ziemi. Globalny program działań*, Wydawnictwo GEA, Warszawa.
- Koehler W., 1981, *Zwierzęta czekają*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997, nr 78, poz. 473, art. 74, <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/O/D19970483.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Narodowy Program Edukacji Ekologicznej (NPEE Program wykonawczy Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej oraz warunki jego wdrożenia)*, 2002, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, <http://environet.eu/pub/prawo/nsee.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Ochwat M., 2020, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–52, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- ONZ, 1982, *Światowa Karta Przyrody (World Charter for Nature)*.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. I etap edukacyjny: klasy I–III – edukacja wczesnoszkolna*, 2017, Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kszta%C5%82cenia%20og%C3%B3lnego%20dla%20szko%C5%82y%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, 2018, Ośrodek Rozwoju Edukacji MEN, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkoła-podstawowa-język-polski.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001, Ministerstwo Środowiska, Wydawnictwo Drukarnia „LIBER”, Lublin–Warszawa, <http://cee.elk.pl/sites/default/files/nsee.pdf> [dostęp: 1.03.2021].

- Skolimowski H., 1993, *Filozofia Żyjąca. Ekofilozofia jako Drzewo Życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Skubała P., 2010, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole*, w: *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, P. Skubała, I. Kukowka, Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, s. 5–39.
- Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ przyjęta na spotkaniu wysokiego szczebla 17–18 marca 2005 roku w Wilnie, 2008, Ministerstwo Środowiska, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://unece.org/DAM/env/esd/strategytext/strategyinPolish.pdf> [dostęp: 1.03.2021].
- Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach*, 2020, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkolach> [dostęp: 1.03.2021].

Podręczniki

- Dobrowolska H., Dobrowolska U., 2017, *Jutro pójdę w świat 4*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolska H., Dobrowolska U., 2018, *Jutro pójdę w świat 5*, WSiP, Warszawa.
- Dobrowolska H., Dobrowolska U., 2019, *Jutro pójdę w świat 6*, WSiP, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2017, *Nowe słowa na start! 4*, Nowa Era, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2018, *Nowe słowa na start! 5*, Nowa Era, Warszawa.
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2019, *Nowe słowa na start! 6*, Nowa Era, Warszawa.
- Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróz A., 2018, *Nowe słowa na start! 8*, Nowa Era, Warszawa.
- Kościerzyńska J., Ginter J., Łęka K., Bielawska N., Kostrzewa J., Krzemińska J., 2020, *Nowe słowa na start! 7*, Nowa Era, Warszawa.
- Nowak E., Gawęł J., 2017, *Myśli i słowa 7*, WSiP, Warszawa.
- Nowak E., Gawęł J., 2018, *Myśli i słowa 8*, WSiP, Warszawa.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA – Professor, Doctor habilitatus, Institute of Linguistics, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Linguist and didactician. Her scientific interests focus on the linguistic image of the world of children and youth, the language of children and young people, literature for children and youth, teaching of Polish, also as a foreign language, higher education didactics. Selected publications: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współaut.); *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* [Witch Stereotypes and Its Modification. Study of Children's Texts and Speeches] (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* [Knowledge About Language and Students' Linguistic Competences] (Katowice 2012).

Językoznawczyni i dydaktyk. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012).

E-mail: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

OLGA PRZYBYŁA – Doctor habilitatus, Professor of the University of Silesia, Institute of Linguistics, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, University of Silesia in Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Językoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Linguist, didactician, speech therapist, sensory integration therapist. Research interests: language didactics, pragmalinguistics, linguistic communication disorders, speech diagnosis and therapy with elements of sensory integration. Selected publications: *Speech Acts in the Language of Teachers* [Akty mowy w języku nauczycieli] (Katowice 2004); *Cluttering in the Psycho-Motoric Hyperrethism Syndrom with the Deficit of Attention* (2012); *Motor Coordination Abilities in the Light of Research on Speech* [Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową] (2015); *Concern for the State of Development of Higher Auditory Functions in Children – A Proposal for Screening Diagnoses Based on the APD Medical Platform* (2017).

Językoznawczyni, dydaktyk, logopeda, terapeuta integracji sensorycznej. Za-
interesowania badawcze: dydaktyka języka, pragmalingwistyka, zaburzenia
komunikacji językowej, diagnoza i terapia logopedyczna z elementami integra-
cji sensorycznej. Wybrane publikacje: *Akty mowy w języku nauczycieli* (Katowi-
ce 2004); *Giełkot w zespole nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi*
(2012); *Motoryczne zdolności koordynacyjne w świetle badań nad mową* (2015);
*W trosce o stan rozwoju wyższych funkcji słuchowych u dzieci – propozycja przesie-
wowych diagnoz na podstawie platformy APD Medical* (2017).

E-mail: olga.przybyla@us.edu.pl



Gabriela Olchowa

<https://orcid.org/0000-0003-2328-6403>

Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy
Bańska Bystrzyca, Słowacja

Uniwersytet Preszowski w Preszowie
Preszów, Słowacja

Edukacja klimatyczna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego dla poziomu A2*

Climate education in textbooks for teaching Polish
as a foreign language for A2 level*

Abstract: Problems of climate education interest many teachers, first of all natural scientists, but more and more often humanities scholars – historians and philologists, including teachers of Polish as a foreign language. This important aspect should be reflected in the education system, and therefore should be included in the textbooks for teaching the language. The article is an attempt to answer the question as to the thematic scope in which textbooks for teaching Polish as a foreign language consider the aspect of climate education. It discusses the information they contain, as well as the form in which it is presented, and the attitude to the respective issues.

As foreigners learning Polish acquire information on Poland and Poles mainly from textbooks, the picture of Poland and Poles that emerges from the analysed texts on climate, which include texts on weather, climate change and its consequences, as well as texts touching upon aspects of climate protection and protection of fauna and flora, was examined. The analysis covered books from the series “Hurra!!! Po polsku” and “Polski, krok po kroku” for the A2 primary level.

Keywords: Polish as a foreign language, climate, ecology, education, textbooks

Abstrakt: Problematyka edukacji klimatycznej budzi zainteresowanie wielu nauczycieli, przede wszystkim przedmiotów przyrodniczych, ale coraz częściej humanistów – historyków, filologów, w tym także nauczycieli języka polskiego jako obcego. Jej istotny wymiar powinien znaleźć odzwierciedlenie w systemie kształcenia, a zatem także powinny pojawić się w podręcznikach do nauczania języka. Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego uwzględniają problematykę edukacji klimatycznej. Przedmiotem zainteresowania uczy-

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF no 22020071: *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC). Zostało ogłoszone na konferencji projektu HEC w marcu 2021 r.

no zawarte w nich informacje na badany temat, a także formę, w jakiej są one przedstawiane, jak również stosunek do tych zagadnień.

Ponieważ cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego czerpią wiadomości o Polsce i Polakach głównie z treści zamieszczonych w podręcznikach, dlatego został przybliżony obraz Polski i Polaków, jaki wyłania się z zanalizowanych tekstów poświęconych klimatowi. Wzięto pod uwagę teksty dotyczące pogody, zmian klimatu i ich skutków, jak również teksty, w których porusza się aspekty ochrony klimatu, ochrony fauny i flory. Analizą objęto książki dla poziomu podstawowego A2 z serii *Hurra!!! Po Polsku i Polski, Krok po Kroku*.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, klimat, ekologia, edukacja, podręczniki

Problematyka edukacji klimatycznej budzi zainteresowanie wielu nauczycieli, przede wszystkim tych, którzy uczą przedmiotów przyrodniczych, ale coraz częściej również humanistów – historyków, filologów, w tym także nauczycieli języka polskiego jako obcego. Waga tej tematyki powinna znaleźć odzwierciedlenie w systemie kształcenia, a zatem treści związane z edukacją klimatyczną powinny się pojawić w podręcznikach do nauczania języka.

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego uwzględniają problematykę edukacji klimatycznej. Przedmiotem zainteresowania będą zawarte w nich informacje na ten temat, a także forma, w jakiej są one przedstawiane, jak również stosunek do tych zagadnień.

Niezmiernie ważne są badania językowego obrazu świata zawartego w podręcznikach do nauczania języków obcych. Jak wiadomo, cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego czerpią informacje o Polsce i Polakach głównie z treści zamieszczonych w podręcznikach. To one kreują w świadomości uczących się wizerunek naszego państwa i nas samych, dlatego proponowane materiały glottodydaktyczne powinny być starannie dobierane również pod tym kątem. Interesujące będzie zatem przyjrzenie się obrazowi Polski i Polaków, jaki wyłania się z tekstów poświęconych klimatowi. Na analizowany materiał składają się teksty dotyczące pogody, zmian klimatycznych i ich skutków, jak również te, w których porusza się aspekty ochrony klimatu, ochrony fauny i flory.

Analizą objęto książki dla poziomu podstawowego A2 z serii *Hurra!!! Po polsku oraz Polski, Krok po Kroku*, które cieszą się popularnością wśród lektorów i uczących się języka polskiego.

Hurra!!! Po Polsku to pierwszy całościowy pakiet pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego dla poziomów A1, A2, B1, składający się z podręczników studenta z nagraniami i testami sprawdzającymi, zeszytów ćwiczeń wraz z kluczem i audio CD oraz transkrypcjami tekstów, ale również z podręczników nauczyciela z testami sprawdzającymi i propozycjami gier językowych oraz z dodatkowych pozycji: *Test kwalifikacyjny* i *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*. Seria powstała na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i standardów wymagań egzaminacyjnych w ramach projektu UE Lingua 2 w programie Socrates. W publikacjach zastosowano podejście komunikacyjne, zgodnie z nowoczesnymi metodami nauczania.

Na końcowych stronach książek z tej serii wymienia się 13 powodów, dla których warto sięgnąć po tę pozycję. Między innymi podaje się w punktach:

6. W każdej lekcji bogaty materiał ilustrujący współczesną Polskę i pokazujący realia życia codziennego.
7. Aktualne tematy prezentowane w autentycznych sytuacjach z życia codziennego, które wprowadzają informacje kulturalno- i realizmowe oraz odpowiadają praktycznym potrzebom komunikacyjnym uczących się (Burkat, Jasińska, 2010a).

Seria *Polski, Krok po Kroku* zawiera podręczniki i zeszyty ćwiczeń dla studentów oraz płyty CD dla poziomu A1, A2/B1, podręcznik nauczyciela, *Gry i zabawy językowe* i najnowsze *Tablice gramatyczne*. Warto dodać, że książki przeznaczone są do pracy pod kierunkiem nauczyciela, jak również mogą być wykorzystane do samodzielnej nauki, ponieważ są zintegrowane z platformą e-polish.eu. Autorki piszą we wstępie, że „osoby korzystające z nich zostaną zanurzone w polskim środowisku, będą nie tylko uczyć się języka, lecz również chodzić na zakupy i do restauracji, gotować, zwiedzać ciekawe miejsca, poznawać polską kulturę, zwyczaje i doświadczać polskiej gościnności” (Stempek, Stelmach, 2013). Za ciekawe należy uznać także to, że współczesny językowy obraz Polaków wyłaniający się z omawianej serii budowany jest zarówno

przez Polaków, jak i cudzoziemców przyjeżdżających na kursy języka polskiego do Polski – bohaterów tekstów w podręcznikach.

Obie serie wybrano do analizy, ponieważ są to kompleksowe i spójne opracowania do nauczania języka polskiego jako obcego, po które chętnie sięgają lektorzy doceniający przede wszystkim ich walory dydaktyczne.

Materiał badawczy stanowią podręczniki przeznaczone dla studenta na poziomie A2: *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta* i *Zeszyt ćwiczeń 2* autorstwa Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej oraz podręcznik *Polski, krok po kroku 2* i uzupełniający go *Zeszyt ćwiczeń 2* – autorstwa Iwony Stempek i Anny Stelmach, wraz z tekstami nagrań oraz ćwiczeniami gramatycznymi i leksykalnymi.

Teksty zamieszczone w podręcznikach dla poziomu A2 wprowadzają cudzoziemców w świat polskiej kultury, przybliżają codzienne życie Polaków, ale czy poruszają kwestie klimatyczne (tak bardzo aktualne) i pokazują postawy Polaków względem tej problematyki? Przegląd wymienionych wyżej materiałów dydaktycznych dla poziomu podstawowego A2 pozwoli określić, jaki jest w nich zakres treści klimatycznych. Otóż, w podręczniku *Hurra!!! Po polsku 2* na 20 jednostek lekcyjnych 3 dotyczą klimatu, przyrody i ekologii, natomiast w *Polski, krok po kroku 2*, gdzie jednostek lekcyjnych jest więcej, bo 23 – dwie poruszają tę problematykę.

W podręczniku studenta i paralelnie w zeszycie ćwiczeń *Hurra!!! Po polsku 2* interesujące nas treści znajdują się w lekcji 7. zatytułowanej *Wieś i przyroda*. Zamieszczony w niej materiał pozwala studentowi nabyć umiejętności opowiadania o środowisku naturalnym i opisywania życia na wsi (*Na wsi zdrowiej*), a także argumentowania, dlaczego życie w mieście jest niezdrowe (*Życie w mieście to koszmar*). W zamieszczonym tekście mowa jest o zanieczyszczeniu środowiska naturalnego, o czym alarmują lekarze, którzy stwierdzają, że coraz więcej dzieci i dorosłych cierpi na alergie, choroby serca i dróg oddechowych.

Z kolei w miejscu poświęconym nauczaniu, jak przekonywać innych, student może wypowiedzieć się na temat: „Czy ochrona środowiska naturalnego to dla Pana/Pani ważny problem? Proszę przekonać kolegę/koleżankę, że warto lub nie warto: żyć ekologicznie, segregować śmieci,

działać w organizacjach ekologicznych, być wegetarianinem” (Burkat, Jasińska, 2010a: 55). Na końcu lekcji znajdują się opinie zwolenników i przeciwników ogrodów zoologicznych, ekspertów: zoologa, przedstawiciela organizacji ekologicznej i dyrektora zoo, które mają pomóc studentowi w przedstawieniu swojego zdania na temat budzący wiele kontrowersji. W *Zeszytcie ćwiczeń 2* znajduje się tekst pt. *SOS dla Polskiej Amazonii – Narwiański Park Narodowy*, z którego cudzoziemiec dowiaduje się, że to ostatni naturalny fragment Narwi, miejsce, gdzie żyje wiele rzadkich gatunków zwierząt. Podkreśla się, że w ostatnich latach poziom wody w Narwi drastycznie się obniżył, dlatego planowany jest proces rewitalizacji doliny rzeki (Burkat, Jasińska, 2010b: 30).

W omawianym podręczniku *Hurra!!! Po polsku 2* treści klimatyczne można znaleźć jeszcze w lekcji 13. zatytułowanej *Samopoczucie* i w lekcji 14. poświęconej turystyce. W pierwszej z nich znajdują się informacje na temat zdrowego stylu życia, w tekście *Co decyduje o naszym samopoczuciu?* opisana jest meteoropatia, czyli wpływ pogody na samopoczucie i meteoropata, który reaguje na zmiany pogody, temperatury i ciśnienia atmosferycznego. W drugiej z przytaczanych lekcji zamieszczono tekst *Zmiana klimatu w rozwoju turystyki*, z którego wynika, że pobyt w znanych kurortach stanie się niemożliwy z racji zmian klimatycznych powodujących suszę w krajach basenu Morza Śródziemnego, przestrzega się, że część nisko położonych terenów znajdzie się pod wodą. Tekst kończy się słowami:

Niestety, większość państw wciąż niepoważnie traktuje prognozy długoterminowe. Nikt nie przygotowuje się do tego typu zmian. A przecież efekty mogą być opłakane. Wielu naukowców mimo to stale pracuje nad prognozami pogody dla poszczególnych regionów. Już dziś z dużym prawdopodobieństwem można przewidzieć, jak będzie wyglądać sytuacja pogodowa w konkretnym regionie w ciągu najbliższych kilku lat (Burkat, Jasińska, 2010a: 125).

W podręczniku *Polski, krok po kroku 2* problematyce ekologicznej poświęcona jest przede wszystkim Lekcja 19. – *Zielono mi*, w której jest

mowa o proekologicznych zasadach stosowanych w gospodarstwie domowym, zwłaszcza o tym, jak należy segregować śmieci. Zaś w zeszycie ćwiczeń znajdziemy tytuł *Jak można dbać o Ziemię?*

Z dokonanego przeglądu wynika, że większy zakres treści dotyczących klimatu, jego zmian i wpływu na nas oraz na nasze środowisko znajduje się w serii *Hurra!!! Po Polsku*. Z kolei elementy graficzne, które powinny ilustrować przekazywane informacje lub stanowić ich uzupełnienie, zdecydowanie przeważają w serii *Polski, Krok po Kroku*. Ciekawym zabiegiem jest użycie obrazków z tytułami gazet, dzięki którym wprowadza się nową problematykę wraz ze słownictwem np.: *Deficyt wody pitnej, Segregacja odpadów, Nielegalny handel zagrożonymi gatunkami zwierząt, Elektrośmieci, Odpady radioaktywne, Redukcja emisji CO2, Odnawialne źródła energii, Wielokrotnie przekroczone normy zanieczyszczenia powietrza, Samochody o napędzie elektrycznym, Globalne ocieplenie, Biodegradacja*. Podobnie w *Zeszycie ćwiczeń 2 – Kompostowanie, Nawozy i środki ochrony roślin, Kwaśne deszcze, Żarówki energooszczędne, Zbiorniki na deszczówkę, Selektywna zbiórka odpadów, Oczyszczanie ścieków, Ekojazda, Organizmy modyfikowane genetycznie*. Tytuły gazet wykorzystano także w lekcji o królestwie zwierząt, wskazują one na następujące problemy: *Maltretowanie zwierząt, Nie testowane na zwierzętach, Konie na rzeź, Doświadczenia na zwierzętach, Greenpeace, Kurze fermy, Walki byków, Futra naturalne, Wegetarianizm, Schroniska dla zwierząt, cyrk, ogród zoologiczny*.

Katarzyna Stankiewicz i Anna Żurek, które badały obraz Polski i Polaka w serii *Hurra!!!*, stwierdzają:

Obraz ten jest bliski pozytywnemu stereotypowi Europejczyka, funkcjonującemu w społeczeństwie polskim. (...) autorki serii *Hurra!!!* dostrzegają w Polakach typowych Europejczyków. W swoich materiałach do nauki języka polskiego przedstawiły proces „stawania się Polaków Europejczykami, koncentrując się przy tym na młodym pokoleniu” (...) W serii *Hurra!!!* przedstawiono specyficzny obraz Polaków – Polaka i Polki (!) – nowoczesnych i europejskich. Z jednej strony miały na to wpływ przyjęte przez au-

torki podręczników wytyczne unijnej polityki edukacyjnej, z drugiej zaś ich osobiste preferencje, postawy i system wartości (Stankiewicz, Żurek, 2010: 501–503).

Podobnie Aneta Strzelecka, która analizowała językowy obraz w serii *Polski, Krok po Kroku*, doszła do wniosku, że „w podręcznikach przedstawiony został dość nowoczesny obraz Polski i Polaków” (Strzelecka, 2014: 105).

Czy równie europejski i nowoczesny obraz Polski, a zwłaszcza poglądów Polaków na kwestie ekologiczne, został zawarty w opisywanym materiale dydaktycznym? W *Hurra!!! Po polsku 2* podaje się, że Polska to kraj, w którym coraz więcej dzieci i dorosłych cierpi na alergie, choroby dróg oddechowych, choroby serca. Zarazem podkreśla się, że w polskich mediach degradacja środowiska naturalnego staje się ważnym tematem, o czym może świadczyć zamieszczony w podręczniku reportaż z gminy Wodzisław, w której doszło do zanieczyszczenia wody odpadami chemicznymi – do tego stopnia, że mogło to być niebezpieczne dla życia. Jednym z przykładów prezentujących postawy Polaków wobec przyrody jest zainicjowany oddolnie plan ochrony Narwiańskiego Parku Narodowego poprzez rewitalizację doliny rzeki. Z kolei z zamieszczonych w podręczniku danych statystycznych wynika, że 60 procent Polaków deklaruje miłość do natury, bywa jednak, że zachowujemy się wobec niej niefrasobliwie. Dalsze liczby potwierdzają, że Polacy lubią zwierzęta, czego dowodzi fakt, że 35 procent Polaków trzyma zwierzę w domu, w tym 5 milionów ma psa, a 3 miliony kota. Ponadto prezentowe teksty informują, że wśród Polaków są zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy ogrodów zoologicznych. Oprócz tego studenci dowiadują się, że na urlop nie warto jeździć nad Bałtyk, ponieważ pogoda jest tam niepewna, często pada albo jest zimno – w przeciwieństwie do Mazur, gdzie można zobaczyć prawdziwą przyrodę.

Natomiast w *Polski, krok po kroku 2* zagadnienia klimatyczne, ekologiczne omawiane są ogólnie, bez specyfikacji państwowej. Wyjątek stanowi tekst, w którym wspomina się smog wiszący nad Krakowem.

Zatem w jaki sposób kształci się postawy studentów wobec zagadnień klimatycznych, a szerzej – ekologicznych? Otóż w serii *Hurra!!!* wykorzystuje się do tego celu wypowiedzi autorytetów, nie są to jednak opinie konkretnych osób, ale grup zawodowych, np. lekarzy, którzy alarmują, że zanieczyszczenie środowiska źle wpływa na zdrowie dorosłych i dzieci (Burkat, Jasińska 2010a: 54), a także naukowców, którzy przestrzegają, że dochodzi do poważnych zmian klimatu (Burkat, Jasińska, 2010a: 125). W ćwiczeniach zaś znajdują się polecenia skłaniające uczącego do ustosunkowania się wobec określonego problemu oraz do jego oceny, do prezentacji własnego stanowiska – przy czym nie narzuca się postaw proekologicznych. Świadczą o tym pytania: „Czy ochrona środowiska naturalnego to dla Pana/Pani ważny problem?; Proszę przekonać kolegę/ koleżankę, że warto lub nie warto: żyć ekologicznie, segregować śmieci, działać w organizacjach ekologicznych, być wegetarianinem” (Burkat, Jasińska, 2010a: 55).

W książce *Polski, krok po kroku 2* zachowania proklimatyczne i proekologiczne prezentuje się w formie dekalogu, z wykorzystaniem trybu rozkazującego, np.: *segreguj śmieci, kupuj żywność lokalną, sezonową, unikaj artykułów jednorazowych, obniż temperaturę w domu o minimum 1 stopień, zainwestuj np. w kolektory słoneczne, oddawaj „elektrośmieci” do wyznaczonych punktów, nie myj naczyń pod bieżącą wodą, korzystaj z transportu publicznego*. Podobnie w *Zeszytcie ćwiczeń 2* podaje się obligatoryjne zachowania: *żyj ekologicznie, eliminuj straty energii, wymień tradycyjne żarówki na energooszczędne, bierz prysznic zamiast kąpeli, dokręcaj krany* itp.

W nagraniach dołączonych do podręcznika również występuje podobny, kategoriyczny ton: *Nigdy, nie ubrałabym futra, bo jest okupione cierpieniem zwierząt. Nie kupuję już jajek z „trójką” (Stempek, Stelmach 2013: 125) itp., ale znalazła się tu także wypowiedź wolontariusza międzynarodowej organizacji działającej na rzecz ochrony środowiska: „Kiedy ostatnia rzeka zostanie zatruta i zginie ostatnia ryba, odkryjemy, że nie można jeść pieniędzy” (Stempek, Stelmach 2013: 125). Oprócz informacji o ekologach, którzy protestują przeciw budowie autostrad, testom na zwierzętach, elektrowni atomowej, zawarto tu także wypo-*

wiedzi zwykłych ludzi wykonujących różne zawody, którzy przekonują, że niewiele trzeba, by dbać o środowisko, np. w opinii sekretarki wystarczy wyłączyć urządzenia, kiedy ich już nie używamy, drukować dwustronnie lub na makulaturze, zgniatać butelki przed wyrzuceniem, używać swoich kubków i sztućców zamiast plastikowych itd. (Stempek, Stelmach 2014: 93). Wreszcie nie brakuje postulatów, jak na przykład: *dbajmy o przyrodę, naszą Ziemię, czystość trawników* (Stempek, Stelmach 2013: 129).

Podsumowując, problematyka klimatyczna i ekologiczna jest obecna w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. W tych przeznaczonych dla poziomu podstawowego A2 zajmuje ona stosunkowo niewiele miejsca. Z dokonanego przeglądu wynika, że szerszy zakres tematów dotyczących klimatu znajdzie student korzystający z *Hurra!!! Po polsku 2*, natomiast treści ekologiczne, zwłaszcza w formie graficznej i dźwiękowej, są obecne w *Polski, krok po kroku 2*. Istotny jest również kontekst, w którym ukazywane są interesujące nas zagadnienia. Można wnioskować, że w materiałach dydaktycznych *Polski, krok po kroku 2* właściwie nie przekazuje się wiedzy na temat klimatu i ochrony środowiska, bazuje się na polskich realiach, ale są one pokazywane w kontekście globalnym, bez przynależności państwowej. Z kolei w *Hurra!!! Po polsku 2* mamy odwołania do problemów klimatycznych i ekologicznych ważnych w Polsce – a więc nurtujących Polaków. Jednocześnie odnotowano różne sposoby porządkowania i interpretacji prezentowanych zagadnień, związanych z określonym stosunkiem wobec badanych kwestii. W *Hurra!!! Po polsku 2* studenci mogą wypowiadać się na temat ochrony środowiska, wartościować zachowania proekologiczne, co nie jest możliwe w przypadku podręcznika *Polski, krok po kroku 2*, w którym wręcz narzuca się postawy proekologiczne.

Oczywiście, mówienie o tak istotnej problematyce staje się w pełni możliwe dopiero na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym, dlatego należy docenić to, że Autorkom udało się zawrzeć pewne treści dotyczące ekologii już w podręcznikach przeznaczonych dla poziomu podstawowego.

Literatura

- Burkat A., Jasińska A., 2010a, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Burkat A., Jasińska A., 2010b, *Hurra!!! Po polsku 2. Zeszyt ćwiczeń*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Jasińska A., Burkat A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2008, *Hurra! Po polsku. Test kwalifikacyjny*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Madelska L., Warchoł-Schlottmann M., 2013, *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Prolog Publishing, Kraków.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego „Hurra!!! Po polsku”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 17, s. 495–505.
- Stempek I., Stelmach A., 2013, *Polski, krok po kroku 2*, polish-courses.com, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2014, *Polski, krok po kroku. Zeszyt ćwiczeń 2*, polish-courses.com, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2013, *Polski, krok po kroku. Tablice gramatyczne*, polish-courses.com, Kraków.
- Strzelecka A., 2014, *Językowy obraz Polaków w podręcznikach „Polski, krok po kroku”*, w: *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców – 2*, red. M. Gaze, K. Kubacka, Łódź, s. 97–106.

GABRIELA OLCHOWA – PhD, Department of Slavic Languages, Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia / doc., Katedra slovanských jazykov, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja.

Linguist. Her fields of work are sociolinguistics, linguistic pragmatics and language culture from a comparative perspective. Results of her research have been published in Poland, Czechia, Romania, Ukraine, and Slovakia. She has published two monographs: *Przejawy perswazji w strukturze siedemnastowiecznych kazań polskiego kaznodziei Szymona Starowolskiego* [Persuasion manifestations in the structure of seventeenth-century sermons by Polish preacher Szymon Starowolski] and *System adresatywny języka polskiego i słowackiego na początku*

XXI wieku [Addressative system of the Polish and Slovak languages in the early 21st century], and she is co-author of *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* [Bilingual handbook of language communication for rescue service in the Polish-Slovak border area]. Editor of post-conference volumes and of the series "Język Polski i Kultura" ["Polish Language and Culture"], as well as member of the scientific boards of several Polish journals. She has participated in international projects and taught at universities in Poland, Czechia, Serbia, Slovenia, and Ukraine. She is co-director of the Centre for Polish Language and Culture at the Matej Bel University in Banská Bystrica.

Językoznawca. Zajmuje się socjolingwistyką, pragmatyką językową i kulturą języka w ujęciu porównawczym. Wyniki badań publikowała w Polsce, Czechach, Rumunii, na Ukrainie i Słowacji. Wydała dwie monografie: *Przejawy perswazji w strukturze siedemnastowiecznych kazań polskiego kaznodziei Szymona Starowolskiego* i *System adresatywny języka polskiego i słowackiego na początku XXI wieku*, jest współautorką *Dwujęzycznego podręcznika komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego*. Redaktor tomów pokonferencyjnych i serii „Język Polski i Kultura”, a także członek rad naukowych kilku polskich czasopism. Uczestniczyła w międzynarodowych projektach i wykładała na uniwersytetach w Polsce, Czechach, Serbii, Słowenii i na Ukrainie. Współprowadzi Centrum Języka i Kultury Polskiej działające na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy.

E-mail: golchowa@umb.sk



Wioletta Hajduk-Gawron

<https://orcid.org/0000-0001-6978-127X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie podręczników i badań ankietowych w perspektywie metodyki zadaniowej

Pro-environmental content in Polish glottodidactics on the basis of textbooks and surveys in the perspective of task-based language teaching

Abstract: Climate change, increasing environmental awareness of societies across the world, and emphasising climate-related issues in the public discourse are phenomena that have contributed to changes in the content of textbooks used in teaching Polish as a foreign language. These are the main reasons for which this article was written. The aim of the text is to present environmental aspects as an important lexical area and to trace the way in which it is featured in contemporary textbooks from the point of view of the task-based approach. It assumes a focus on deliberate action of a social nature undertaken to induce the activation of certain cognitive processes in learners and to lead them to solving the specific problem they face. Further on in the article, teachers' and students' attitudes towards pro-environmental content in Polish as a foreign language classes were analysed on the basis of survey research. The text cites studies in the field of environmental humanities and social psychology in the context of the glottodidactic process.

Keywords: Polish glottodidactics, task-based approach, mediation, Polish as a foreign language textbooks, environmental humanities, environmental education

Abstrakt: Zmiany klimatyczne, wzrost świadomości ekologicznej społeczeństw na całym świecie, akcentowanie problemów klimatycznych w dyskursie publicznym – te zjawiska przyczyniły się do zmian w treściach podręczników do nauczania polszczyzny wśród cudzoziemców. To główne powody powstania niniejszego artykułu. Celem tekstu jest ukazanie kwestii związanych ze środowiskiem jako ważnego obszaru leksykalnego oraz przesłedzenie sposobu jego realizacji we współczesnych podręcznikach z perspektywy podejścia zadaniowego. Zakłada ono nastawienie na celowe działanie o charakterze społecznym tak, aby prowadzić uczących się do uruchomienia pewnych procesów poznawczych oraz do rozwiązania danego problemu. W dalszej części artykułu na podstawie badań ankietowych przeanalizowano stosunek nauczycieli

oraz uczących się do treści proekologicznych na zajęciach z języka polskiego jako obcego. W tekście przywołano badania z zakresu humanistyki ekologicznej i psychologii społecznej w kontekście procesu glottodydaktycznego.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, podejście zadaniowe, mediacja, podręczniki do jppo, humanistyka ekologiczna, edukacja ekologiczna

Wstęp

Wszegobecność tematyki dotyczącej ochrony środowiska, kryzysu klimatycznego oraz ekologicznego stylu życia w dyskursie publicznym i wreszcie żywe zainteresowanie humanistyką ekologiczną przedstawicieli nauki – to kwestie, które nie mogą być obojętne badaczowi oraz praktykowi związanemu z glottodydaktyką polonistyczną. Interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki wymaga od niego interdyscyplinarnych kompetencji (Jaroszevska, 2014:59). Z tego też powodu w niniejszym tekście będę się odwoływać do badań z zakresu humanistyki ekologicznej, psychologii społecznej oraz metodyki zadaniowej w dydaktyce nauczania języków obcych.

Osoba poznająca język obcy najczęściej (bo nie zawsze) uczy się go najpierw w warunkach sztucznych, sterowanych przez nauczyciela za pomocą rozmaitych pomocy dydaktycznych, w tym przy użyciu podręczników. To one stają się niejednokrotnie pierwszą platformą łączącą uczących się języka obcego ze światem, w którym ten język, zgodnie z podejściem kognitywnym, jest narzędziem wyrażania myśli, prowadzenia rozmów, dyskusji i mediacji. Celem uczących się jest również używanie poznawanego języka do realizacji swoich dążeń w nowych warunkach. W obszar moich rozważań włączam zatem analizę wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście treści proekologicznych oraz zastosowania w nich podejścia zadaniowego, szczególnie mocno eksponowanego przez Radę Europy we współczesnej glottodydaktyce, podejścia zawartego i opisanego w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOK, 2001) i zaktualizowanego w 2018 roku w dokumencie *Common European Framework of Reference*

for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors (w skrócie: CEFR CV, 2018). Interesuje mnie również nastawienie nauczycieli i uczących się do spraw związanych ze środowiskiem naturalnym, dlatego przytaczam wyniki badania przeprowadzanego w formie ankiety oraz obserwacji uczestniczącej.

Humanistyka ekologiczna a glottodydaktyka

W epoce antropocenu, czyli czasu panowania człowieka na Ziemi, trudno zaprzeczyć, że ludzkie działania miały i nadal mają wpływ na dewastację środowiska naturalnego¹. Taki stan rzeczy ma swoje odzwierciedlenie w myśli naukowej, stąd też wyodrębnienie się, a raczej zintegrowanie obszarów kilku dziedzin naukowych w jeden wspólny obszar pod nazwą humanistyka środowiskowa. Humanistyka środowiskowa, czy też ekologiczna, to multidyscyplinarna dziedzina badań, która ma wiele definicji i wiąże się z ruchami mającymi na celu ochronę środowiska oraz głosi konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym, a także traktowania ludzkości jako części całego żyjącego systemu. W obszarze humanistyki ekologicznej mieści się także zamyśl edukacyjny nastawiony „na kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia (*homo empathicus*)” (Domańska, 2013: 21–31)².

W dyskursie publicznym temat środowiska naturalnego, zmian klimatu, ekologii i kryzysu związanego z tymi zjawiskami przybiera różnorakie formy i z całą stanowczością należy stwierdzić, że jest on obec-

¹ Szerzej na ten temat por. Bińczyk, 2018.

² Dowodem rosnącego zainteresowania myśleniem w kategoriach ekologii i ochrony środowiska w humanistyce już od lat 70. są nowe dziedziny, takie jak: antropologia, a także historia i filozofia ekologiczna/środowiskowa, do których dołączyły później: ekoestetyka, ekomedialność, ekokino, ekolingwistyka, ekopoetyka, ekokrytyka, ekosemiotyka, ekologia polityczna.

ny o wiele bardziej wyraźnie niż jeszcze dwie lub trzy dekady wstecz. Trudno zaprzeczyć aktualności tego tematu na całym globie, podobnie jak skali problemów, które są przyczyną powstawania i potęgowania konfliktów na tle środowiskowym między narodami i wewnątrz nich (Chakrabarty, 2018: 251). Na zmiany klimatyczne Ziemi wpłynęły przede wszystkim potrzeby człowieka i jego chęć eksploatacji zasobów naturalnych. Problem ten dotyczy mieszkańców całej planety i nie ma zasięgu jedynie lokalnego czy wymiaru tymczasowego, o czym pisze znawca historii środowiskowej i skutków globalnego ocieplenia:

Jeśli jednak spojrzymy na zmianę klimatyczną jako na jeden z wielu zazębiających się problemów – oprócz lawinowego przyrostu ludności, zagrożenia głodem, wyczerpywania się źródeł wody pitnej, ekspansywności przemysłu zależnego od ograniczonych zasobów, wzrostu nierówności ekonomicznych przyczyniających się do powstawania sprzecznych interesów na linii człowiek – zwierzę, straty siedlisk przez niektóre gatunki, emisji gazów cieplarnianych itp. — o światowym zasięgu i związanych z faktem zachwiania przez człowieka ekologicznej równowagi w sposób, który w skali planetarnej wpłynął na dywersyfikację życia biologicznego, to zobaczymy w globalnym ociepleniu problem ogólnoludzki (o innych gatunkach nie wspominając), a nie przejściowy kłopot, z którym można sobie poradzić, sięgając po alternatywne źródła energii (Chakrabarty, 2018: 246–247).

Aktualność problemów związanych z ekologią i ich bezpośredni związek z działalnością człowieka niejako w sposób pośredni wpływa także na kształt treści podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo).

Podręczniki jpjo a treści proekologiczne

Choć ekologia jest nauką, która zajmuje się przede wszystkim relacjami między organizmami żywymi na Ziemi, to w potocznym znaczeniu

przyjęło się myśleć o niej zarówno jako o współoddziaływaniu organizmów na siebie (wraz z pozytywnymi i negatywnymi skutkami), jak też jako o ochronie środowiska. Dlatego w procesie glottodydaktycznym często pod pojęciem *ekologia* kryją się zakresy tematyczne związane właśnie z ochroną środowiska i jego zanieczyszczeniem oraz ze zmianami klimatu bądź po prostu z ekologicznym stylem życia. Na potrzeby tego artykułu posługuję się właśnie uproszczonym i powszechnie przyjętym rozumieniem ekologii (coś jest ekologiczne, czyli naturalne, oszczędne, będące w zgodzie ze środowiskiem, nieszkodliwe, nietoksyczne, wielokrotnego użytku). Ekologiczne są również działania człowieka, takie jak segregacja odpadów, sadzenie drzew, nieużywanie foliowych reklamówek oraz inicjatywy społeczne czy nawet kierunki myślenia, nawiązujące do filozofii ekologicznej, nie zaś do ekologii jako nauki przyrodniczej³. Nieekologicznie zaś jest to, co ma negatywny wpływ na środowisko naturalne.

W katalogach tematycznych, będących integralną częścią standardów wymagań określających poziomy biegłości językowej⁴, oraz w programach nauczania jppo (Janowska i in., 2011) w opisie każdego poziomu znajduje się kategoria nadrzędna: *środowisko naturalne*. Pod tym pojęciem doprecyzowano zakres tematyczny, a tym samym leksykalny, w zależności od poziomu (Tabela 1).

Interesujące nas tematy, czyli ochrona przyrody, klimat, problemy ekologiczne i kłeski żywiołowe, pojawiają się od poziomu B1, który uznawany jest za poziom samodzielności językowej. Warto zaznaczyć, że jest to poziom średni niższy, na którym uczący się „potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem” (ESOK, 2003: 33). Stąd też należy wnioskować, że leksyka związana z klimatem

³ Por.: <https://www.ekologia.pl/wiedza/slovniki/leksykon-ekologii-i-ochrony-srodowiska/ekologia> [dostęp: 16.02.2021].

⁴ Na podstawie art. 11 i ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. z 2018 r. poz. 931) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.

Tabela 1. Tematyka dotycząca środowiska naturalnego proponowana na kolejnych poziomach nauczania języka polskiego (opracowanie własne na podstawie standardów określających poziomy biegłości językowej).

A1	pory roku, pogoda; podstawowe nazwy roślin i zwierząt
A2	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; podstawowe nazwy roślin i zwierząt
B1	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody
B2	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne
C1 i C2	klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne; kłęski żywiołowe

i ochroną środowiska nie powinna być na tym etapie nauczania zanadto rozbudowana, a teksty (do czytania lub słuchania) powinny mieć jasną i prostą budowę. Zdecydowany przyrost słownictwa i skomplikowaną strukturę treści należy wprowadzać od poziomu B2.

Tematyka zapisana w standardach określających poziomy językowe oraz w programach nauczania realizowana jest w podręcznikach, co oczywiste. Warto natomiast zwrócić uwagę, że przed rokiem 2000 ujmowanie ochrony środowiska w spisach treści podręczników nie było normą, stało się nią dopiero w podręcznikach, które powstawały na początku XXI wieku⁵.

Przy wyborze podręczników do analizy kierowałam się następującymi kryteriami: rok wydania podręcznika, poziom językowy, wskazanie danej pozycji przez respondentów ankiety oraz moje doświadczenia w pracy z tym podręcznikiem podczas prowadzenia zajęć lektoratowych. Na liście znalazło się 11 pozycji, niektóre z nich

⁵ Pełną listę analizowanych podręczników wraz z adresami bibliograficznymi zamieszczam na końcu artykułu.

stanowią serie, inne są pojedynczymi propozycjami dla danego poziomu. Jedne publikacje przeznaczone są dla konkretnego odbiorcy (w zależności od kraju pochodzenia, języka pierwszego, grupy wiekowej), inne są adresowane do odbiorców uniwersalnych. Tytuły, które autorzy podręczników wybierali do rozdziałów poświęconych tematyce środowiskowej, poza stałymi związkami typu: *Środowisko naturalne*, *W zgodzie z naturą*, *Królestwo zwierząt*, *Świat wokół nas*, często przybierają formy apelu mającego funkcję nakłaniającą: *Chrońmy Ziemię*, *Na ratunek przyrodzie*, metafor: *Pod wielkim dachem nieba*, frazeologizmów: *Co w trawie piszczy*, *Co piszczy w puszczy*, *Zielono mi!*

Porównywane, wspólne wszystkim analizowanym podręcznikom, kategorie to: zakres leksykalny, zagadnienia gramatyczne oraz zadania aktywizujące uczących się. Pod względem słownictwa i zagadnień gramatycznych badane podręczniki, z przyczyn oczywistych, czyli zobowiązania wynikającego ze standardów, nie różnią się między sobą za wiele. Leksyka dotyczy kategorii nadrzędnej (środowisko naturalne), a stopień jej trudności oraz skomplikowanie zagadnienia gramatycznego zależą od poziomu językowego oraz od potencjalnego odbiorcy podręcznika.

Treści na temat kryzysu klimatycznego w podręcznikach do nauki jppo są zwykle czerpane z mediów, następnie odpowiednio dydaktyzowane i adaptowane na użytek zajęć językowych. Jednakże należy zwrócić uwagę, że są one bogate w słownictwo specjalistyczne, charakterystyczne dla poziomu B2, a więc trudne, wymagające pewnego przygotowania merytorycznego, nierzadko również od prowadzącego zajęcia. Refleksje nauczycieli na ten temat przytoczę w dalszej części tekstu.

Aby stwierdzić, czy w zakresie interesującej mnie tematyki proponuje się uczestnikom procesu dydaktycznego zadania aktywizujące, przeanalizowałam wybrane podręczniki pod tym właśnie kątem. Wśród działań wymagających, w myśl podejścia zadaniowego przedstawionego w dalszej części artykułu, uruchomienia u uczących się innych kompetencji, nie tylko lingwistycznych – można wyróżnić:

- rysunek lub prezentację na temat zwierząt i roślin dawnych, obecnych i tych z przyszłości lub zwierząt domowych hodowanych w różnych krajach: różnice i podobieństwa (podręcznik dla dzieci i młodzieży polonijnej, Wielka Brytania);
- prezentację na temat roślin i zwierząt żyjących na Ukrainie, przygotowanie quizu dla grupy, plakatów dwujęzycznych, projekty i prezentacje na temat Bieszczad i Puszczy Białowieskiej (młodzież szkolna, Ukraina, poziom B1-B2);
- przygotowanie filmików bądź prezentacji na temat skutków nieodpowiedzialnej działalności człowieka (odbiorca uniwersalny, poziom B2);
- scenki rodzajowe, odgrywanie ról – sytuacje związane z życiem na wsi i w mieście, sprzeciw wobec budowania fabryki na miejscu starego parku, segregowanie śmieci, wychodzenie z psem, ochrona ptaków, napisanie listu oficjalnego do władz miasta w sprawie budowy fabryki na miejscu lasu (odbiorca uniwersalny, poziom A2/B1);
- dyskusję na temat korzyści i wad płynących z budowy elektrowni atomowej w pobliżu skupisk ludzkich, tekst do gazety o konieczności dbania o środowisko (odbiorca uniwersalny, poziom B2);
- przeprowadzenie ankiety wśród kolegów i koleżanek na temat ich stosunku do ekologii, relacjonowanie wyników tej ankiety (wyrażanie danych), pisanie apelu o wzięcie udziału w akcji (odbiorca uniwersalny, poziom B2 – C2).

Okazuje się, że – w przeciwieństwie do wymagań dotyczących zakresów tematycznych i gramatycznych zawartych w standardach – podejście zadaniowe w analizowanych podręcznikach nie jest powszechnie obecne, czasami można zauważyć jedynie niewielkie nim inspiracje. Przytoczone zadania aktywizujące uczniów w niewielkim stopniu wypełniają zalecenia podejścia zadaniowego, gdyż „realizacja zadań to działanie zorientowane na osiągnięcie określonego celu w sytuacjach zbliżonych do rzeczywistych, zakończone (często) konkretnym rezultatem” (Janowska, 2020: 519).

Metodyka zadaniowa w glottodydaktyce

Rada Europy propaguje takie metody uczenia się i nauczania, spisane w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające zarówno młodszym, jak i starszym uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi (ESOKJ, 2003: 9). Zatem dobrze zaprojektowane zajęcia z języka obcego powinny uwzględniać następujące aspekty: do czego uczący się potrzebują nowego języka, czego w związku z tym trzeba ich nauczyć, jak ich motywować do pracy i do mówienia bez obawy o popełniane błędy. Niezwykle istotnym elementem procesu nauczania języka obcego jest kontekst mentalny uczącego się (ESOKJ, 2003: 56), jego sposób myślenia, potrzeby, dążenia, motywacje, zainteresowania prowadzące do decyzji o podjęciu działania. Działanie odpowiada potrzebie uczenia języka żywego, autentycznego, który jest przede wszystkim narzędziem do wykonywania rozmaitych zadań o charakterze społecznym – to właśnie działanie jest podstawą metodyki zadaniowej (Janowska, 2011b: 220). Ponadto zadanie (w rozumieniu metodyki zadaniowej) zakłada wieloetapowe działanie poznawcze, czyli konieczna jest pewna wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, znajomość norm społecznych i wrażliwość interkulturowa, która polega na umiejętności dostrzegania związku między kulturą własną a obcą (ESOK, 2003: 139). Wymienione czynniki merytoryczne, lingwistyczne i częściowo również emocjonalne, wpływają na poczucie własnej wartości uczących się, a ta z kolei sprzyja skutecznej realizacji zadania, zaangażowaniu i motywacji. Nierzadko zadanie może wydawać się, z różnych względów, za trudne, zbyt skomplikowane, dlatego w tym miejscu uwidoczni się istotna rola nauczyciela, który może przygotować materiały pomocnicze, aby obniżyć stopień trudności zadania i zachęcić uczących się do podjęcia działania. Jeśli wymienione warunki nie zostaną spełnione, zainteresowanie studentów jakimkolwiek tematem i swobodne uczestnictwo w zajęciach mogą być niewielkie.

Zawarte w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego podejście zadaniowe szczegółowo omawia w licznych opracowaniach Iwona Janowska, a jego istotę oddaje tymi słowy:

Zainteresowanie zadaniem w nauczaniu języków obcych wywodzi się z badań anglosaskich. Task-Based Language Teaching (TBLT) to odmienna podejścia komunikacyjnego skoncentrowanego nie na produkcie (np. wypowiedzi ustnej, rozumieniu tekstu, itp.), lecz na procesie. Koncepcja ta zakłada, że przyswajanie języka zachodzi wówczas, gdy w klasie mają miejsce odpowiednie procesy interakcji pomiędzy uczącymi się. Aby mogły one zaistnieć, należy zastosować specjalnie zaprojektowane zadania instruktażowe, które kładą nacisk na znaczenie i autentyczną komunikację. Niewątpliwie należy stwierdzić, że zadania wykorzystywane są także w innych metodach lub podejściach, ale podejście zadaniowe traktuje je jako podstawową jednostkę nauczania i uzasadnia ich użycie. W nauczaniu należy stworzyć taki kontekst, sytuacje, okoliczności, które będą stymulowały naturalną zdolność uczenia się uczniów (Janowska, 2020: 507).

Założeniem nadrzędnym podejścia zadaniowego jest nastawienie na celowe działanie o charakterze społecznym uczących się (przy czym należy zaznaczyć, że jest to działanie uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym) tak, aby prowadziło ono do uruchomienia pewnych procesów poznawczych oraz do rozwiązania danego problemu (ESOKJ, 2003: 20–21). W praktyce oznacza to, że w procesie dydaktycznym powinny pojawiać się zadania o charakterze pedagogicznym, wywołujące niejako sztucznie sytuację, w której w sposób sterowany wprowadza się słownictwo i struktury gramatyczne. Drugi typ zadania to sytuacje autentyczne, mające wysoki stopień realności, które potencjalnie mogą być zrealizowane w prawdziwej sytuacji życiowej, w przestrzeni pozaszkolnej (sytuacje z życia wzięte)⁶.

⁶ Odmienną kategorię, poza zadaniami pedagogicznymi i autentycznymi, stanowią ćwiczenia: „Zadania (pedagogiczne i autentyczne) służą do rozwijania kompetencji – ogólnych i językowych oraz umiejętności szczegółowych. Natomiast ćwiczenia są od-

Tabela 2. Zadanie pedagogiczne a zadanie autentyczne (opracowanie własne na podstawie wskazanych źródeł).

Zadanie pedagogiczne	Zadanie autentyczne (uwzględniające aspekt społeczny)
<p>Gdy Mami dowiedziała się o smogu wiążącym nad Krakowem, postanowiła, że poszuka na weekend spokojnego, ekologicznego miejsca poza miastem. Proszę posłuchać i uzupełnić informację na stronie internetowej, którą znalazła Mami (Stempek, Stelmach, 2012: 127).</p>	<p>Przedyskutowanie ofert (podanych wcześniej – dopisek WHG) na forum i wybór najatrakcyjniejszej dla studentów. (...) Przedstawcie na forum wszystkie zalety ofert turystycznych, które analizowaliście. Wspólnie zadecydujcie, która z tych ofert jest najbardziej atrakcyjna (*****), a która najmniej ciekawa (*) dla studentów. Uzasadnijcie swój wybór (Janowska, 2020: 518).</p>

Przytoczone przykłady wskazują wyraźnie różnicę między zadaniem pedagogicznym a autentycznym. Podczas wykonywania tego drugiego nie wymaga się od uczestnika procesu dydaktycznego operacji polegających jedynie na zrozumieniu tekstu, lecz podjęcia działania w celu ustalenia wspólnego wyjazdu na podstawie zgromadzonych danych (autentycznych ofert turystycznych).

Janowska wskazuje na wielość opisów podejścia zdaniowego przy jednoczesnym wyróżnieniu ich wspólnych parametrów:

zadanie jest działaniem podejmowanym w ściśle określonym celu, realizowanym przy użyciu języka docelowego i zakończonym zakładanym, identyfikowalnym rezultatem; język jest postrzegany nie jako cel sam w sobie, ale jako narzędzie umożliwiające osiągnięcie celu – stąd koncentracja przede wszystkim na znaczeniu, a dopiero w drugiej kolejności na poprawności użytych form. Wykonanie zadania wymaga uruchomienia określonych procesów poznawczych (Janowska, 2020: 508).

powiedzialne za mechaniczne uczenie się i utrwalanie form językowych, które z kolei zostaną uruchomione w kontekście językowym i społecznym (Janowska, 2020: 509).

Można więc oczekiwać, że temat szeroko pojętej ochrony środowiska i ekologii powinien przede wszystkim mobilizować do działania w ściśle określonych sytuacjach, a same zadania powinny dotyczyć sfery prywatnej, publicznej, zawodowej i (lub) edukacyjnej, bliskiej uczącym się.

Jak wynika z analizy podręczników realizujących tematy związane ze środowiskiem, często stosowane są zadania o charakterze pedagogicznym, natomiast do rzadkości należą zadania autentyczne (w myśl podejścia zadaniowego). Można pokusić się o stwierdzenie, że lekcje na tematy ekologiczne budują obszerne słownictwo, które nie ma pokrycia w doświadczeniu życiowym oraz wiedzy słuchaczy⁷. Leksyka gromadzona w tym kręgu tematycznym nie służy zaspokajaniu potrzeb komunikacyjnych, ma słabe umocowanie w potrzebie wyrażania swoich poglądów, dlatego słownictwo to często umyka z pamięci uczących się. Między innymi z tego powodu podejście zadaniowe wydaje się właściwe właśnie do tego zagadnienia. Metoda zadaniowa należy do metod aktywizujących, dzięki którym uczący się mogą kreatywnie uczestniczyć w zajęciach i odpowiedzialnie panować nad swoim procesem uczenia się, zdobywać samodzielnie wiedzę poza salą lekcyjną za pomocą narzędzi otrzymanych na zajęciach. Odpowiednio zaprojektowane zadanie uczy też współpracy w grupie, rozwija umiejętność rozwiązywania problemów w drodze do osiągnięcia celu. Ponadto zadanie wymaga często wykorzystania wiedzy nie tylko językowej, budzi emocje, które wpływają na proces zapamiętywania nowych wiadomości. Dodatkowo metodyka zadaniowa ma wartość motywacyjną⁸, a to niezwykle istotny czynnik w nauczaniu języków obcych zarówno z perspektywy uczących się, jak i prowadzących zajęcia. Opanowywanie języka żywego, autentycznego, nierzadko specjalistycznego, mobilizuje uczących się do wysiłku.

⁷ Nierzadko słownictwo dotyczące ekologii i ochrony środowiska można zakwalifikować jako słownictwo specjalistyczne, a studenci nieobeznani z tym tematem często wykorzystują strategie inferencyjne (czyli wnioskowanie na podstawie kontekstu czytanego tekstu lub usłyszanych treści), co nie zawsze prowadzi do precyzyjnego zrozumienia niektórych pojęć, a częściej do frustracji.

⁸ Na temat zależności między doбором metod nauczania a motywacją uczących się por. Dirksen, 2017; Szalkowska-Kim, 2018; Komorowska, 2017.

Metodyka zadaniowa potwierdza sens odejścia od kultury nauczania / wycucania i przejście do kultury uczenia się i mediowania⁹. Postulat ten znany jest już od dawna w pedagogice i dydaktyce, gdyż uczenie się ma swoją realizację w aktywnym działaniu w myśl zalecenia Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumieć”. Działanie jest naturalnym następstwem posiadania i utrwalania wiedzy.

Ankieta – interpretacja wyników

Zajęcia z języka obcego często opierają się na konwersacji: sytuacji komunikacyjnej, wymianie opinii między interlokutorami lub na dyskusji, a jej podstawą są tematy, które mogą zainteresować, tematy nośne, aktualne, często takie, które budzą kontrowersje. Prowadzący zajęcia w grupach wielokulturowych powinien być szczególnie wyczulony właśnie na tematy kontrowersyjne. Czy zagadnienia związane ze środowiskiem naturalnym, ekologią, ekologicznym stylem życia, dbaniem o przyrodę i problem kryzysu klimatyczny mogą być tematami kontrowersyjnymi? Czy raczej są tematami mało interesującymi, nie wzbudzającymi żadnych emocji? Czy są one postrzegane z tej samej perspektywy przez różnych uczestników procesu dydaktycznego, czy wszędzie (w zależności od kraju pochodzenia studentów) mają jednakową wagę? Zapytałam o to uczestników badania, respondentów ankiety na temat treści ekologicznych w podręcznikach oraz na zajęciach jppo.

Przeprowadzona przeze mnie ankieta miała za zadanie wysłuchać, jaki jest stosunek nauczycieli języka polskiego jako obcego do tematyki ekologicznej poruszanej na zajęciach językowych i jej realizacji w pod-

⁹ Mediacja jako sprawność językowa została szczegółowo opisana w rozszerzonej wersji CEFR CV, 2018. Praktyczne przykłady zastosowania mediacji w podejściu zadaniowym opisano w artykule *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej* (Kucharczyk, 2020: 5-15).

ręcznikach. Pojawiły się również pytania o uczniów i ich podejście do ekologii jako tematu zajęć.

W badaniu wzięło udział 54 nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem w uczeniu języka polskiego jako obcego w ośrodkach polskich i zagranicznych, zarówno na uniwersytetach, jak i w szkołach językowych oraz szkołach polonijnych. Liczba respondentów nie stanowi reprezentatywnej grupy, której odpowiedzi miałyby się stać podstawą szerszych badań. Nie taki był mój cel. Podczas konstruowania pytań do ankiety miałam na uwadze przede wszystkim uzyskanie opinii praktyków i porównanie ich z innymi poglądami oraz moimi spostrzeżeniami. Dla tak określonego celu liczba odpowiedzi okazała się wystarczająca, aby mówić o pewnych regularnościach i wspólnych opiniach, tym bardziej, że ankieta była anonimowa, a respondenci udzielający odpowiedzi działali bez kontaktu ze sobą. Wnioski płynące z podsumowania ankiety nie są efektem dyskusji, lecz opierają się na zebranych opiniach.

Najczęściej wskazywanym wiekiem osób nauczanych przez ankietowanych nauczycieli był przedział od 21 do 30 lat (46 respondentów wskazało ten przedział), 26 respondentów wskazało wiek 11–20 lat, a 27 respondentów zaznaczyło, że ich uczniowie mają więcej niż 31 lat. A zatem zdecydowaną większość grupy uczących się języka polskiego jako obcego stanowią ludzie młodzi, zwykle młodzież szkolna i studenci, znajdując się wśród nich również osoby po 50. roku życia.

Najczęściej wskazywanym poziomem, na którym nauczyciele podejmuje tematy ekologiczne, były B1 i B2, pojawiały się też wskazania na poziom A2 (28 osób).

Aż 86 % ankietowanych odpowiedziało, że podręczniki realizują temat ekologii w niewystarczającym stopniu. Pojawiły się nawet opinie wyrażające brak dostatecznie dobrych materiałów do uczenia o przyrodzie, ekologii i o ochronie środowiska. Te podręczniki, które ujmują zagadnienie ekologii i klimatu w najciekawszy sposób, zebrałam w aneksie dołączonym do artykułu. Przywołane podręczniki przeznaczone są na poziomy B1, B2, C1. Wyjątkiem jest *Krok po kroku 2* przeznaczony na poziom A2/B1, który jest doceniany przez respondentów za przygo-

towanie materiału dla poziomów niższych tak, aby można było przeprowadzić łatwą dyskusję na temat ekologii w krajach studentów.

Aż 88% respondentów przygotowuje samodzielnie materiały, aby móc przeprowadzić zajęcia na temat klimatu i ekologii – są to materiały tekstowe, wizualne, audialne, quizy ekologiczne, gry planszowe (metody aktywizujące, włączające emocje). Powodem jest niedostosowanie propozycji podręcznikowych do wymagań grupy (stopień zaawansowania językowego lub stopień zainteresowania tematem ekologii). Dydaktyzowanie treści zaczerpniętych z mediów i powszechnie dostępnych opracowań to przedsięwzięcie niełatwe. Często takie działania, które ankietowani uznawali za uciążliwe, wymagają od nauczyciela wzbogacenia wiedzy w tym zakresie i podania jej studentom tak, aby i oni rozumieли odbierane treści.

Zdecydowana większość respondentów twierdzi, że temat ekologii jest chętnie podejmowany przez studentów, pod warunkiem, że to zagadnienie ich interesuje, dotyczy ich otoczenia i gdy ich wiedza i poziom językowy pozwalają wypowiadać się na ten temat. Innym powodem zaangażowania w tematykę lekcji są osobiste działania proekologiczne studentów, np. sprzątanie śmieci w miejscach publicznych, wywieszanie zimą pokarmu dla ptaków (sposrzczenie to dotyczy głównie ludzi młodych). Nastolatkwie w wieku 16–17 lat zostali w szkole wyposażeni w wiedzę na temat klimatu i chętnie dzielą się nią na kursie języka polskiego (tu wskazanie na szkolne programy nauczania w Niemczech, Słowenii i w krajach skandynawskich). Innym powodem, dla którego studenci chętnie wypowiadają się na temat ekologii, jest jego powszechna obecność w dyskursie publicznym. Kiedy przegląda się Internet, media społecznościowe, tego tematu po prostu nie można pominąć. Ze względu na wzrost świadomości ekologicznej wypada być ekologicznym¹⁰, bycie *eko* jest w tej chwili modne, godne naśladowania (zdrowe

¹⁰ Można tu zaobserwować realizację reguły sterującej przebiegiem ludzkiego postępowania, mowa tu o społecznym dowodzie słuszności (jedna z sześciu reguł psychologicznych wyodrębnionych w latach 90. XX wieku przez Roberta Cialdiniego – praktyka i teoretyka psychologicznego wywierania wpływu społecznego). Jesteśmy bardziej

odżywianie się, ekologiczny styl życia). Studenci czasem wypowiadają się o tym dość naiwnie lub bez przekonania, np. sprawa plastikowych toreb w Chinach wciąż jest ogromnym problemem i mimo, że młodzież jest tego świadoma, uważa, że to wygodne oraz że nie ma wpływu na obecność takich opakowań w sklepach¹¹ (wypowiedź respondenta).

Jeśli zaobserwowano postawy przeciwne, czyli brak zainteresowania tematem klimatu i ekologii, to wśród przyczyn wymieniano: brak odpowiedniej leksyki, brak zaangażowania w sprawy klimatu i ekologii, zmęczenie częstotliwością występowania tego tematu w różnych sferach życia. Zarówno pierwsza postawa (aktywna), jak i druga (obojętna, niechętna) często były uzasadniane związkiem między świadomością ekologiczną a krajem pochodzenia studentów. Na pytanie skierowane do nauczycieli, czy zauważają zależność między chęcią podejmowania tematu środowiskowego i stopniem świadomości ekologicznej a krajem pochodzenia studentów, padło 60% odpowiedzi twierdzących. Wielu z nich wskazywało studentów z konkretnych krajów jako tych, z którymi trudniej przeprowadzić lekcje na temat ekologii.

Cytuję za jednym z respondentów: „Hindusi, Ukraińcy, Rosjanie, Białorusini, Wietnamczycy, Koreańczycy, Chińczycy często nie widzą powodu, by mówić o ekologii”. Mieszkańcy tych państw mają świadomość istnienia takiej dziedziny naukowej, ale nie widzą sensu osobistego zaangażowania w działania na rzecz ochrony środowiska. Nie chodzi tu o generalizowanie (wszędzie znajdują się jednostki reprezentujące postawę odmienną od ogółu) ani o niesprawiedliwe bądź stereotypowe potraktowanie przedstawicieli różnych krajów i kultur, lecz o uświadomienie sobie faktu, że obywatele niektórych państw w mniejszym stop-

skłonni podążać za działaniami osób podobnych do nas samych, niż niepodobnych oraz wtedy, gdy nie mamy pewności, co robić, bo wówczas poszukujemy wskazówek u innych (Cialdini, 2000: 137).

¹¹ W tym miejscu warto przywołać spostrzeżenia psychologa społecznego Richarda Nisbetta zawarte w książce *Geografia myślenia*: „Zachodni indywidualizm i wschodni kolektywizm dotyczy nie tylko samowyróżniania się jednostki, chęci wyróżniania lub prowadzenia dyskusji, lecz dotyczy również wiary w sprawczość jednostki” (Nisbett, 2008: 65).

niu odczuwają indywidualne obciążenie działaniami na rzecz ochrony środowiska, ponieważ mogą liczyć na własne państwo, które organizuje różne działania (np. pracę służb dbających o porządek, firm segregujących śmieci). Bywa, że studenci pochodzą z krajów, w których ekologia nie jest ważna i nie podejmuje się tam – z różnych przyczyn – działań na rzecz dbania o planetę i środowisko. Takie osoby wstydzą się niedoskonałych rozwiązań stosowanych w ich kraju, nie mają pozytywnych wzorców w najbliższym otoczeniu. Nie oznacza to, że w wymienionych krajach nie istnieje pojęcie ekologicznego stylu życia, a jedynie inna jest tam świadomość ekologiczna, co może być przeszkodą w pełnym uczestnictwie studentów w zajęciach poświęconych temu tematowi. Niektórzy studenci uważają, że problem ochrony środowiska jest wyolbrzymiany, jest go za dużo w mediach i w debacie publicznej, dlatego mają sceptyczne podejście do zagadnień ekologicznych poruszanych na zajęciach.

Jeśli nauczyciele nie podejmują kwestii związanych z ekologią, to za główne przyczyny podają: brak czasu, temat nie jest priorytetowy w programie kursu, więc można go pominąć, zajęcia podręcznikowe mają zbyt konwencjonalną formę, jest to temat sztamkowy, oklepany, nudny. Twierdzą też, że lekcje na ten temat mogą być nieatrakcyjne dla studentów, szczególnie wtedy, kiedy nauczyciel nie jest nim zainteresowany i realizuje go jedynie z powodu jego obecności w programie lub w podręczniku.

Nauczyciele podejmują temat ekologii, ponieważ przewidują go programy nauczania, standardy wymagań egzaminacyjnych. Jest on też traktowany jako pretekst do wprowadzenia zagadnień gramatycznych i dobry temat do dyskusji, ponieważ sprzyja spontanicznemu wyrażaniu swoich opinii. Niektórzy uważają, że przy okazji tematyki ekologicznej łatwo się uczy wiedzy o Polsce (tak twierdzi nauczyciel polonijny). Ponadto na temat klimatu i ekologii toczą się ważne, światowe dyskusje w mediach, w prasie, Internecie, zatem studenci łatwo mogą natknąć się na tę problematykę, więc dobrze jest wyposażyć ich w niezbędne słownictwo.

Ostatnia grupa nauczycieli traktuje zagadnienie ekologii jako wspólne wszystkim ludziom – tym ciekawsze, że dotyczy reprezentantów różnych kultur. Nauczyciele ci kierują się również pobudkami glottopeda-

gogicznymi, co świadczy o ich interkulturowym podejściu do nauczania języka obcego. Podejmują tematy proekologiczne, aby propagować odpowiednie postawy wobec środowiska naturalnego, uczyć na aktualne problemy otaczającego nas świata, uczyć odpowiedzialności społecznej. Oto cytaty z wypowiedzi respondenta: „Zależy mi na podniesieniu świadomości ekologicznej, w Chinach ekologia jest w powijakach, więc tego typu zajęcia oczami Europejczyka mogą być kształcące”. Respondent nr 2 (nauczyciel zagraniczny), pisze: „W moim kraju temat ekologii nie jest tak szeroko rozwinięty, jak w Polsce. Jest tu znacznie niższy stopień świadomości oraz poczucia odpowiedzialności za otaczający świat. Podając, jakie są w Polsce podejścia do zagadnień ekologicznych, poszerzam wiedzę ogólną uczniów i słownictwo”. Z perspektywy nauczycieli uczących jpo w Polsce okazuje się, że temat dbałości o środowisko jest elementem kultury życia codziennego Polaków, ponieważ cudzoziemiec mieszkający w Polsce powinien być oswojony z tutejszymi zwyczajami, choćby segregowania śmieci (dotyczy to głównie studentów spoza Europy).

Temat ochrony środowiska jest zdecydowanie częściej wykorzystywany do tworzenia wypowiedzi ustnych (95% respondentów) niż pisemnych (70%).

Proponując lekcje na temat ekologii, można realizować wiele zagadnień gramatycznych – tak twierdzi znakomita większość ankietowanych (88%). Do najczęściej wymienianych należą: tryby rozkazujący i przypuszczający, formy nieosobowe czasownika, czasowniki modalne i niefleksyjne, rzeczowniki odczasownikowe, stopniowanie przymiotników i przysłówków.

W jaki sposób zajęcia językowe (jpo) mogą mieć charakter edukacji dla klimatu i wpływać na świadomość ekologiczną uczących się? To pytanie nieobowiązkowe i kończące kwestionariusz. Odpowiedzi na nie udzieliło 75% ankietowanych, z czego zdecydowana większość widzi w takich działaniach sens nie tylko językowy, lecz także poznawczy, kształcący. Zajęcia językowe podnoszą poziom wiedzy ogólnej, wpływają na kształtowanie postaw proekologicznych, a dzięki dyskusjom i lekturom odpowiednich tekstów pobudzają do refleksji. Jedna z osób, które wypełniły ankietę, pisze: „Zajęcia z języka obcego to zawsze za-

jęcia polegające na odkrywaniu czegoś nowego. Można to wykorzystać, proponując uczniom ciekawe i niebanalne materiały. Wiedza, którą zdobędą w taki sposób, jest bardzo cenna”. Pojawiały się również opinie, że lekcje języka polskiego nie wyposażą w wiedzę merytoryczną, dadzą zaś narzędzie do wyrażenia swoich opinii w nowo poznawanym języku. Niektórzy respondenci twierdzą, że zajęcia językowe niewiele zmieniają w stylu życia i postawach uczących się.

W ankiecie pojawiło się również następujące pytanie dotyczące zastosowania zadań (w ujęciu proponowanym przez metodykę zadaniową) w kontekście lekcji o klimacie: Czy wykorzystuje Pani/Pan temat klimatu i ekologii do zadań, które wymagają od uczących się pewnego wysiłku, działań, uruchomienia określonych procesów poznawczych, np. projekt grupowy lub rozwiązanie jakiegoś problemu. Twierdzące odpowiedzi respondentów wynosiły 42,3%, a przeczące – 57,7%. Zatem większość z nich nie stosuje takich zadań, czyli nie projektuje problemów zbliżonych do tych, które spotykamy w życiu. Ci zaś, którzy odpowiedzieli twierdząco, do działań zadaniowych zaliczają: przygotowanie prezentacji przez studentów na temat ochrony środowiska w Polsce i w ich kraju, obserwację proekologicznych zachowań Polaków i porównanie ich z podejmowanymi przez mieszkańców własnego kraju, przygotowanie projektu ekologicznego dla dzielnicy lub miasta, dyskusje dotyczące sposobów na zatrzymanie globalnego ocieplenia. Swoje propozycje podało 21 respondentów, czyli około 40% ankietowanych, co wskazuje na dość niską powszechność stosowania rozwiązań metodyki zadaniowej przy podejmowaniu zagadnień ekologicznych.

Zakończenie

Zmiany klimatyczne we współczesnym świecie i podwyższona świadomość ekologiczna spowodowały, że słownictwo i tematy dotyczące szeroko pojętej ochrony środowiska pojawiają się w podręcznikach przeznaczonych na coraz niższe poziomy. Opisy poszczególnych poziomów

nauczania wyznaczają jedynie szeroką kategorię *środowisko naturalne*, natomiast jej realizacja w materiałach (tekstowych, wizualnych) proponowanych przez autorów podręczników jest różna. Wynika to z dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i diagnozowania potrzeb odbiorców treści dydaktycznych. Zadaniem glottodydaktyka jest uczyć mówić o problemach i rozumieć odbierane treści, a treści środowiskowe są dość powszechne i łatwo dostępne. Niestety dyskurs publiczny cechuje katastrofizm ekologiczny, nie tylko w Polsce, co może budzić lęk i zniechęcenie u odbiorców, a – jak wiadomo – edukacja „wspierana” strachem nie przynosi dobrych efektów. W procesie edukacji ekologicznej istotne jest budzenie empatii, zrozumienia i wrażliwości na biosystem oraz inne istoty żyjące. Myślenie inkluzyjne i oparte na relacjach człowieka z biosferą wydaje się tutaj kluczowe. A zatem warto prowadzić zajęcia w duchu psychologii pozytywnej i kreowania pomyślniej wizji przyszłości. W przestrzeni zajęć językowych możemy dyskutować na temat stylu życia współczesnych ludzi, omawiać podobieństwa i różnice w podejściu do natury w różnych częściach świata i zastanawiać się, jak konkretne zachowania wpływają na stan naszej wspólnej planety.

Z jednej strony ankietowani nauczyciele wskazują na potrzebę i konieczność poruszania spraw związanych z ekologią na zajęciach oraz potwierdzają wiele udanych realizacji tego tematu, z drugiej zaś mówią o licznych trudnościach napotykanym głównie ze względu na zróżnicowanego kulturowo odbiorcę oraz z powodu braku dobrze dostosowanych materiałów dydaktycznych. Często przyznają (blisko 60% ankietowanych), że ich zajęcia na tematy proekologiczne nie w pełni angażują i motywują studentów do działania, a nierzadko przybierają charakter informacyjny. Z kolei opinie studentów, zebrane wśród niewielkiej grupy na podstawie mojej obserwacji uczestniczącej, wskazują na zaciekanie tematem ekologii i jego dużą wartość poznawczą. Jednak uczestnicy zajęć konwersacyjnych podkreślają trudności związane z lukami w wiedzy na ten temat oraz brakami w zakresie specjalistycznej leksyki dostosowanej do tematu.

Cechami dobrego glottodydaktyka, poza wiedzą merytoryczną, są – między innymi – wysoka kompetencja interkulturowa i empatyczne

nastawienie, które pozwalają mu w sposób subtelny łączyć, a nie dzielić, uczestników zajęć, którzy często reprezentują odmienne postawy i poglądy. Przygotowanie zajęć o tematyce ekologicznej dla grupy wielokulturowej wymaga od nauczyciela dużego wyczucia i wiedzy, ponieważ nie wszędzie jednakowo myśli się o ochronie środowiska, choć to problem wspólny wszystkim mieszkańcom Ziemi. Trudno jest założyć, że wszyscy wiedzą to samo, myślą tak samo i są gotowi do zmiany myślenia o potrzebach człowieka i sposobach ich zaspokajania. Te aspekty należy brać pod uwagę, proponując zajęcia polegające na zrealizowaniu zadania o charakterze społecznym.

Celem niniejszego tekstu było wskazanie pewnych prawidłowości występujących w podręcznikach oraz zaprezentowanie opinii środowiska glottodydaktyki polonistycznej w kontekście zagadnień proekologicznych. Wydaje się, że propozycje projektów i dobrych praktyk wiążących temat edukacji klimatycznej na zajęciach języka polskiego jako obcego z podejściem zadaniowym mogą stać się podstawą odrębnych rozważań.

Literatura

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści*, „Prace Kulturoznawcze”, nr 1–2, s. 244–263, <https://doi.org/10.19195/0860-6668.22.1-2.17>.
- Cialdini R., 2000, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*, 2018, Council of Europe, <bit.ly/2T5130o> [dostęp: 5.03.2021].
- Dirksen J., 2017, *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*, Helion, Gliwice.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Janowska I. i in., 2011a, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janowska I., 2011b, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 505–526, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>.
- Jaroszevska A., 2014, *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Komorowska, E., 2017, *Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych. Motywacje, problemy, potrzeby*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 167–181, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.12>.
- Kucharczyk R., 2020, *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–15.
- Nisbett R., 2008, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, przeł. E. Wojtych, Smak Słowa, Sopot.
- Szalkowska-Kim E., 2018, *O motywacji w procesie nauczania i uczenia się języka polskiego w koreańskich warunkach akademickich*, w: *Spotkania polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia*, red. Y. Kim, HUFS Press, Seul, s. 319–335.

Aneks

Podręczniki realizujące temat *środowisko naturalne* (wybór):

- Bajor E., Madej E., 2006, *Wśród ludzi i ich spraw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Kraków. (poziomy B2-C2)
- Burkat A. i in., 2010, *Hurra po polsku 3*, Prolog Publishing, Kraków. (poziom: B1)
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2019, *Z polskim w świat 2*, Wydawnictwo UMCS, Lublin. (poziomy B1/B2)
- Guziuk-Świca B. i in., 2018, *Język polski bez granic*, Wspólnota Polska, Lublin. (młodzież szkolna, Ukraina, poziom B2)

- Kołąk K. i in., 2017, *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz Ty!*, T. 2, 3, 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa. (seria, dzieci i młodzież na Ukrainie, poziomy A2-C1)
- Kołąk-Danyi K., Stencka-O'Neill A., Wegner T., 2020, *Zanim zadzwoni dzwonek*, Fundacja TPE, Warszawa-Londyn. (seria, dzieci i młodzież polonijna w Wielkiej Brytanii, cz. 2 i 3)
- Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław. (poziom B2)
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice. (poziom B2)
- Seretny A., 2017, *Kto czyta, nie błądzi*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków. (poziomy B2-C1)
- Seretny A., 2019, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*, Wydawnictwo Prolog, Kraków. (poziom B2)
- Stempek I., Stelmach A., 2012, *Polski krok po kroku 2*, Wydawnictwo Glossa, Kraków. (poziomy: A2-B1)

WIOLETTA HAJDUK-GAWRON – PhD, Institute of Literature, Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education, University of Silesia in Katowice, Poland / dr, Instytut Literaturoznawstwa, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Her scientific interests concern the reception of Polish literature in the world, the methodology of teaching Polish as a foreign language, the theory of adaptation and the experience of migration in the process of education. Author of articles, including *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców* (2007), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst* (2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018). Examiner of the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language. Employed since 2002 at the University of Silesia in Katowice.

Doktor nauk humanistycznych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą recepcji literatury polskiej w świecie, glottodydaktyki polonistycznej, roli tekstu literackiego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, teorii adaptacji oraz doświadczenia

migracji w procesie edukacyjnym. Najważniejsze publikacje to: *Przekłady literatury polskiej a dobór tekstów literackich w nauczaniu cudzoziemców* (2007), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst* (2013), *Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej i irlandzkiej* (2018). Egzaminatorka Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Zatrudniona w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach od 2002 roku.

E-mail: wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl



Magdalena Zakrzewska-Verdugo

<https://orcid.org/0000-0002-2568-087X>

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie
Bratysława, Słowacja

Klimat i środowisko naturalne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego przeznaczonych dla Słowaków*

Climate and natural environment in Polish as a foreign language
textbooks for Slovaks**

Abstract: This text results from a conference organised as part of the VF project entitled *The V4 Humanities Education for the Climate*, held online on 11 March 2021. In the face of the increasingly intense climate change affecting the lives of all of us, Polish glottodidactics cannot remain indifferent either. A topical issue is how to harness it for the purposes of green studies. The paper seeks an answer to this question on a local level by analysing materials intended for teaching Polish as a foreign language created for students learning it in Slovakia. The second part of the paper contains recommendations on how to expand such aids by adding further environmental content. The basis underlying the above research is primarily the *Ordinance of the Minister of Science and Higher Education of 26 February 2016 on examinations in Polish as a foreign language*,

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF no 22020071: *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]*. Zostało ogłoszone na konferencji HEC w marcu 2021 r. Więcej na ten temat: <https://www.hec.us.edu.pl/edukacja-dla-klimatu-ksztalcenie-uniwersyteckie-i-szkolne-11-03-2021r/> [dostęp: 1.05.2021].

** This study was developed as part of the following project: VF no 22020071: *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations [HEC]*. It was presented at the HEC conference in March 2021. More at: <https://www.hec.us.edu.pl/edukacja-dla-klimatu-ksztalcenie-uniwersyteckie-i-szkolne-11-03-2021r/> [accessed: 1.05.2021].

and in terms of identifying lexical content, it is provided by *Lexical competence of learners of Polish as a foreign language in light of quantitative studies. Annex 2* (Seretny, 2011).

Keywords: Polish glottodidactics, green studies, environmental teaching in Polish studies, glottodidactics for the climate

Abstrakt: Niniejszy tekst stanowi pokłosie konferencji zorganizowanej w ramach projektu VF pt. *The V4 Humanities Education for the Climate*, która odbyła się 11 marca 2021 r. online. W obliczu coraz gwałtowniejszych zmian klimatu wpływających na życie nas wszystkich również glottodydaktyka polonistyczna nie może pozostać obojętna. Aktualnym problemem staje się to, w jaki sposób zaangażować ją do celów humanistyki ekologicznej. Autorka artykułu próbuje znaleźć odpowiedź na to pytanie na płaszczyźnie lokalnej, analizując materiały przeznaczone do nauczania języka polskiego jako obcego powstałe z myślą o odbiorcach uczących się tego języka na Słowacji. W drugiej części tekstu formułuje rekomendacje dotyczące wzbogacenia wspomnianych pomocy o dalsze treści środowiskowe. Podstawę dla powyższych badań stanowi przede wszystkim *Rozporządzenie MNiSW z dnia 26 lutego 2016r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, a pod względem identyfikacji treści leksykalnych – Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych. Aneks 2* (Seretny, 2011).

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, humanistyka ekologiczna, polonistyczna dydaktyka środowiskowa, glottodydaktyka dla klimatu

Zagadnienia zmian klimatu oraz ochrony środowiska pojawiają się coraz częściej w dyskursie medialnym, a to dlatego, że zaczynamy dotkliwie doświadczać przekleństwa życia „w epoce geologicznej antropocenu, którą cechuje dominujący wpływ człowieka na ziemski ekosystem” (Cudak, 2020: 20). Wydaje się paradoksalne, iż dopiero od niedawna ekologia zajmuje ważne miejsce w naszym światopoglądzie, szczególnie że wspomniana epoka, jak podają badacze, trwa już od około 200–250 lat (Cudak, 2020: 20). W obliczu tego globalnie i lokalnie wszechobecnego problemu, nazywanego dziś nie tyle zmianą klimatu, co raczej kryzysem klimatycznym, również glottodydaktyka (polonistyczna) nie może pozostać obojętna. Celem podejścia zadaniowego i komunikacyjnego w nauczaniu języka obcego jest wszak udostępnienie studentom i kursantom odpowiednich narzędzi, aby byli w stanie skutecznie odbierać i przekazywać w języku docelowym istotne dla nich treści. Trudno za takie nie uznać kondycji otaczającego nas świata w skali mikro i makro. Ponadto zadaniem każdego procesu edukacyjnego powinno być kształtowanie odpowiednich postaw wobec świata. Jest to zresztą zgodne z wytycznymi porozumienia klimatycznego przyjętego w Paryżu w 2015 r., a szczególnie z zawartym w nim celem 13. zrównoważonego rozwoju *Działania w dziedzinie klimatu*, który zakłada m.in.,

by „zwiększyć poziom edukacji oraz potencjał ludzki i instytucjonalny, podnieść poziom świadomości na temat łagodzenia zmian klimatycznych, adaptacji i skutków zmian klimatycznych oraz systemów wczesnego ostrzegania przed zagrożeniami” (Cel 13).

Cele analizy

Niniejszy artykuł poświęcony jest zatem tematyce klimatu oraz szeroko pojętego środowiska naturalnego w ujęciu lokalnym: z perspektywy pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: njpjo) przeznaczonych dla studentów uczących się na słowackich uniwersytetach¹. W dalszej części przyczynku zrealizowane zostaną przede wszystkim trzy cele. Pierwszym z nich jest przedstawienie i ocena stanu wspomnianych narzędzi glottodydaktycznych pod kątem tego, czy spełniają najbardziej aktualne funkcje „(...) humanistyki ekologicznej czy środowiskowej, a może już polonistycznej dydaktyki ekologicznej czy też dydaktyki dla klimatu” (Cudak, 2020: 20). To innymi słowy próba odpowiedzi na pytanie, czy istniejące pomoce nadają się do roli propagatora postaw prośrodowiskowych, czy jednak należy je uzupełnić o dodatkowe treści nauczania. To stanowi też drugie zadanie niniejszego artykułu: w przypadku gdy omawiane materiały wymagają dopre-

¹ Pozwalam sobie rozszerzyć w taki sposób tytułowe określenie „podręczniki njpjo przeznaczone dla Słowaków” przez wzgląd na studentów uczących się języka polskiego na kierunku studia środkowoeuropejskie oferowanym na Uniwersytecie Komeńskiego (dalej: UK) w Bratysławie, których językiem ojczystym nie jest język słowacki, jednak najczęściej znają go już w stopniu komunikatywnym. W najnowszych publikacjach powstających w ramach bratysławskiej serii *Polski na A* uwzględniamy zarówno w koncepcji podręczników, jak i ich podtytuł, że są to pozycje „(nie tylko) dla Słowaków”, a więc staramy się odpowiadać na wyzwania „nowej humanistyki” – „wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych” („Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2 (22)).

cyzowania, zaproponowane zostaną słownictwo, tematy i zagadnienia, o które należy wzbogacić zajęcia z języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) na różnych poziomach zaawansowania (A1–C1²). Za podstawę do stworzenia konkretnych rekomendacji i wytycznych leksykalnych dla każdego poziomu posłuży pozycja *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych. Aneks 2* Anny Seretny (2011), zawierająca grona wyrazowe, które powinni opanować uczniowie od A1 do B2.

Klimat i środowisko

– tematyczne i gramatyczne zakresy zagadnienia

Jeśli przyjrzeć się *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (2016), można zauważyć, że w *Katalogu tematycznym B* – na każdym poziomie zaawansowania, poczynając od tego najniższego, pojawia się zagadnienie pt. *Środowisko naturalne* obejmujące swoim zakresem coraz szersze treści.

Dla poziomu A1 są to: pogoda, pory roku, podstawowe nazwy zwierząt; dla A2: te same zagadnienia rozszerzone o podstawowe nazwy roślin oraz elementy krajobrazu. Dla B1 to nazwy roślin i zwierząt (bez epitetu „podstawowe”), ale też ochrona przyrody, ekologia i klimat. B2 wprowadza dodatkowo rozróżnienie na zwierzęta domowe i dzikie, zaś C1 wymienia również kłeski żywiolowe.

Oprócz zagadnień poświęconych eksplicytnie środowisku naturalnemu, we wspomnianym katalogu występuje również szereg innych tema-

² Niniejszy artykuł nie uwzględnia poziomu C2 wydzielonego zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (dalej: ESOKJ) ze względu na to, że program njpjo na UK w Bratysławie kończy się egzaminem państwowym magisterskim na poziomie C1, a więc obecnie nie ma (i prawdopodobnie w najbliższym czasie nie będzie) pomocy przeznaczonych dla omawianej grupy odbiorców na poziomie zaawansowanym C2.

tów, które stwarzają pretekst do tego, aby „przemycić” treści środowiskowe – o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Omawianie problemów językowych podczas lekcji jppo również może służyć celom dydaktyki dla klimatu. Zgodnie ze współczesnymi tendencjami obecnymi w glottodydaktyce, nie wprowadzamy bowiem treści gramatycznych w oderwaniu od tych leksykalnych i komunikacyjnych, ale raczej pracujemy na tekstach, których tematyka może wszak odnosić się do środowiska naturalnego. Tu także (dla każdego poziomu) wyróżnia się zagadnienia z zakresu poprawności gramatycznej, które stwarzają okazję do poruszania interesującej nas problematyki. Dla poziomu A1 może się ona pojawić przy odmianie przymiotników, derywacji przysłówków odprzymiotnikowych czy poszczególnych przypadkach deklinacyjnych z towarzyszącymi im przyimkami. Na A2/B1 taką szansę stanowi stopniowanie przymiotnika i przysłówka. Na wyższych stopniach zaawansowania zaczynają pojawiać się procesy słowotwórcze (np. tworzenie przymiotników odrzeczownikowych).

Jak widać, wspomniane *Rozporządzenie MNiSW* (2016) nie narzuca lektorom ścisłych ram dotyczących realizacji wybranych tematów i zagadnień, ale raczej definiuje pole minimum, które należy opanować na danym poziomie.

Klimat i środowisko naturalne w podręcznikach dla Słowaków

Mając określone zakresy tematyczne i gramatyczne, można przyrzeć się, czy i w jaki sposób treści klimatyczne pojawiają się w pomocach przeznaczonych dla studentów uczących się języka polskiego na słowackich uniwersytetach. Wynik tej analizy pozwoli na sformułowanie propozycji dotyczących ewentualnego wzbogacenia materiałów o kolejne zagadnienia.

Pod takim kątem zostanie omówionych siedem pozycji powstałych na Słowacji lub przy wsparciu słowackich polonistów w ciągu ostatniego (prawie) ćwierćwiecza.

Pierwszą chronologicznie i niewątpliwie najbardziej znaną w środowisku glottodydaktycznym książką przeznaczoną dla Słowaków jest *Po tamtej stronie Tatry* (Pančíková, Stefańczyk, 1998, 2003). Ten podręcznik miał za zadanie towarzyszyć studentom od początku ich przygody z jppo do poziomu progowego (B1). Można go uznać za przykład tego, w jaki sposób podejście do jppo oraz do ochrony przyrody zmieniło się od początku XXI w. – środowisko naturalne pojawia się tam bowiem głównie za sprawą ćwiczeń gramatycznych i przykładów, a nie jako samodzielny temat. Nie oznacza to oczywiście, że nie warto z niego skorzystać w charakterze uzupełnienia dla innych materiałów.

5) Spojte vety spojkami: *ani, choć, gdyby*:

Vzor: Gdybyśmy mieli pieniądze, tobyśmy pojechali z wami.

1. była ładna pogoda, nie wybraliśmy się na spacer.
2. nie świeciło słońce, nie padał deszcz.
3. miałem wiele czasu, prawie nic nie zrobiłem.
4. były na twoim miejscu, inaczej byśmy postąpiły.
5. Nie mam ochoty iść do kina, oglądać filmu w domu.
6. miała tę książkę, chętnie bym ci pożyczyła.
7. byłem zmęczony, zabrałem się do pracy.

Rysunek 1. (Pančíková, Stefańczyk, 2003: 195)

Kolejną chronologicznie pomocą dla Słowaków jest preszowska *Slovenčina a polština. Synchronne porovnanie s cvičeniami* (Sokolová i in., 2012). Jest to pozycja koncentrująca się na porównaniu obu języków z perspektywy systemu językowego, a więc ponownie sugerowana raczej jako uzupełnienie niż podręcznik kursowy. Ze względu na powyższe zastrzeżenia nie zostanie tu szerzej omówiona.

Trzecią publikacją wartą wspomnienia jest lubelsko-bańskobystrzycki *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (Majewska-Wójcik i in., 2016). I znów – nie jest to uniwersytecki podręcznik lektoratowy, jako że celuje w specyficzną grupę odbiorców i jej potrzeby. Dlatego też składa się z dwóch części: ogólnej i specjalistycznej. O ile tej pierwszej dość łatwo przypisać poziom począt-

kujący, o tyle druga może wyrywkowo funkcjonować jako uzupełnienie dla innych materiałów o konkretne treści. Część ogólną charakteryzuje rozbudowane omówienie zjawisk pogodowych i pór roku, co jest uzasadnione zainteresowaniami zawodowymi grupy odbiorczej. Rozdział specjalistyczny w niezwykle szczegółowy sposób porusza kwestię żywności i ich skutków, co odpowiada wymaganiom egzaminacyjnym na poziomie C1 oraz może stanowić punkt wyjścia do dyskusji nad konsekwencjami zmian klimatu.

Ćwiczenie 3. Do których żywiołów pasują poniższe wyrazy? Ku którym żywiołom można priradiť nižšie uvedené výrazy?

wiać – *fúkať*, palić się – *horieť*, rzeka – *riecka*, pozrywane dachy – *strhnuté (postrhávané) strechy*, potok – *potok*, czad – *oxid uhoľnatý*, śnieg – *sneh*, zasypać – *zasyvať*, silny wiatr – *silný vietor*, płonąć – *horieť*, połamane drzewa – *połamane stromy*, wylewać – *vylievať*, wyrwane drzewa – *vytrhnuté stromy* (spadnuté stromy), ogień – *ohneň*, zalana piwnica – *zatopená pivnica*, podtopienie – *záplavy*, poziom wody – *hladina vody*, zaproszyć ogień – *neúmyselne založiť požiar*, dym – *dym*, pogorzeliśko – *zhorenisko*, pozrywane linie elektryczne – *strhnuté elektrické vedenie*, woda – *voda*, zapalić się – *vznietíťsa*

LAWINA	POWÓDŹ	POŻAR	WICHURA

Rysunek 2. (Majewska-Wójcik i in., 2016: 51)

Na koniec spisu pomocy glottodydaktycznych dla odbiorców słowackojęzycznych poświęcę więcej miejsca bratysławskiej, niekomercyjnej serii *Polski na A*, która zaczęła być wydawana w 2014 r. dzięki wsparciu Ministerstwa Edukacji Narodowej Republiki Słowackiej (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky), a jej kontynuację umożliwił Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki (VUSG No 61000029). *Polski na A* to jedyny cykl podręczników lektoratowych

przeznaczonych dla Słowaków. Jak dotąd opublikowano cztery tomy na poziomie A1–B2, wciąż zatem brakuje książki, z której mogliby korzystać studenci na poziomie magisterskim, przygotowujący się do egzaminu państwowego z języka polskiego na poziomie C1.

Pierwszym podręcznikiem z serii jest skrypt Kingi Wawrzyniak (2014) obejmujący swoim zakresem materiał dla poziomu A1. Pojawiają się w nim zagadnienia wymienione w *Katalogu B* dostosowane do tempa pracy ze Słowakami, przy czym, jeśli chodzi o podstawowe nazwy zwierząt, są to: *kaczka, koń, kot, królik, kurczak, kura, mysz, pies, żaba*³. Taka leksyka występuje przede wszystkim w ćwiczeniach i przykładach gramatycznych oraz fonetycznych.

W zeszycie ćwiczeń do pierwszej części serii (Obertová, 2021) zagadnienia z tego właśnie tomu (Wawrzyniak, 2014) zostają rozwinięte. Należy zwrócić uwagę szczególnie na tekst opisujący elementy krajobrazu Polski, który znajduje się już w lekcji 1 (Obertová, 2021: 7). Choć tematycznie jest on bliższy poziomowi A2, npjpo studentów słowiańskich umożliwia wprowadzanie tekstów o wyższym poziomie zaawansowania już od pierwszych zajęć. Ćwiczenie stanowi przykład tego, że materiały dotyczące środowiska naturalnego można prezentować przy okazji realizacji innych celów językowych, nawet usprawniania wymowy.

II. Proszę przeczytać na głos podane teksty. Uważaj na akcenty i poprawną wymowę wszystkich głosek. Wybierz jeden tekst, nagraj się, a następnie wyślij nagranie do nauczyciela.

Natura, bogactwo Polski

Polacy mogą być dumni z różnorodności przyrody. Znajdują się tu i góry, i morze, i jeziora. Są tu także wulkany, pustynia, geoparki, parki krajobrazowe i narodowe, mnóstwo rezerwatów, wodospadów, jaskiń, rzek, kotlin... Polska to naprawdę różnorodny i zielony kraj. Piękno polskiej przyrody może nie robi aż takiego wrażenia na samych Polakach, ale zdumiewa zagranicznych turystów.



Rysunek 3. (Obertová, 2021: 7)

³ Brakuje leksemów *ptak* i *środowisko*, które znajdują się w pierwszym tysiącu gron wyrazowych, a więc przeznaczonych na poziom A1 (Seretny, 2011).

W części drugiej serii (Krzempek, 2014), obejmującej poziomy A2/B1, pojawia się lekcja poświęcona w całości tematyce zwierzęcej (Krzempek, 2014: 39–44), jednak wymaga uzupełnienia o aspekt ochrony zagrożonych gatunków, na co szansę stwarzają końcowe pytania mające skłonić studentów do dyskusji:

XIII. Proszę wypowiedzieć się na następujące tematy:

- Jakie zwierzęta lubisz, a jakich nie? Dlaczego?
- Czy znasz jakieś nieprawdziwe, obiegujące opinie na temat zwierząt?
- Czy zgadzasz się z twierdzeniem, że „kto nie lubi zwierząt, ten nie lubi ludzi”?
- Czy zwierzęta mogą mieć pozytywny wpływ na zdrowie człowieka?
- W jaki sposób człowiek dziś zagraża zwierzętom?
- Co sądzisz na temat badań na zwierzętach?

Rysunek 4. (Krzempek, 2014: 44)

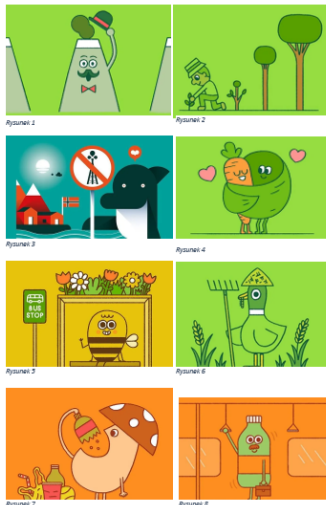
W niektórych ćwiczeniach występują również nazwy podstawowych roślin, takich jak *choinka*, *drzewo*, *kwiat*⁴. Brak jednak osobnej lekcji poświęconej ochronie przyrody, ekologii czy klimatowi. Wyrazy wymieniane przez Annę Seretny (2011) jako minimum dla poziomów A2/B1 (jak np. *środowisko* czy *atmosfera*) pojawiają się w ćwiczeniach albo w kontekście niezwiązanym z omawianym (por. *domowa*, *wesoła*, *miła atmosfera*). Leksemy z zakresu 1001–2000: *klimat*, *ochrona*, *pożar* nie występują.

W podręczniku zostały ujęte dwie lekcje, wpisujące się w tematykę środowiskową wymienioną w *Katalogu B* dla poziomu B1. Są to *Wakacyjne podróże* (Krzempek, 2014: 45–50) oraz *Moje miasto* (Krzempek, 2014: 81–86), które realizują wybrane zagadnienia dotyczące krajobrazu wiejskiego oraz miejskiego.

Część wspomnianych tematów wymienionych w *Katalogu B* występuje w trzecim podręczniku omawianej serii (Zakrzewska-Verdugo,

⁴ Brakuje leksemów notowanych przez Annę Seretny (2011), takich jak: *brzoza*, *dąb*, *goździk*, *jarzyna*, *kasztan*, *krzak*, *krzew*, *kwitnąc/zakwitnąc*, *róża*, *sosna*, *trawa*, *tulipan*, *wierzba*, *zboże*.

b. Proszę podczytać ilustracje z podpisami, a potem, nawigując do ich treści, wyrazić swoje opinie na poruszonej temacie.
Dobre wiadomości ze świata!



a. Naukowcy odkryli jadalnego grzyba, który żywi się plastikiem i może pomóc w oczyszczeniu środowiska z odpadów.
b. Holandia obsadziła setki przystanków autobusowych roślinami. „Zielone dachy” mają służyć jako schronienie dla pszczół.
c. Producenci ryżu na całym świecie zaczęli używać kaczek zamiast sztucznych pestycydów! Ptaki żywią się owadami i piewkami bez szkodły dla upraw.
d. Tajskie supermarkety zakazały plastikowych opakowań i zaczęły sprzedawać produkty zawinięte w liście bananowe.
e. Norwegia zdecydowała się zrezygnować z wydobycia ropy (wartość ok. 53 mld euro) na Lofotach, aby chronić tamtejszy ekosystem.
f. Ten człowiek przez ostatnie 35 lat swojego życia codziennie sadził w Indiach jedno drzewo, tworząc w ten sposób las przetrastający rozmiar Central Park.
g. Zjednoczone Królestwo zobowiązało się ograniczyć emisję CO2 do atmosfery. Tak niskiej emisji nie było tam od 1888 r.
h. W Rzymie można teraz płacić za przejazd metrem butelkami z plastiku. Jaki dostęp udało się dotrzeć? Temu odzyskać ponad 350 000 plastikowych opakowań!

Na podstawie: <https://bbc.com/polityka>

Swoje odpowiedzi proszę napisać poniżej:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.

c. Proszę wypowiedzieć się na podany temat:

Coś wolałby/wolałaby mieszkać w drapaku chmur czy na wsi? Proszę uzasadnić swoje odpowiedzi.

Rysunek 5. (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 156–157)

2021) – na poziomie B2. W publikacji znajdziemy rozdział zatytułowany *Na łonie przyrody* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 61–71), w którym pojawiają się kwestie wpływu człowieka, konsumpcji i postępu technologicznego na klimat i środowisko, ekologicznej uprawy roślin, wegetarianizmu i weganizmu, zagrożonych gatunków zwierząt, ocieplenia klimatu.

Elementy związane ze środowiskiem naturalnym i jego ochroną występują jednak wrywkowo w innych lekcjach: w rozdziale *W pierwszym rządzie* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 24–29), dotyczącym systemu politycznego i gospodarczego, pojawia się ochrona środowiska naturalnego rozumiana jako problem gospodarczy Polski; w *Do usług!* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 46–50) mowa o recyklingu jako usłudze; z kolei w *Krzyku mody* (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 51–60) – o zrównoważonej modzie oraz kosmetykach w wielorazowych opakowaniach. Również w próbnym egzaminie ustnym na poziom B2 uwzględnione zostały ilustracje i komentarze dotyczące pozytywnych wieści na temat

ochrony środowiska⁵ (Zakrzewska-Verdugo, 2021: 156–157), inspirowane artykułem Maura Gattiego (2019).

Wnioski z analizy oraz rekomendacje

Na podstawie zaprezentowanych materiałów można stwierdzić, że w nowszych podręcznikach temat środowiska naturalnego i zmian klimatu jest wyraźniej obecny – szczególnie w pozycjach przeznaczonych dla studentów na wyższych poziomach zaawansowania.

Przeanalizowane treści pozwalają również na sformułowanie kilku postulatów dotyczących pomocy używanych na poszczególnych poziomach biegłości.

Wydaje się, że poziom A1 daje niewielkie pole do popisu – wszak w podręcznikach dla początkujących zwykle się ogranicza do leksyki dotyczącej zjawisk pogodowych, pór roku oraz podstawowych nazw zwierząt. W kontekście zmian klimatycznych coraz częściej mówi się o tzw. nowych porach roku oraz ekstremalnych zjawiskach pogodowych, nic zatem nie stoi na przeszkodzie, aby te zagadnienia pojawiły się jak najwcześniej.

Część 2 podręcznika z serii *Polski na A* stwarza więcej okazji do poszerzenia tematyki zajęć o aspekty klimatyczne: lekcja o zwierzętach może być pretekstem do rozmowy o ich ochronie, rozdział o mieście – o zmianach ekologicznych; o turystyce – o podróżowaniu przyjaznym dla naszej planety. Lekcja *Czy lubisz gotować?* (Krzempek, 2014: 53–57) może inspirować do poruszenia tematu diet ograniczających spożycie mięsa. Wszystkie te propozycje i sposób ich realizacji zależą wyłącznie od inwencji lektora.

Część 3 podręcznika wspomnianej serii w najobszerniejszy sposób porusza zagadnienia zmian klimatu oraz środowiska naturalnego, co nie oznacza bynajmniej, że nie pozostawia miejsca na dodawanie ko-

⁵ W sumie leksem *środowisko* pojawia się w tym podręczniku 26 razy, zaś *klimat/klimatyczny* – 8 razy.

lejných treści. Na pewno warto byłoby wprowadzić leksykę dotyczącą roślin, ponieważ w żadnej z omawianych pozycji nie pojawił się rozdział im poświęcony.

Dotychczas nie powstała książka skierowana do słowackojęzycznych studentów zaawansowanych. Mamy nadzieję, że w ramach bratysławskiej serii w przyszłości uda nam się uzupełnić tę lukę. *Rozporządzenie MNiSW* (2016) podpowiada szereg zagadnień, które mogłyby się znaleźć w publikacji na poziomie C1. Jeśli chodzi o tematykę środowiskową, obejmowałaby ona m.in.: teksty naukowe, publicystyczne i literackie dotyczące ochrony przyrody; wolontariat i organizacje pozarządowe (aktywność społeczną) w zakresie przeciwdziałania zmianom klimatu, choroby cywilizacyjne wynikające z zanieczyszczenia środowiska, żywność modyfikowaną genetycznie i inne zagrożenia naturalne – przede wszystkim klęski żywiołowe. Jak na razie na C1 ostatnie zagadnienie można omawiać przy wykorzystaniu podręcznika lubelsko-bańskobystrzyckiego (Majewska-Wójcik i in., 2016).

Pisząc wyłącznie o podręcznikach przeznaczonych dla odbiorcy słowackojęzycznego, nie próbuję bynajmniej zasugerować korzystania wyłącznie z tych pomocy – wszak na glottodydaktycznym rynku wydawniczym istnieje szereg wspaniałych publikacji przeznaczonych dla szerszego grona odbiorców, bez względu na ich język ojczysty. Właśnie o takie treści warto uzupełniać słowackie materiały. Niewątpliwą przewagą tych pierwszych jest to, że często mają atrakcyjną szatę graficzną, ponieważ zostały przygotowane przez profesjonalnych grafików czy też są regularnie aktualizowane. Z drugiej strony słowackie materiały, „uszyte na miarę” uczestników miejscowych lektoratów, uwzględniają typowe dla nich problemy językowe, a także liczbę zajęć w ramach poszczególnych kierunków nįpjo. Są również łatwo (i najczęściej nieodpłatnie) dostępne dla każdego studenta. Najlepiej odzwierciedlają też uwarunkowania polsko-słowackie, poruszają nie tylko globalne, ale również lokalne i transgraniczne problemy, w tym te dotyczące ochrony środowiska i klimatu. Dlatego postuluję nie tylko o uzupełnianie ich o dalsze ogólnodostępne materiały glottodydaktyczne, ale również o adaptowanie najaktualniejszych tekstów medialnych – żaden pod-

ręcznik nie będzie bowiem w stanie w czasie rzeczywistym odzwierciedlić zmian klimatycznych toczących się na naszych oczach. Dostosowanie tych pomocy dydaktycznych do potrzeb studentów należy więc do lektora – nie tylko na Słowacji.

Literatura

- Cel 13. <https://www.gridw.pl/cele-zrownowazonego-rozwoju/cel-13> [dostęp: 11.04.2021].
- Cudak R., 2020: *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(26), s. 11–29, https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.01.
- Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu*, <https://www.hec.us.edu.pl/home-page/> [dostęp: 5.04.2021].
- Gatti M., 2019: *I'm Honestly Fed Up With All The Bad News So I Illustrated The Best News Of 2018 (And Recent Years)*, https://www.boredpanda.com/illustration-good-positive-news-2018-mauro-gatti/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic [dostęp: 5.12.2021].
- Krzempek M., 2014: *Polski na A. Podręcznik języka polskiego dla Słowaków. Część 2*, Uniwerszita Komenského v Bratislave, Bratislava.
- Majewska-Wójcik A. i in., 2016: *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Obertová Z., 2021: *Polski na A. Zeszyt ćwiczeń. Język polski dla Słowaków. Część 1*, Uniwerszita Komenského v Bratislave, Bratislava.
- Pančíková M., Stefańczyk W.T., 1998, 2003: *Po tamtej stronie Tatr. Učebnica polštiny pre Slovákov*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- „Postscriptum Polonistyczne: Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych”, 2018, nr 2 (22).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, <https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html> [dostęp: 6.04.2021].
- Seretny A., 2011: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych. Aneks 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Sokolová M. i in., 2021, *Slovenčina a poľština. Synchrónne porovnanie s cvičeniami*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.

Wawrzyniak K., 2014: *Polski na A. Podręcznik języka polskiego dla Słowaków. Część 1*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava.

Zakrzewska-Verdugo M., 2020: *Polski na A. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków. Część 3*, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava.

MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO – PhD, Department of Slavonic Philology, Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovakia / dr, Katedra Filologii Słowiańskich, Uniwersytet Komeńskiego w Bratisławie, Bratislava, Słowacja.

She received her PhD in comparative Slavonic philology from Palacký University in Olomouc in 2016. Since 2017, she has been working as a Polish language teacher at Comenius University in Bratislava. Her research interests include Polish language glottodidactics, comparative linguistics and translation studies. Major publications: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (Olomouc 2017); *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература, „Чуждоезиково обучение“* (2020), *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków* (Bratislava 2020).

Tytuł doktora porównawczej filologii słowiańskiej uzyskała na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu w 2016 r. Od roku 2017 pracuje jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratisławie. Jej zainteresowania naukowe to: glottodydaktyka polonistyczna i przekładoznawstwo. Najważniejsze publikacje: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (Ołomuniec 2017); *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература, „Чуждоезиково обучение“* (2020), *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków* (Bratislava 2020).

E-mail: magdalena.zakrzewska@uniba.sk



Justyna Hanna Budzik

<https://orcid.org/0000-0002-5808-6738>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Plakat – Polska Ryszarda Kai: o krajobrazach i ekologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Poster – Poland by Ryszard Kaja: on landscapes and ecology in teaching Polish as a foreign language

Abstract: In the article, I focus on the possibility of using posters by Ryszard Kaja from the series *Plakat – Polska [Poster – Poland]* in Polish as a second/foreign language classes, with particular emphasis on environmental issues: the climate catastrophe and littering the planet. I chose Kaja's posters because they are very popular among tourists visiting Poland, they are valued by art historians and critics, and I also see their potential in use for teaching Polish language and culture. I describe my own teaching experiences, I present proposed linguistic and communication exercises, and suggest cultural aspects that can be addressed in PFL classes at different levels. I selected 10 images related to the coastal area: *Baltic Sea, Sopot, Chałupy, Ustka, Krynica Morska, Kąty Rybackie, Żukawy, Nadmorsze, Łeba* and *Vistula Lagoon*. At the start of the article, I introduce the artist. I subsequently indicate the place the poster holds in education, focusing particularly on the possibility of using cognitive metaphor theory in relation to the analysis and interpretation of posters. My analysis and interpretation of selected posters and the proposed language exercises fit within the framework of green studies. The article can be helpful for teachers of PFL, as it proposes specific instructions, and also shows how content included in curricula can be combined with discussion of current issues.

Keywords: green studies, poster, Anthropocene, Polish glottodidactics

Abstrakt: W artykule skupiam się na możliwości wykorzystania plakatów Ryszarda Kai z serii *Plakat – Polska* na zajęciach z języka polskiego jako obcego (drugiego), ze szczególnym uwzględnieniem problematyki ekologicznej: katastrofy klimatycznej i zaśmiecenia planety. Wybrałam plakaty Kai, ponieważ cieszą się one ogromną popularnością wśród turystów odwiedzających Polskę, są cenione przez historyków i krytyków sztuki, a ponadto widzę w nich potencjał dydaktyczny wart wykorzystania w nauczaniu języka i kultury polskiej. W artykule opisuję własne doświadczenia dydaktyczne, przedstawiam propozycje ćwiczeń językowych i komunikacyjnych oraz sugestie zagadnień kulturoznawczych, które mogą zostać poruszone na zajęciach jpo na różnych poziomach zaawansowania. Wybrałam 10 obrazów związanych z obszarem nadmorskim: *Bałtyk, Sopot, Chałupy, Ustka, Krynica Morska, Kąty Rybackie, Żukawy, Nadmorsze, Łeba* oraz *Zalew Wiślany*. Na początku artykułu przybliżyłam sylwetkę artysty. Następnie wskazuję miejsce plakatu w edukacji, zwracając szczególną uwagę na możliwość użycia teorii metafory kognitywnej w odniesieniu do analizy i interpretacji plakatów. Analizę i interpretację wybranych plakatów oraz proponowane ćwiczenia językowe wpisuję w nurt humanistyki ekologicznej. Artykuł może być pomocny dla lektorów jpo, ponieważ zawiera propozycje konkretnych poleceń, ponadto wskazuje na możliwości łączenia treści zawartych w programach nauczania z dyskusją o aktualnych problemach.

Słowa kluczowe: humanistyka ekologiczna, plakat, antropocen, glottodydaktyka polonistyczna

„Plakatów tak pięknie opisujących Polskę nie stworzyłby ktoś, kto nie poznał dogłębnie wielu zakątków całkowicie odmiennego świata. Inne kultury, inne tradycje, inna kuchnia – to dało napęd do opisania Polski” (Marcinkiewicz, 2018: 33) – pisze o dziełach z serii *Plakat – Polska* Ryszarda Kai wydawca i kolekcjoner Krzysztof Marcinkiewicz. Cykl liczący ponad 160 plakatów¹ przedstawiających różne atrakcje turystyczne naszego kraju jest najbardziej rozpoznawalnym osiągnięciem zmarłego w 2019 roku (miał zaledwie 57 lat) artysty plastyka, absolwenta poznańskiej ASP, projektanta plakatów teatralnych, operowych, a przez ostatnie lata twórczości – przede wszystkim turystycznych. Popularność jego dzieł oraz posługiwanie się przez artystę wizualną metaforą, wykorzystywanie rozpoznawalnych landmarków, gry słowne w tytułach – to argumenty za tym, iż plakaty z tej serii warto wykorzystywać jako materiały w nauczaniu cudzoziemców kultury polskiej i języka polskiego jako obcego.

W artykule opiszę swoje doświadczenia oraz propozycje ćwiczeń językowych i komunikacyjnych, a także sugestie zagadnień kulturoznawczych, które mogą zostać poruszone na zajęciach jpjo na różnych poziomach zaawansowania. Z obfitego zbioru plakatów turystycznych Kai proponuję rozważyć grupę 10 obrazów związanych z obszarem nadmorskim: *Bałtyk*, *Sopot*, *Chałupy*, *Ustka*, *Krynica Morska*, *Kąty Rybackie*, *Żuławy*, *Nadmorze*, *Łeba* oraz *Zalew Wiślany*. Dokonam krótkich analiz wybranych plakatów, aby wskazać w nich elementy metaforyczne, wieloznaczne, które mogą też stanowić punkt wyjścia do dyskusji w grupach wysoko zaawansowanych o zainteresowaniach humanistycznych. Przedstawione pomysły nie mają charakteru scenariuszy lekcji, a jedynie wskazują na dydaktyczny potencjał wybranych plakatów Kai w odniesieniu do tematów lekcji pojawiających się w wielu podręcznikach jpjo i wynikających z programów nauczania oraz wymagań certyfikacyjnych. Rozwijając pomysły na zaangażowane środowiskowo zajęcia jpjo, skupiłam się na temacie śmieci, biorąc pod uwagę treści istniejące

¹ Cały cykl do przejrzania na stronie: <https://galeriaplaku.com.pl/plakat-polska/> [dostęp: 22.03.2021].

w podręcznikach i opracowaniach metodycznych, a także wybrane konteksty literackie.

Ryszard Kaja – mistrz plakatu turystycznego

Kaja był zapalonym podróżnikiem, a równocześnie uważnie przyglądał się bardziej i mniej znanym miejscom w Polsce, by następnie poświęcić im plakaty oparte na barokowym koncepcie. *Plakat – Polska* to nie tylko obiekty kolekcjonerskie i eksponaty galeryjne, ale też pocztówki i wydruki różnego formatu obecne w sklepach z pamiątkami w całej Polsce, często kupowane przez zagranicznych turystów. *Plakat – Polska* można uznać za kontynuację tradycji polskiego plakatu turystycznego, którego rozkwit przypadł na okres dwudziestolecia międzywojennego, kiedy to „[w] plakatowej reklamie przedsiębiorstw komunikacyjnych handlowa promocja spletała się w subtelny sposób z propagandą kraju” (Warda, 2015: 32). Plakaty Kai nie tylko promują miejsca ciekawe dla podróżników – to także dzieła, które cechują się ironią, humorem. Artysta zaprasza odbiorcę, by podążał za tokiem jego wizualnych i werbalnych skojarzeń. Kaja starannie dobiera barwy i dopracowuje kompozycję, a obiekty na plakatach nie zawsze są oczywiste i jednoznaczne – jak np. w monochromatycznym plakacie *Katowice*, w którym w płaskiej kompozycji nagromadzono schematyczne kontury licznych budynków reprezentujących różnorodną architekturę miasta.

Twórca serii *Plakat – Polska* czerpie z różnych stylów, w jego pracach znajdziemy inspiracje m. in. art déco i modernizmem (*Gdynia*), abstrakcjonizmem (*Łódź*), kubizmem (*Solina*), sztuką ludową (*Koniaków*, *Podhale*). Trudno scharakteryzować tak obfity zbiór dzieł, z których część to obrazy figuratywne (*Szamotuły*), część – realistyczne i surrealistyczne ujęcia roślin (*Ameryka*), zwierząt (*Polska z łosiem*) lub budynków (*Gdańsk*), a część – niemal abstrakcyjne kompozycje kształtów i barw odzwierciedlających uproszczony układ krajobrazu (*Małopolska*, *Ursynów*). Plakaty odnoszą się do regionów, miast, konkretnych dziel-

nic, także do utartych wyrażen określających cele podróży (*Nadmorze* – pisane łącznie w tytule plakatu, *Zadupie*), czasem też do polskich tradycji (*Zaduszki*)². Artysta jest też wrażliwy na język, obrazując ponętą sylwetkę kobiety w plakacie *Babia Góra*, umieszczając w powietrzu ryby w *Rybnej*, czy respektując zapis języków mniejszości (*Ślůnsk* lub *Kaszěbě*).

Plakat w (glotto)dydaktyce polonistycznej

O dydaktycznych walorach plakatu napisano już wiele: umożliwia ćwiczenia z zakresu analizy i interpretacji dzieła plastycznego, skłania do uważnej obserwacji kompozycji i używania środków plastycznego wyrazu (kompozycji, kolorystyki, światłocienia, kształtów); a jego minimalistyczna forma zachęca do poszukiwania wizualnych metafor i symboli. Publikacje na ten temat dotyczą przede wszystkim plakatu na lekcjach języka polskiego (zob. Ślósarz, 2013; Budzik, 2013; Budzik, 2016/2017), również w kontekście filmoznawczym (zob. Budzik, Kasprzak, 2020; Filmoteka Narodowa [online]). W literaturze dotyczącej glottodydaktyki polonistycznej nie poświęcono szczególnej uwagi plakatom³, choć można uznać, iż obrazy te mogą być zarówno przedmiotem nauczania na zajęciach z zakresu kultury polskiej, jak i narzędziem ułatwiającymi kształcenie wszystkich sprawności językowych, nauczanie słownictwa oraz zagadnień gramatycznych – mogą być zatem wykorzystywane podobnie, jak teksty literackie czy dzieła malarskie (zob. Szałasta-Rogowska, 2007; Przechodzka, Trębska-Kerntopf, 2001; Miodunka, 2009).

Inspirujące są refleksje Anny Burzyńskiej, która bada użyteczność teorii metafory kognitywnej na lekcjach jpjo (Burzyńska, 2001). Biorąc pod uwagę wizualny charakter metafor wykorzystywanych przez

² Propozycja wykorzystania plakatu *Zaduszki*: zob. Budzik, Tambor, 2018: 52–53.

³ O konieczności uzupełnienia wiedzy na temat tej dziedziny twórczości artystycznej w materiałach do nauki jpjo pisał już Garncarek, 1997.

Kaję, rekonstrukcja metafory kognitywnej leżącej u źródła danego plakatu może być jednak zbyt skomplikowane dla uczących się, ponieważ wymaga szerokiej wiedzy historycznej, społecznej oraz kompetencji interpretacyjnych. Ćwiczenie polegające na sformułowaniu metafory kognitywnej pasującej do wybranych plakatów przeprowadziłam więc w grupie lektorek i lektorów oraz słuchaczek i słuchaczy podyplomowych studiów kwalifikacyjnych nauczania jppo. Efektem były m. in. propozycje: miasto to fabryka (*Katowice*), rzeka to kobieta (*Wisła*), Polacy to łosie oraz las to doktor (*Polska z łosiem*), morze to relaks (*Sopot*), Warszawa to zabawa (*Warszaffka*). Nauczyciele docenili przede wszystkim plakaty komentujące współczesność Polski, jak np. *Stolicę* ze słoikami jako aluzją do potocznej nazwy napływowych mieszkańców Warszawy, którzy na weekendy wracają do domów i przywożą od rodziców zapasy żywniowe, czy *Warszaffkę* przedstawiającą syrenę przyozdobioną modnymi akcesoriami i z lusterkiem w ręku – ten obraz rozpoznali jako łagodną kpinę z imprezowych obyczajów części warszawiaków.

Plakaty turystyczne Kai w nauczaniu jppo mogą być materiałem ilustracyjnym na zajęciach realioznawczych dotyczących na przykład geografii Polski, historii kultury, najważniejszych zabytków, ale też zwyczajów oraz dyskutowanych szeroko kwestii światopoglądowych, obyczajowych (*Polska z butelką wódki i śledziem*, *Zaduszki*) czy nawet politycznych (*Słupsk*). Wybrane obrazy wykorzystywałam w swojej praktyce dydaktycznej już na poziomie A0, umieszczając plakaty odnoszące się do najważniejszych miast i regionów Polski w prezentacji bazującej na mapie kraju⁴, a przy okazji – ćwicząc fonetykę, kiedy studenci powtarzali za mną nazwy miejsc, po których wirtualnie podróżowaliśmy.

⁴ Więcej na temat zajęć zob. <http://www.lekcjeofilmie.pl/2017/10/podroz-po-polsce-czyli-geografia-z.html?q=kaja>; prezentacja z plakatami w otwartym dostępie i z możliwością duplikowania oraz dostosowania do własnych potrzeb: <https://prezi.com/-qdf3ufd2qs7/?token=afbf79ea0c9aaa1f30361d5c125bb6062c8949b2a-10be17290c1dbd5c67282c6> [dostęp: 22.03.2021].

W stronę ekologii i dydaktyki zaangażowanej

Seria *Plakat – Polska* może stanowić uzupełnienie lekcji językowych poświęconych tematyce podróży, przyrody i ochrony środowiska. Zagadnienia opisu natury i ekologii są ze sobą związane, jak dowodzi zestawienie tematów przygotowane przez Wioletę Hajduk-Gawron (2020) na podstawie programów nauczania (Janowska i in., 2011). Ochrona przyrody uzupełnia zestaw tematów związanych z klimatem, pogodą, krajobrazem i światem roślin i zwierząt już od poziomu B1, na poziomie B2 pojawiają się „problemy ekologiczne”, doprecyzowane na poziomach C1 i C2 w postaci tematu klęsk żywiołowych. W zbiorze zadań przygotowujących do egzaminu na poziomie C2 znajdziemy polecenie wypowiedzi ustnej nt. zaśmiecenia Ziemi (Zarzycka i in. 2009). Tematy ekologiczne pomagają również kursantom ćwiczyć się w określonych przez wymagania certyfikatowe rolach komunikacyjnych, takich jak: turysta, znajomy, kolega, przyjaciel, członek rodziny, czytelnik, widz. Dodałabym jeszcze nieujęte w wytycznych, ale istotne przecież we współczesnym świecie role: dziennikarz, aktywista, influencer.

W ostatnich latach w polskiej nauce zyskuje na znaczeniu nurt humanistyki ekologicznej (m. in. Domańska, 2013; Fiedorczuk, 2015). Zakłada on między innymi połączenie nauki akademickiej z kształtowaniem postaw, co przekłada się na postulaty zaangażowanej dydaktyki. Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej opisano badania dotyczące wdrożenia perspektywy ekolingwistycznej (Sujecka-Zajac, 2020) oraz ekologicznie zaangażowanych lekcji jppo (np. Tambor, 2015: 167–169). Tematy dbania o środowisko obecne są również w podręcznikach (np. Madeja, Morcinek, 2007: 91–92). Proekologiczny potencjał dydaktyczny plakatów Ryszarda Kai wydaje mi się w tym kontekście niezwykle ważny i cenny. Omawianie tych dzieł pozwala połączyć naukę języka i przyswajanie polskich dokonań artystycznych z kształceniem kompetencji wypowiedzania się na tematy dyskutowane globalnie.

Nadbałtyckie krajobrazy – ćwiczenie różnych sprawności językowych

Bałtyk jest kwintesencją plakatowego minimalizmu, oszczędności formy, a równocześnie skondensowania wieloznacznych treści. Kompozycja obrazu jest statyczna, zamknięta i centralna. Linia horyzontu umieszczona mniej więcej w trzech czwartych wysokości dzieli prostokątną powierzchnię na dwie części – zimnoniebieskiego morza i białobłękitnego nieba również w zimnym odcieniu. Około jednej czwartej powierzchni na dole plakatu zajmuje podpis: dużymi literami „Bałtyk”, a pod spodem, mniejszymi, nazwa Polski w ośmiu językach. Linia horyzontu przecina na dwie połowy umieszczony na niej centralny, niemal okrągły kształt, który możemy identyfikować przynajmniej dwojako: jako zachodzące słońce (czerwony kolor półkola ponad linią wody) i/lub jako wizerunek ryby, najpewniej flądry – do kształtu przylega rysunek głowy i ogona, a czerwono-granatowa plama barwna o charakterystycznym kształcie wypełniona jest kreskami, które przypominają rybi szkielet. Zimne odcienie użytych barw oraz motyw szkieletu sprawiają, iż obraz ma nieco niepokojący nastrój, choć wydawałoby się, że przedstawia konwencjonalną scenę zachodu słońca nad morzem i jest aluzją do zwyczaju jedzenia ryb ze smażalni.

Plakat ten można wykorzystać już na poziomie A1, kiedy wprowadzamy leksykę związaną z wyjazdem nad morze i opowiadamy o turystycznych zwyczajach nad Bałtykiem. Przykładowe polecenia:

- Opisz, co widzisz na plakacie. Jakiego koloru jest morze/niebo? Jaka to pora dnia?
- Co robimy nad morzem? Co jemy nad morzem?
- Czym jest według ciebie okrągły kształt? Dlaczego?
- Jak się czujesz, kiedy patrzysz na plakat? Jakie emocje wywołują kolory, których użył artysta?

Na wyższych poziomach zaawansowania możemy użyć plakatu Kai – bazując na nastroju wywołanym kolorystyką i kompozycją – jako ilu-

stracji problemu wymierania ryb, wynikłego z katastrofy ekologicznej i rabunkowej gospodarki wodnej, ale też jako tła rozmów o unijnych regulacjach związanych z połowami i sprzedażą. Pytania do dyskusji to na przykład:

- Jaki wpływ na ekologię ma rybołówstwo?
- Znajdź dane, ile ryb łowi się rocznie w Bałtyku.
- Jakie przepisy muszą spełnić rybacy? Jak wpływa to na gospodarkę regionu?

Biologów na pewno zainteresuje natomiast słownictwo specjalistyczne związane z różnymi gatunkami morskiej fauny (i flory), ekonomistów – wyrażenia istotne dla języka używanego w handlu.

W wielu plakatach Kaja uchwycił specyfikę poszczególnych miejsc, wynikającą z historii, architektury czy krajobrazu. Interesujące może być zestawienie trzech plakatów obrazujących konkretne miejscowości: Sopot, identyfikowany z eleganckim kurortem popularnym już w XIX wieku, Ustkę – lubianą miejscowość wypoczynkową i wczasową, oraz Chałupy, słynne między innymi ze względu na plażę dla naturystów. W zależności od poziomu językowego i zainteresowań grupy (kulturoznawczych czy turystycznych) lektor może poprowadzić rozmowę o tym, co uczący się widzą na obrazach, w taki sposób, by sami zgadywali, jakiego typu atrakcje reprezentują „sportretowane” miejsca, może też wcześniej zapoznać kursantów z podstawowymi faktami o danej lokalizacji, proponując ćwiczenie na rozumienie tekstu czytanego z podręcznika lub stron internetowych (opisy atrakcji turystycznych). Oto przykładowe polecenia (możliwe do wykorzystania już od poziomu A2) do wykonania przed omawianiem plakatów lub w trakcie pracy z nimi:

- Znajdź w Internecie informacje o... Przygotuj notatkę, w której zapiszesz podstawowe dane o położeniu i atrakcjach tej miejscowości.
- Na podstawie plakatu opowiedz, co ciekawego można robić w wakacje w...
- Opisz fotografie z miejscowości X.

Jakie sugestie dotyczące charakteru trzech miejscowości możemy znaleźć w wizualnej warstwie plakatów Kai? *Sopot* utrzymany jest w od-

cieniach bieli i błękitu, a kompozycja podobna jest do tej zastosowanej w *Baltyku*: linia horyzontu znów oddziela obszary reprezentujące morze (bardziej lazuruowe) i niebo (bardziej szaro-błękitne) w około trzech czwartych wysokości plakatu. Tym razem słońce to biały wycinek koła umieszczony centralnie przy górnej krawędzi obrazu. Widoczny na pierwszym planie nieco większy biały wycinek koła to kawałek okrągłego stolika, na którym stoją – symetrycznie rozmieszczone – dwa drinki. Powierzchnia morza podzielona jest pionowo przez białą linię stolikowego parasola, który „przykrywa” (kolejnym białym wycinkiem koła) płamę intensywnie niebieskiego koloru, zasłaniając część nieba.

W *Ustce* kompozycja jest podzielona na trzy poziome pasy: plażę, morze (z umownymi, geometrycznie uproszczonymi liniami fal) i niebo z ogromną tarczą słońca. Dominują odcienie koloru morskiego oraz szarawego i zielonkawego beżu. Na plaży, na pasiastym beżowo-czarnym ręczniku siedzi w pozie syreny kobieta, a paski w tym samym kolorze zdobią również jej strój kąpielowy i parasol. Parasol zasłania jej twarz, ale odbiorca zwraca uwagę na usta kobiety, umieszczone na liniach złotego podziału i podkreślone czerwienią. W tym zabiegu kompozycyjnym widoczne jest językowe wycucie artysty (Ustka – usta).

Chałupy to plakat w tonacji piaskowo-lazurowej, który przedstawia widzianą z góry parę nagich plażowiczów na ręczniku nad wodą (lektor powinien zatem zwrócić uwagę na to, czy to przedstawienie nie naruszy tabu obrazowych i kulturowych respektowanych przez uczących się); tym razem trzy czwarte wysokości zajmuje prostokąt plaży, a schematyczny obraz morza (pas koloru lazuruowego z białymi liniami fal) posłużył za tło tytułu.

Opisane trzy plakaty mogą być materiałem, na podstawie którego skonstruujemy ćwiczenia na różne sprawności i poziomy. Dla poziomu A1 i A2 odpowiednie będą ćwiczenia leksykalne (związane z morzem, urlopem, strojem, spędzaniem czasu wolnego), gramatyczne (wyrażenia przymikowe typu *na plaży, nad wodą, na stoliku, przy brzegu*) i komunikacyjne (zamawianie napoju w kawiarni lub barze, pakowanie się do wyjścia na plażę, ustalanie planu dnia nad wodą). Dla poziomów A1, A2 i B1 możemy zaproponować również ćwiczenie mówienia i pisanja

(pozdrowienia z wakacji, list lub e-mail do przyjaciela, wypracowanie, opowiadanie, relacja, sprawozdanie z podróży, opis miejsca).

W oparciu o nadmorskie plakaty Kai warto również ćwiczyć nieco trudniejszą formę wypowiedzi pisemnej, jaką jest opis krajobrazu. Dla studentów na niższych poziomach zaawansowania proponuję plakat *Krynica Morska* przedstawiający latarnię morską na plaży; na wyższych – *Kąty Rybackie*, w którym to plakacie na plaży stoi łódź ze sprzętem rybackim, a na jej dziobie siedzi chroniony ptak – kormoran (w Kątach Rybackich znajduje się rezerwat kormoranów). W grupie zaawansowanej warto wykorzystać też *Żuławy* – plakat kompozycyjnie zupełnie inny niż opisywane dotychczas. Przedstawia widok z oddalenia, dolną część (do około jednej trzeciej wysokości) zajmuje powierzchnia pól w różnych odcieniach zieleni, na której rozpoznajemy miniaturowe obiekty (domy, wiatraki, drzewa), a na tle beżowo-szarego nieba widać kontury ptaków (być może żurawi?). Górny pasek obrazu zajmuje ciemna plama (od czerni na samej górze, przez szarość aż do niebieskiego), która być może odnosi się do nieukończonyj budowy elektrowni jądrowej (1982–1989) nad Jeziorem Żarnowieckim.

Obrazy zniszczenia i śmieci w krajobrazie

Proekologiczny potencjał niesie plakat *Nadmorze*. Kompozycja zdominowana jest przez prostokąt plaży, wypełniony niemal w całości schematycznie przedstawionymi parawanami o najróżniejszych kolorach i wzorach. Nie widać zza nich ludzi, przesłaniają one także morze – a umieszczony w górnej części plakatu pas wody jest ledwie widoczny w nagromadzeniu plażowego sprzętu. Obraz ten jest ewidentnie aluzją do tłumów i krytykowany (a czasem wyśmiewany) zwyczajów polskich plażowiczów. Jeśli lektor zdecyduje się poruszyć ten temat, po omówieniu plakatu Kai (a także materiałów dodatkowych, jak np. zdjęcia z mediów) proponowałabym następujące ćwiczenia pisemne (każdorazowo dostosowane do poziomu uczących się):

- Zaprojektuj tabliczki (napisy) informujące turystów, aby nie zostawiali po sobie śmieci.
- Napisz opis krajobrazu, uwzględniając zagrożenia ekologiczne oraz śmieci, które pozostają na plaży po turystach.
- Odpowiedzialne plażowanie: 10 zasada ekologicznego *savoir-vivre*'u.
- Jakie śmieci pozostają po plażowaniu? Wypisz z podziałem na kompost, zmieszane i do recyklingu.
- Napisz artykuł prasowy o zagrożeniach, jakie nad morzem stwarza masowa turystyka.

Kursantom na poziomach zaawansowania C1 i C2, zwłaszcza tym o zainteresowaniach humanistycznych, zaproponowałabym ujęcie porównawcze – analizę plakatu *Łeba* oraz *Zalew Wiślany* autorstwa Kai i fragmentów *Książki o śmieciach* Stanisława Łubieńskiego. W *Łebie* kształty wydym i rosnące na nich trawy dość sugestywnie przypominają erotyczne szkice kobiecego ciała, co współgra ze słowami, którymi pisarz przedstawia przybycie narratora na plażę: „To był nasz pierwszy dzień wakacji, 2 lipca 2018 roku. Sezon rozpędzał się powoli, a plaża wydawała się jeszcze nieskalana i pusta. Wszystko wyglądało idealnie. Piasek, niepowtarzalny, najlepszy na świecie, bałtycki piasek i spokojne morze” (Łubieński, 2020: 5).

Następnie pokazałabym *Zalew Wiślany* – centralne i dominujące miejsce w kompozycji plakatu zajmuje hybryda ryby i brązowej szklanej butelki po piwie, unosząca się na powierzchni przejrzystej, jasnoszarej wody. Zapytałabym studentów: Czym jest obiekt pośrodku plakatu? Jakie emocje w was wywołuje, dlaczego? Śmieć zakłóca sielankowy pejzaż (drzewa, słońce, chmury) widoczny w górnej części obrazu. Podobne uczucia rozczarowanego śmieciami turysty opisuje, stopniując napięcie, zaangażowany ekologicznie publicysta:

Chwileczkę. Coś jednak przeszkadzało. Coś nie pasowało. Kamera, która nieśpiesznie przesuwa się po plaży, zatrzymuje się i cofa gwałtownie. Zoom. Na piasku leżała samotna skarpetka. Biała, zwinięta niestarannie, jakby znaleziona na podłodze w pokoju nastolatka. W dodatku z brudną

piętą. Skarpetka burzyła przynajmniej dwie harmonie: tego miejsca i moją wewnętrzną. Czulem, że nie mogę tego tak zostawić. Nigdy wcześniej nie wściekłem się na widok śmieci (Łubieński, 2020: 5).

Oba teksty kultury – plakat i esej – traktują o śmieciach pozostawionych w naturze, w miejscach wypoczynku, co zaburza spokój i poczucie bycia w harmonii ze światem. Łubieński edukuje czytelnika, przytacza dane, wyniki badań, obserwuje pracę sortowni śmieci oraz aktywistów sprzątających dzikie tereny, czasem przytacza nawet zaskakujące wnioski: „W kilku szklanych butelkach znaleziono jakby spiżarnie (...) Taka flaszka to niezły składzik (...)” (Łubieński, 2020: 159). Takim odpadkiem, który zmienił swoją rolę i kształt, jest butelka-ryba na plakacie *Zalew Wiślany*, ale dzieło plastyczne jest bardzo powściągliwe, odbiorca musi sobie sam odpowiedzieć na pytanie, czy szkło stało się domem, czy raczej trumną dla istoty żywej.

Komparatystyczna analiza i interpretacja fragmentów tekstu i plakatów zaprowadzi uczących się do odpowiedzi na pytania: Jak czujesz się w tym miejscu? Jak reagujesz, kiedy widzisz śmieci w naturze? Prace pisemne mogą dotyczyć relacji ze spaceru po krajobrazie z plakatów (opowiadanie twórcze), argumentów za edukacją ekologiczną (rozprawka), katastrofy ekologicznej w antropocenie (esej). Uczący się będą mogli również porównać postawy względem zaśmiecania środowiska obserwowalne w różnych krajach, z których pochodzą, oraz w Polsce.

Dzieła Ryszarda Kai, jak starałam się wykazać, stanowią nie tylko wartościowy przedmiot studiów z zakresu polskiej sztuki i kultury. Dzięki wykorzystaniu prac z serii *Plakat – Polska* lektorka lub lektor jppo mogą osiągnąć kilka celów: zapoznać uczących się z artystą istotnym dla współczesnej polskiej plastyki, poszerzyć ich znajomość polskiej przyrody i geografii. Korzyścią wykraczającą poza cele edukacji językowej i kulturowej jest natomiast kształtowanie umiejętności rozważania fundamentalnych i globalnych problemów antropocenu: katastrofy ekologicznej i odpowiedzialnych zachowań wobec świata natury.

Literatura

- Budzik J. H., 2016/2017, *Plakat jako tekst kultury w szkolnej edukacji filmowej*, „Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie”, nr 2, s. 84–99.
- Budzik J. H., Kasprzak M., 2020, *O pewnej tendencji (współczesnego) kina francuskiego... „Kino przedmieść” i jego wizualne parateksty na przykładzie „Nienawiści” Mathieu Kassovitz’a i „Nieustraszonej” Danielle Arbid*, „Panoptikum”, nr 23, s. 150–167, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/panoptikum/article/view/4785/4181> [dostęp: 22.03.2021], <https://doi.org/10.26881/pan.2020.23.11>.
- Budzik J. H., Tambor A., 2018, *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Budzik J., 2013, *Film w edukacji – różne praktyki adaptacyjne. Artystyczny plakat filmowy jako paratekst filmu*, w: *Adaptacje I. Język – literatura – sztuka*, red. W. Hajduk-Gawron, A. Madeja, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 323–337.
- Burzyńska A., 2001, *Kognitywna teoria metafory w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 109–118.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32, http://rcin.org.pl/Content/62034/WA248_79056_P-I-2524_domanska-humanist_o.pdf [dostęp: 22.03.2021].
- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Warszawa.
- Filmoteka Narodowa, <http://www.fn.org.pl/public/upload/12.01.17%20Kryteria%20oceny%20analizy%20i%20interpretacji%20plakatu%20filmowego.pdf> [dostęp: 31.01.2020].
- Hajduk-Gawron W., 2020, *Smok czy smog – treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie badań ankietowych i podręczników*, <https://www.youtube.com/watch?v=qXoFYsUwtEI&t=2963s> [dostęp: 26.08.2021].
- Janowska I. i in., red., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Łubieński S., 2020, *Książka o śmieciach*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.

- Marcinkiewicz K., 2018, *Co zmalaował Ryszard Kaja*, w: *Ryszard Kaja. Zachcianki codzienności [katalog wystawy]*, Biuro Wystaw Artystycznych, Leszno.
- Miodunka W.T., red., 2009, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Przechodźka G., Trębska-Kerntopf A., 2001, *Miejsce dzieła sztuki malarskiej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, red. R. Cudak, J. Tambor, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 183–197.
- Sujecka-Zajac J., 2020, *Czy jesteśmy gotowi na ekogłottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?*, „Neofilolog”, nr 55/1, s. 11–26, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/24652/22769> [dostęp: 22.03.2021], <http://dx.doi.org/10.14746/n.2020.55.1.2>.
- Szałasta-Rogowska B., 2007, *Tekst literacki i malarski w nauczaniu cudzoziemców. Sposoby pracy na zajęciach lektoratowych*, w: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelik, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 141–152.
- Ślósarz A., 2013, *Plakat i reklama na lekcjach języka polskiego w liceum i technikum. Poradnik z ćwiczeniami dla nauczyciela*, Warszawa, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/a_slosarz_plakat%20i%20reklama%20na%20lekcjach%20jezyka%20polskiego.pdf [dostęp: 22.03.2021].
- Tambor A., 2015, *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury i języka polskiego jako obcego*, rozprawa doktorska, <https://sbc.org.pl/dlibra/publication/199419/edition/188016/content> [dostęp: 22.03.2021].
- Warda M., 2015, *Dwudziestolecie międzywojenne. Tom 49. Plakat i reklama*, Edipresse Polska, Warszawa.
- Butcher A. i in., 2009, *Celują w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

Netografia

<https://prezi.com/-qdf3ufd2qs7/?token=afbf79ea0c9aaa1f30361d5c125bb6062c-8949-b2a10be17290c1dbd5c67282c6> [dostęp: 22.03.2021].

<http://www.lekcjeofilmie.pl/2017/10/podroz-po-polsce-czyli-geografia-z.html?q=kaja>
[dostęp: 22.03.2021].

<https://galeriaplaku.com.pl/plakat-polska/> [dostęp: 22.03.2021].

JUSTYNA HANNA BUDZIK – PhD, Institute of Culture Sciences, University of Silesia in Katowice, Poland /dr, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Film studies scholar and teacher of Polish as a foreign language, graduate of postgraduate studies in art history. Author of the books *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* [*Film wonders and magic tricks. Sketches from the archeology of cinema*] (Katowice 2015) and *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* [*Touch of light. Experiencing cinema through the senses*] (Katowice 2012), co-author (with Agnieszka Tambor) of the publication *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [*Polish film shelf. Short live-action and animated films in teaching Polish as a foreign language*] (Katowice 2018). Polish language teacher at INALCO in Paris (2016/2017), Fulbright Slavic Award scholar at the University of Washington in Seattle (2017/2018). Her professional and research interests revolve around media education and Polish glottodidactics.

Filmoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego, absolwentka podyplomowego studium historii sztuki. Autorka książek *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* (Katowice 2015) oraz *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (Katowice 2012), współautorka (wraz z Agnieszką Tambor) publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Katowice 2018). Lektorka języka polskiego w INALCO w Paryżu (2016/2017), laureatka Fulbright Slavic Award na University of Washington w Seattle (2017/2018). Zawodowo i badawczo zajmuje się edukacją medialną oraz glottodydaktyką polonistyczną.

E-mail: justyna.budzik@us.edu.pl

Glottodydaktyka podczas/po pandemii

Glottodidactics
during/after the pandemic



Ewa Komorowska

<https://orcid.org/0000-0002-4641-0828>

Uniwersytet Warszawski
Warszawa, Polska

Nauczyciel jpjo w czasach zarazy, czyli czego nauczyła nas pandemia

The PFL teacher in a time of plague
– lessons learnt from the pandemics

Abstract: The article presents the experiences of teachers of Polish as a foreign language (hereinafter: PFL) with remote teaching and their self-reflection on the skills acquired during the pandemic. Occurring relatively recently, this problem has not been sufficiently researched so far. The presented data was obtained in an online survey (70 participants) and in two interviews with experienced PFL teachers. The surveyed teachers indicated acquiring several new competences in the field of ICT used in the didactic process after the COVID-19 pandemic began. Although the respondents pointed to the initial difficulties related to switching to remote work, after one year of operating in this mode most of them evaluate their experiences positively. They primarily indicate the acquisition of many new technological skills, learning about interactive tools and teaching techniques. In addition, they anticipate that teaching PFL will remain largely in a distance mode, and new textbooks will be prepared in a way that would make online work possible.

The article deals with Polish language glottodidactics, especially in pedeutology. It also addresses aspects related to teaching PFL with the use of ICT.

Keywords: PFL teachers, teachers during pandemics, remote teaching

Abstrakt: W artykule zostały przedstawione doświadczenia nauczycieli języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) ze zdalnym nauczaniem oraz ich autorefleksje na temat umiejętności zdobytych w trakcie pandemii. Problem ten, ze względu na swoją aktualność, nie został jeszcze dostatecznie zbadany. Zaprezentowane dane pozyskano w ankiecie internetowej (70 uczestników) oraz dwóch wywiadach z doświadczonymi nauczycielkami jpjo. Badani dydaktycy wskazali na skok kompetencyjny, który musieli wykonać w zakresie posługiwania się technologiami teleinformatycznymi w procesie edukacyjnym po rozpoczęciu pandemii COVID-19. Choć wskazali na początkowe trudności związane z przedstawieniem się na pracę zdalną, po roku funkcjonowania w takim trybie większość z nich pozytywnie ocenia swoje doświadczenia we wspomnianym zakresie. Wskazują przede wszystkim na zdobycie wielu umiejętności technologicznych, poznanie interaktywnych narzędzi oraz technik nauczania. Dodatkowo przewidują, że nauczanie jpjo pozostanie w znacznej mierze w trybie zdalnym, a nowe podręczniki będą przygotowywane w sposób umożliwiający edukację w przestrzeni internetowej.

Artykuł sytuuje się w zakresie glottodydaktyki polonistycznej, szczególnie pedeutologii. Porusza również kwestie związane z nauczaniem jpjo z wykorzystaniem technologii teleinformatycznych.

Słowa kluczowe: nauczyciele jpjo, nauczyciele w pandemii, nauczanie zdalne

Użycie technologii teleinformatycznych nie jest nowością w nauczaniu języków obcych, a korzyści płynące z wykorzystania ich w procesie nauczania/uczenia się języków obcych zostały już dostrzeżone w wielu badaniach (por. np. Chapelle, 2005), także na gruncie nauczania języka polskiego jako obcego (por. np. Dębski, 1996, 2015). Trwająca pandemia COVID-19 sprawiła jednak, że użycie technologii w procesie dydaktycznym stało się codziennością, a nie tylko ciekawym urozmaiceniem, jak bywało wcześniej.

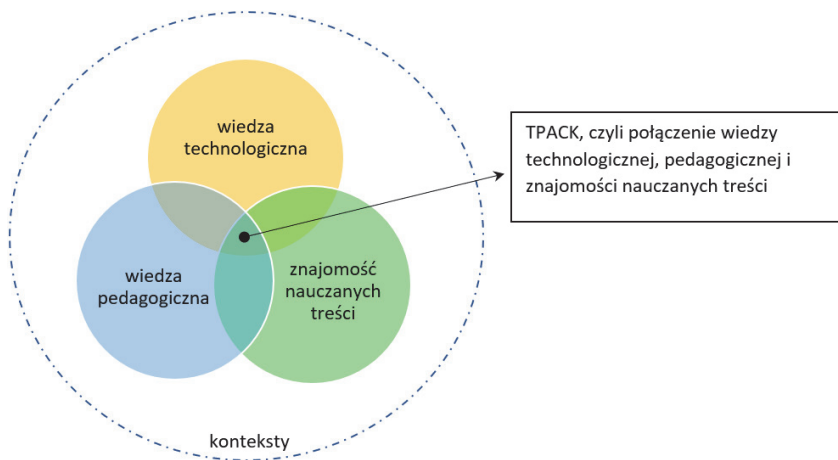
W niniejszym artykule zostaną przedstawione doświadczenia nauczycieli języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) ze zdalnym nauczaniem oraz ich autorefleksje na temat umiejętności zdobytych w trakcie pandemii. Zaprezentowane tu dane pozyskano w badaniach łączących metody jakościowe oraz ilościowe: podczas ankiety internetowej przeprowadzonej na grupie 70 nauczycieli za pośrednictwem formularza Google między 12 kwietnia a 5 maja 2021, a także dwóch wywiadów z nauczycielkami jpjo (również elektronicznie).

Kompetencje nauczyciela a zdalne nauczanie

We współczesnej pedeutologii wymienia się szereg umiejętności, które muszą posiadać nauczyciele języków obcych. Przemysław Gębał wymienił wśród nich następujące kompetencje: językowe (także specjalistyczne), psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne, wychowawcze i moralne, (między)kulturowe, organizacyjne czy innowacyjno-kreatywne (Gębał, 2019: 394).

Jednak kompetencje nauczających potrzebne do poprowadzenia kursu w całości online nie są dokładnie takie same jak te wykorzystywane w nauczaniu stacjonarnym. Ścisłej rzecz ujmując, muszą zostać uzupełnione umiejętnościami technologicznymi, umożliwiającymi zdalne prowadzenie zajęć. Ciekawą ilustracją tego problemu jest model TPACK¹ stworzony przez duet Koehler i Mishra (2005):

¹ TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge.



Wykres 1. Model TPACK. Źródło: <http://tpack.org/> [dostęp: 5.05.2021], tłum. własne

Koehler i Mishra zauważają, że wiedza pedagogiczna i znajomość nauczanych treści nie jest wystarczająca do przeprowadzenia zajęć online, a nauczyciel musi posiadać jeszcze szereg umiejętności technologicznych. Efektywna lekcja odbywająca się za pośrednictwem technologii teleinformatycznych musi być wypadkową wszystkich trzech wymienionych elementów, a czynnikiem dodatkowo wpływającym na proces dydaktyczny jest jeszcze kontekst, w którym odbywa się kształcenie.

Przygotowanie do nauczania zdalnego

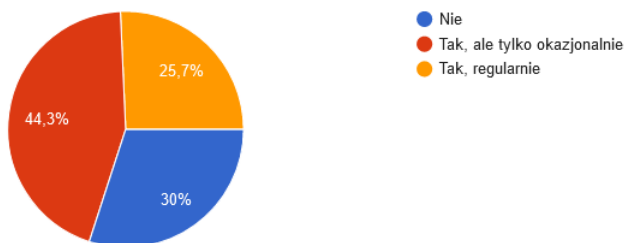
Niespodziewane nadejście pandemii koronawirusa sprawiło, że nauczanie zdalne musiało zostać wprowadzone w trybie natychmiastowym, nie było więc mowy o stopniowym podnoszeniu kompetencji pedagogów. Jak zauważyła Monika Karolczuk, na początku pandemii nauczyciele musieli wykonać skok kompetencyjny, a „przejście z nauczania, które korzeniami tkwi w średniowiecznej *scholi*, do poruszania się (i to sprawnego) w cyberprzestrzeni, jest przewrotem” (Karolczuk, 2020: 40).

Nawet doświadczeni dydaktycy postawieni zostali w niespotykanej dotąd sytuacji, w zupełnie innym kontekście edukacyjnym, i musieli zmierzyć się z nowymi wyzwaniami. Co więcej, zabrakło czasu na przystosowanie się – jedna z moich rozmówczyń stwierdziła, że na przygotowanie się do nowej formy zajęć miała dokładnie jeden weekend.

Dla wielu pedagogów początki pracy zdalnej były bardzo trudne, szczególnie jeśli nie mieli wcześniej doświadczeń z nauczaniem online. Jak wykazała ankieta, przed zamknięciem instytucji edukacyjnych związanym z COVID-19², wielu nauczycieli prowadziło zajęcia online jedynie okazjonalnie:

Czy prowadził(a) Pan(i) zajęcia z jpjo online przed rozpoczęciem pandemii koronawirusa (przed marcem 2020)?

70 odpowiedzi



Wykres 2. Doświadczenia nauczycieli z prowadzeniem zajęć online przed pandemią COVID-19. Źródło: oprac. własne

Diagram prezentuje, że najwięcej badanych nauczycieli zajmowało się uczeniem polskiego online tylko okazjonalnie (31 osób, czyli 44,3%). Stosunkowo dużo było też osób, które przed pandemią nigdy nie prowadziły takich lekcji (21 osób, czyli 30%), natomiast najmniejszą grupę stanowili ci, którzy regularnie prowadzili zajęcia online – było ich 18, a więc nieznacznie ponad 25%. Pedagodzy, którzy wskazali, że wcześniej prowadzili zajęcia online, zostali dodatkowo poproszeni o okre-

² Za moment rozpoczęcia pandemii przyjąłem pierwsze zamknięcie instytucji edukacyjnych w Polsce, tj. marzec 2020 roku.

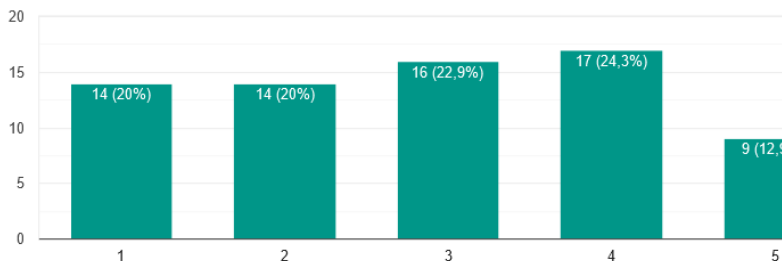
ślenie, jaki był to procent wszystkich ich lekcji. Średnia wyniosła tutaj niespełna 24%, przy czym jedynie 4 ankietowanych zadeklarowało, że spotkania zdalne stanowiły 100% ich zajęć już przed pandemią. Świadczy to o tym, że przed marcem 2020 większość nauczycieli zajmowała się nauczaniem w cyberprzestrzeni rzadko albo wcale. Potwierdzają to słowa jednej z moich rozmówczyń:

Miałam wcześniej jakieś zajęcia zdalnie, prowadzone na Skype'ie, ale one były z doskoku i tylko na czas krótkich nieobecności moich studentów w kraju. Albo z ludźmi, którzy byli już na stałe poza krajem (...). Natomiast nie miałam takiego długofalowego doświadczenia [uczenia zdalnie – E.K.]³.

Badani zostali poproszeni także o samoocenę swojego przygotowania do zdalnego nauczania z okresu początku pandemii, tj. z marca 2020 roku, w skali od 1 do 5, przy czym 1 oznacza, że byli zdecydowanie nieprzygotowani, a 5 – dobrze przygotowani:

Czy uważa Pan(i), że w momencie rozpoczęcia pandemii (marzec 2020) był(a) Pan(i) dobrze przygotowany/przygotowana do nauczania zdalnego?

70 odpowiedzi



Wykres 3. Samoocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych przed rozpoczęciem pandemii dokonana przez nauczycieli w skali (1 – zdecydowanie nie, 5 – zdecydowanie tak). Źródło: oprac. własne

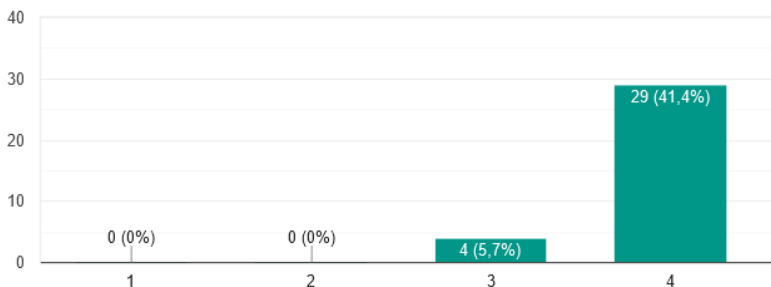
³ Cytowane w tej i następnjej części wypowiedzi są odpowiedziami udzielonymi przez nauczycieli w ankiecie lub w wywiadach.

Jeśli chodzi o przygotowanie do prowadzenia zajęć na początku pandemii, jedynie 9 nauczycieli (12,9%) oceniło się bardzo dobrze, natomiast 17 osób (24,3%) określiło swoje przygotowanie na 4, czyli dobrze. Pozostali nauczający byli wobec siebie bardziej krytyczni, gdyż 16 osób przyznało sobie ocenę 3, czyli środkową, a po 14 (20%) osób oceniło się negatywnie – na 1 lub 2. Dydaktycy określili własne umiejętności na około 2,9, co można interpretować jako ocenę średnią, ściśle łączącą się z danymi z analizowanego już pytania o wcześniejsze doświadczenie w nauczaniu zdalnym (rysunek 2). Prawdopodobnie ankietowani mieli już okazjonalne doświadczenia z prowadzeniem lekcji online, ale nie długofalowo, zatem nie byli biegłymi użytkownikami narzędzi do nauczania zdalnego.

Analogiczne pytanie zostało zadane pedagogom w odniesieniu do ich przygotowania w momencie wypełniania ankiety (kwiecień/maj 2021). Zważywszy na fakt, że odbyło się to po ponad roku trwania pandemii, nie zaskakuje, że deklarowane oceny były dużo wyższe:

Czy obecnie (kwiecień 2021) czuje się Pan(i) dobrze przygotowany/przygotowana do nauczania zdalnego?

70 odpowiedzi



Wykres 4. Samocena przygotowania do prowadzenia zajęć zdalnych w kwietniu 2021 roku dokonana przez nauczycieli w skali (1 – zdecydowanie nie, 5 – zdecydowanie tak).
Źródło: oprac. własne

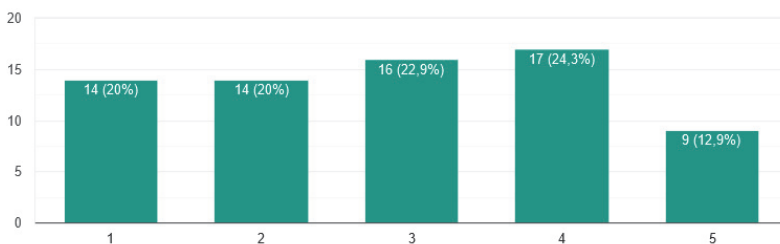
Wyraźnie widoczna jest zdecydowana różnica pomiędzy obiema deklaracjami. W kwietniu prawie wszyscy nauczyciele ocenili swoje przy-

gotowanie do prowadzenia zajęć online dobrze (29 osób, 41,4%) lub bardzo dobrze (37 osób, 52,9%), a średni wynik wyniósł 4,5. To pokazuje, że w przypadku ankietowanych nauczycieli jppo naprawdę można mówić o skoku kompetencyjnym wykonanym w trakcie pandemii.

Badani zostali także zapytani, w jaki sposób zdobywali wiedzę na temat prowadzenia zajęć w trybie zdalnym, co przedstawia wykres:

Czy uważa Pan(i), że w momencie rozpoczęcia pandemii (marzec 2020) był(a) Pan(i) dobrze przygotowany/przygotowana do nauczania zdalnego?

70 odpowiedzi



Wykres 5. Deklaracje nauczycieli odnośnie do zdobywania wiedzy na temat prowadzenia zajęć zdalnie (w procentach). Źródło: oprac. własne

Zdecydowana większość dydaktyków samodzielnie zdobywała wiedzę na temat zdalnego nauczania. Najczęściej deklarowano, że odbywało się to metodą „prób i błędów”, czyli poprzez samodzielnie testowanie różnych możliwości narzędzi elektronicznych (64 deklaracje, tj. 91,4%). 59 nauczycieli (84,3%), uczyło się samodzielnie z wykorzystaniem bezpłatnych materiałów szkoleniowych, a 24 (34,3%) – płatnych. Popularnym sposobem zdobywania wiedzy była także wymiana doświadczeń z kolegami z pracy, gdyż możliwość tę wybrało 65,7% ankietowanych (46 osób), a mniej popularne okazały się szkolenia przygotowane przez pracodawcę wybrane przez 26 osób (37,1%). 14 osób (20%) było uczonych przez bardziej doświadczonego kolegę z pracy, ale nie na formalnym szkoleniu, a 8 (11,4%) skorzystało z pomocy kogoś bliskiego, mającego większe doświadczenie w tym zakresie. Dodatkowo jedna z osób wykazała, że uczestniczyła w szkoleniu organizowanym przez ORPEG.

Co zmieniło się w pandemii?

Ankietowani zostali także zapytani o swoje doświadczenia związane z pandemią – mieli określić w skali, w jakim stopniu zgadzają się z następującymi zdaniem:

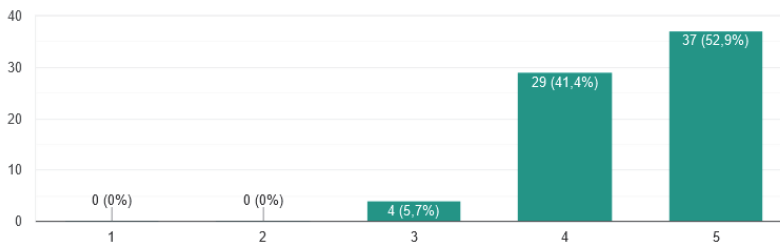
1. Dzięki pandemii zdobyłem/am nowe umiejętności.
2. Umiejętności, które zdobyłem/am w czasie pandemii, będą przydatne także po jej zakończeniu.
3. Dzięki pandemii uczestniczyłem/am w szkoleniach lub konferencjach, w których normalnie nie wziąłbym/wzięłabym udziału ze względu na odległość.
4. Z zawodowego punktu widzenia pandemia nie przyniosła mi korzyści.
5. Uczestnicy moich zajęć są tak samo zaangażowani na lekcjach zdalnych, jak i stacjonarnych.
6. Lubię prowadzić lekcje online.
7. Po zakończeniu pandemii zamierzam kontynuować nauczanie online.
8. Tęsknię za nauczaniem stacjonarnym.
9. Jestem już zmęczony/a zdalnym nauczaniem.

W tym przypadku skala nie była punktowa, ale opisowa, nauczyciele wybierali spośród następujących możliwości: *wcale się nie zgadzam – raczej się nie zgadzam – ani się zgadzam, ani się nie zgadzam – raczej się zgadzam – w pełni się zgadzam*. Wyniki przedstawia wykres 6.

Zdecydowana większość badanych uważa, że w trakcie pandemii zdobyła nowe umiejętności (pkt. 1 na rys. 6) – 31 osób (44%) zaznaczyło „raczej się zgadzam”, a 34 (49%) – „w pełni się z tym zgadzam”. Jeszcze więcej respondentów wskazało, że kompetencje uzyskane w trakcie pandemii będą użyteczne także po jej zakończeniu (pkt. 2 na rys. 6) – było to 41 (59%) odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” oraz 26 (37%) odpowiedzi „raczej się zgadzam”. Nauczyciele potwierdzili także, że dzięki pandemii wzięli udział w szkoleniach lub konferencjach, w których normalnie by nie uczestniczyli (pkt. 3 na rys. 6) – w sumie 51 osób (73%) udzieliło pozytywnych odpowiedzi.

Czy obecnie (kwiecień 2021) czuje się Pan(i) dobrze przygotowany/przygotowana do nauczania zdalnego?

70 odpowiedzi



Wykres 6. Opinie nauczycieli na temat doświadczeń związanych z pandemią. Źródło: oprac. własne

Wyniki ankiety wskazują także, że (pomimo początkowych trudności) nauczyciele JPjO nie tylko polubili zdalne nauczanie, ale planują kontynuować pracę w tym trybie nawet po zakończeniu pandemii. Do zdania „Lubię lekcje online” (pkt. 6 na rys. 6) aż 51 osób (73%) odniosło się w sposób pozytywny, a ze zdaniem „Po zakończeniu pandemii zamierzam kontynuować nauczanie online” (pkt. 7 na rys. 6) zgodziło się jeszcze więcej badanych (53 osoby, 76%). Podobną opinię wyraziły także obie nauczycielki, z którymi przeprowadziłam wywiady. Jedna z nich powiedziała:

jak przeszłam przez ten etap trudności i uczenia się tego wszystkiego i przygotowania jakiejś bazy materiałów, to zaczęłam dostrzegać plusy. (...) takie, że na przykład zyskałam czas, który traciłam na przemieszczanie się. Często też sytuacje, kiedy klient odwołał, a ja już gdzieś tam pojechałam i musiałam wrócić, i miałam takie właśnie poczucie straty czasu i bezsensu. Teraz nawet jeżeli klient odwoła to nic takiego się nie stanie, OK, jestem w domu, zrobię coś innego. Czyli ustalanie grafiku pracy jest łatwiejsze, bo nie trzeba doliczać czasu przemieszczania się.

W podobnym tonie wypowiedziała się także druga:

zauważyłam, że moim dorosłym studentom, osobom, które już wyszły z uniwersytetu, bardzo odpowiada ta formuła [lekcji zdalnych – E.K.].

Mnie też to odpowiada (...) dzięki pracy online zyskałam więcej wolnego czasu po prostu! Na samorozwój, na to, żeby żyć po prostu higieniczniej! Jeżeli chodzi o pracę online i o kursy indywidualne, to to ze mną najprawdopodobniej zostanie.

W ankiecie pedagodzy zostali również poproszeni o wskazanie zalet pracy zdalnej i zdecydowanie najczęściej wybieraną odpowiedzią był „brak konieczności dojazdu do pracy”, wskazany przez 90% badanych (63 osoby). Warto podkreślić, że żadna inna odpowiedź nie była aż tak popularna, co może wskazywać, że nauczyciele jppo często pracują jednocześnie w różnych instytucjach (lub pracują na własny rachunek z dojazdem do klienta), przez co tracili dużo czasu na przemieszczanie się i w tym przypadku przeniesienie zajęć do przestrzeni internetowej przyniosło *de facto* ulgę. Drugim najczęściej wybieranym stwierdzeniem było „większa możliwość wykorzystania materiałów interaktywnych w czasie lekcji” wybrane przez 33 osoby (47,1%), co z kolei łączy się z opisanym już wzrostem kompetencji technologicznej. Kolejne najczęściej wskazywane zalety to „większa dyspozycyjność uczących się” (30 osób, 42,9%) oraz „większa elastyczność planowania zajęć” (27 osób, 38,6%). Wbrew wątpliwościom z początku pandemii nagle okazało się, że wielu uczącym się, szczególnie tym dorosłym i aktywnym zawodowo, łatwiej jest zmieścić w napiętym grafiku lekcję zdalną niż tę stacjonarną. Podstawowym czynnikiem jest brak konieczności dojazdu – zarówno ze strony uczącego się, jak i nauczającego. W niektórych szkołach językowych zaczęto też proponować bardzo krótkie zajęcia zdalne, np. półgodzinne konwersacje, co przy nauczaniu stacjonarnym byłoby trudne do zrealizowania.

Czego nauczyła nas pandemia?

Na końcu ankiety internetowej nauczycielom zostały zadane dwa pytania otwarte, na które odpowiedź nie była obowiązkowa. Pierwsze z nich brzmiało: „Czego nauczyła Pana/Panią pandemia (z punktu widzenia na-

uczania jppo)? Co zostanie z Panem/Panią na dłużej?”. Choć pytanie to można było pominąć, większość nauczycieli udzieliła na nie odpowiedzi (dokładnie 44 osoby z 70, czyli 63%). Wielu lektorów odniosło się w tym pytaniu do poznania nowych narzędzi do przygotowywania i przeprowadzania zdalnych lekcji, ale także do częstszego wykorzystywania materiałów audiowizualnych czy platform interaktywnych. Niektórzy ankietowani zwrócili uwagę, że nie wszystkie narzędzia były dla nich nowe, ale obligatoryjne przeniesienie lekcji do przestrzeni internetowej zmusiło ich do ustrukturyzowania posiadanej wcześniej wiedzy. Przykładem może być wypowiedź: „Pozwoliła mi [pandemia – E.K.] usystematyzować wiedzę na temat różnych narzędzi. Do tej pory znałam wiele aplikacji, ale nie wykorzystywałam ich w praktyce, ponieważ zajęcia prowadziłam w salach, gdzie nie było rzutnika/tablicy interaktywnej”. Dość często pojawiały się także głosy o większej kreatywności w przygotowaniu zajęć zdalnych czy przykładaniu większej wagi do sposobu graficznego przedstawienia nauczanych treści. Badani zwrócili również uwagę, że opracowanie materiałów cyfrowych bywa szybsze i bardziej ekologiczne:

Myszę, że pozostanie ze mną praca z aplikacjami (np. Wordwall) oraz przesyłanie materiałów studentom w formie wirtualnej. Nie chciałabym już wracać do kserowania ćwiczeń i drukowania kart pracy dla każdego studenta oraz przestanę wycinać tak dużo materiałów dodatkowych jak wcześniej – będę je przygotowywać w formie online, a studenci odtwarzają je na swoich telefonach.

Jedna z badanych nauczycielek udzieliła bardzo ciekawej odpowiedzi, wskazującej na wieloaspektowość zmian pandemicznych w pracy nauczyciela:

Poznałam wiele nowych narzędzi, aktywnie udzielam się w grupach nauczycielskich, biorę udział w nowych projektach, do których zaangażowałam się właśnie dzięki pandemii. Odczarowałam medium nauczania zdalnego, którego wcześniej unikałam jak ognia. Dobrze radzę sobie z kamerą, prowadzeniem kursów z dużymi grupami oraz ze studentami indywidual-

nymi. Uwielbiam nowinki techniczne i poznawanie nowych narzędzi, które urozmaicają moje lekcje. Łączę wiele technik, a powtarzanie jest przez to mniej monotonne.

Ciekawe jest tu nie tylko odniesienie do wykorzystywania nowych narzędzi czy technik, ale także rozwinięcie umiejętności pracy z kamerą czy aktywność w grupach dla nauczycieli (prawdopodobnie chodziło tu o grupy na Facebooku).

Jednak najważniejsze w cytowanej wypowiedzi jest wspomniane „odczarowanie” lekcji zdalnych. Oswojenie czy nawet zaprzyjaźnienie się z nauczaniem zdalnym jest widoczne także w innych opiniach (np. „Nauczyłam się, że lekcje zdalne mogą być tak samo efektywne jak te prowadzone stacjonarnie”) oraz w obu wywiadach (np. „Moje doświadczenia, jeśli chodzi o pracę w pandemii, są naprawdę bardzo na plus, czego nie spodziewałabym się jeszcze rok temu. (...) Przed pandemią nie bardzo wierzyłam w to, że nauczanie zdalne może być efektywne”).

Co zmieni się w nauczaniu JPjO?

Drugie pytanie otwarte zadane badanym nauczycielom brzmiało: „Czy i jak Pana/Pani zdaniem pandemia wpłynie na przyszłe nauczanie JPjO? (np. czy wrócimy do sytuacji sprzed marca 2020, czy coś zostało bezpowrotnie utracone, a może coś zyskaliśmy?)”. Pomimo tego, że odpowiedź również nie była obowiązkowa, 47 osób z 70 (67%) spróbowało wyobrazić sobie postpandemiczną rzeczywistość nauczania jpjo. Najczęściej pojawiały się przewidywania, że część zajęć językowych pozostanie w przestrzeni internetowej, gdyż dla obu stron procesu dydaktycznego ta forma okazała się bardzo wygodna. Badani prognozowali, że zwiększy się zapotrzebowanie na kursy prowadzone online, choć może się to okazać niekorzystne dla organizatorów kursów stacjonarnych („Myślę, że zarówno wielu nauczycieli, jak i uczących się przekonało się do lekcji online. Myślę, że zapotrzebowanie na nie będzie zdecydowanie większe

niż przed pandemią. Być może mniej studentów będzie przyjeżdżało do Polski na kursy intensywne/letnie, a będzie korzystało z oferty lekcji zdalnych”). Zwrócono też uwagę na otwarcie się (tak uczących się, jak i nauczających) na zajęcia w trybie online, do którego w czasie pandemii mogły przekonać się nawet osoby wcześniej niechętne uczeniu (się) za pośrednictwem Internetu. Podkreślano także, że kursy online umożliwiają naukę jpjo osobom, które z różnych przyczyn nie mogłyby uczestniczyć w zajęciach stacjonarnych – czy ze względu na odległość, czy na zobowiązania rodzinne lub zawodowe.

Pojawiły się także przewidywania, że w sieci będzie więcej interaktywnych materiałów do nauczania jpjo, a nowe podręczniki zostaną opracowane w wersji przystosowanej do pracy w trybie zdalnym (choć niekoniecznie będą drukowane).

Niektóre osoby zwróciły jednak uwagę na negatywne aspekty nauczania zdalnego – najczęściej wyrażano obawę, że na pracy zdalnej ucierpiały przede wszystkim relacje międzyludzkie. Niektóre osoby przewidywały, iż nauczanie wróci do stanu sprzed pandemii, ponieważ jesteśmy już zmęczeni brakiem bezpośredniego kontaktu („Myślę, że wrócimy do normalnej nauki, bo jednak kontakt bezpośredni odgrywa ważną rolę w procesie nauki języka. Wszyscy też chyba tęsknią za normalnością”). Zdarzali się także pesymiści, wedle których straty w relacjach między ludźmi zostaną już w nauczaniu na stałe („Zarówno studenci, jak i nauczyciele mogą być nieco bardziej wycofani z życia publicznego, (mogą wykazywać – E.K.) większy brak zaufania do innych osób, większe problemy z koncentracją na zajęciach w grupie, problemy z odnalezieniem się w grupie, brak umiejętności pracy w zespole, większy indywidualizm, zniechęcenie się do nauki”).

Podsumowanie

Pomimo początkowych trudności wynikających tak z konieczności szybkiego opanowania narzędzi pracy zdalnej, jak i przystosowania

się do innej organizacji zajęć w tym trybie, większość nauczycieli jpjo pozytywnie ocenia zmiany, które zaszły w ich pracy w ciągu roku trwania pandemii. Z punktu widzenia organizacji procesu dydaktycznego najczęściej wskazywaną zaletą jest brak konieczności dojazdu do różnych miejsc pracy, co pozwala zaoszczędzić czas i wykorzystać go w inny sposób (np. na samorozwój). Wielu badanych docenia także elastyczność planowania zdalnych lekcji oraz większą dyspozycyjność uczących się.

Bardzo ważna i pojawiająca się właściwie we wszystkich wypowiedziach jest kwestia wzrostu kompetencji technologicznych wykładowców. Większość z nich nie tylko poznała nowe narzędzia, ale również nauczyła się z nich korzystać w sposób efektywny i uatrakcyjniający zajęcia. Nauczyciele opanowali także nowe techniki prowadzenia zajęć, rozbudzili swoją kreatywność i chęć poszukiwania nowinek (zarówno na poziomie materiałów, jak i narzędzi).

Wbrew słyszanym w mediach narzekaniom na zdalne nauczanie, lektorzy jpjo w większości dobrze odnaleźli się w edukacyjnej przestrzeni internetowej i często wyrażali opinię, że nie chcą wracać do lekcji stacjonarnych, szczególnie w przypadku zajęć indywidualnych.

Respondenci wskazali także na możliwy wpływ pandemii na przyszłe nauczanie jpjo. Przewidywali, że wzrośnie zainteresowanie zajęciami prowadzonymi online (nawet po zakończeniu stanu zagrożenia epidemiologicznego), co z jednej strony umożliwi naukę polskiego osobom, które wcześniej nie mogły jej rozpocząć (np. ze względu na odległość lub zobowiązania zawodowe), ale z drugiej zmniejszy zapotrzebowanie na kursy stacjonarne, np. letnie szkoły. Jednocześnie pojawiły się obawy, że długofalowe nauczanie zdalne negatywnie wpłynie na relacje pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego.

Ankietowani przewidują także, że będzie pojawiało się coraz więcej nowych interaktywnych materiałów do nauki jpjo, a wydawane podręczniki będą ukazywać się w formie przystosowanej do nauczania zdalnego.

Literatura

- Chapelle C., 2005, *Computer-assisted language learning*, in: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. E. Hinkel, Routledge, s. 743–755.
- Dębski R., 1996, *Teaching Polish with Computers: Language Processing in Educational Software*, Jagiellonian University Press, Kraków.
- Dębski R., 2015, *Wpływ nowych technologii na dynamikę utrzymania języka polskiego w świecie. W poszukiwaniu modelu badawczego*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 61–72.
- Gębal P. E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.
- Gao L.X., Zhang L.J., 2020, *Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19*, “Frontiers in Psychology”, nr 11: 549653, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>.
- Karolczuk M., 2020, *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*, „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 39–43.
- Koehler M., Mishra P., 2005, *What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge*, “Journal of Educational Computing Research”, nr 32, 131–152, <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV>.

EWA KOMOROWSKA – PhD, Department of Cognitive Psychology and Neurocognitive Science, Faculty of Psychology, University of Warsaw, Poland / dr, Katedra Psychologii Poznawczej i Neurokognitywistyki, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski, Polska.

The author holds a PhD in linguistics, she prepared her doctoral dissertation at the Jagiellonian University under the supervision of Professor W. Miodunka. Her research interests include teaching Polish as a foreign language in specialised variants/contexts, and multilingualism with Polish. She is currently working at the Faculty of Psychology of the University of Warsaw on a research project entitled PolkaNorski, dedicated to the study of language development of monolingual and bilingual children in Poland and Norway. Selected publications: *Podręczniki do nauczania jppo w kształceniu biznesowym [Textbooks for teaching PFL in business education]* (Katowice 2018), *Trudności (samo)oceny w nauczaniu*

języka polskiego jako obcego w biznesie [Difficulties in (self-)assessment in teaching PFL in business] (2019).

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, pracę doktorską przygotowywała na Uniwersytecie Jagiellońskim pod kierownictwem prof. W. Miodunki. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie języka polskiego jako obcego w wariantach lub kontekstach specjalistycznych oraz wielojęzyczność z językiem polskim. Obecnie pracuje na Wydziale Psychologii UW przy projekcie badawczym PolkaNorski poświęconym badaniu rozwoju językowego jedno- i dwujęzycznych dzieci w Polsce i Norwegii. Wybrane publikacje: *Podręczniki do nauczania jpjo w kształceniu biznesowym* (Katowice 2018), *Trudności (samo)oceny w nauczaniu języka polskiego jako obcego w biznesie* (2019).

E-mail: e.komorowsk2@uw.edu.pl



Barbara Łukaszewicz

<https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

Uniwersytet Warszawski
Warszawa, Polska

Kształtowanie kompetencji międzykulturowej w nauczaniu polszczyzny w dobie pandemii – zmiany, ograniczenia, możliwości

Shaping intercultural competence in teaching Polish in the
time of pandemic: changes, limitations, opportunities

Abstract: The paper discusses the shaping of intercultural competence in courses of Polish as a foreign language conducted during the pandemic. This is a topical issue which also fits within the framework of the multiple investigations into the challenges faced by teachers forced to switch to distance education. Apart from teaching Polish as a foreign language, glottodidactics specialists' tasks also include preparing foreigners for the encounter with Polish culture, manifested for instance in and expressed through the language. The paper identifies changes, limitations, and opportunities in teaching of Polish culture as a foreign culture that it has been possible to observe over the last year or so. The investigation should be regarded as preliminary, as the phenomenon discussed is still present and continues to have an impact on language teaching. The principal observations concern the relevance and usefulness of the selected cultural material used during the language courses. These issues result from the changes observed in daily life after the start of the pandemic. The paper also presents reflections on the ways in which foreigners learning Polish experience the culture. The discussion undertaken in the paper fits in the field of teaching Polish culture and cultural studies glottodidactics, i.e. within the area of research on cultural background in teaching Polish as a foreign language.

Keywords: Polish as a foreign language, Polish culture as a foreign culture, Polish glottodidactics, intercultural competence

Abstrakt: W artykule podjęto zagadnienie kształtowania kompetencji międzykulturowej na lektoratach języka polskiego prowadzonych w okresie pandemii. To aktualny problem wpisujący się w liczne rozważania na temat wyzwań, które stanęły przed lektoratami zmuszonymi do przejścia na zdalny tryb nauczania. Poza nauczaniem języka polskiego jako obcego glottodydaktycy mają za zadanie przygotować cudzoziemców do zetknięcia się z polską kulturą, przejawiającą się m.in. w języku i za jego pomocą wyrażaną. W pracy rozpoznano zmiany, ograniczenia i możliwości w dydaktyce kultury polskiej jako obcej, jakie można zaobserwować w ciągu ostatnich kilkunastu miesięcy. Rozpoznanie to należy traktować jako wstępne, gdyż zjawisko, o którym w nim mowa, wciąż trwa i oddziałuje na kształcenie językowe. Główne obserwacje dotyczą aktualności i przydatności wybranego materiału kulturowego wykorzystywanego na lektoratach. Kwestie te wynikają ze zmian zaobserwowanych w życiu codziennym po rozpoczęciu pandemii. W artykule zostały też przedstawione refleksje dotyczące sposobów doświadczenia kultury przez cudzoziemców uczących się polszczyzny. Rozważania podjęte w artykule sytuują się w obszarze dydaktyki kultury polskiej i glottodydaktyki kulturoznawczej, czyli kręgu badań nad tem kulturowym w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, kultura polska jako obca, glottodydaktyka polonistyczna, kompetencja międzykulturowa

Celem niniejszego artykułu jest omówienie wybranych aspektów nauczania kultury na lekcjach języka polskiego jako obcego prowadzonych w okresie pandemii. Obostrzenia wprowadzone przez rządzących spowodowały, że zdalny tryb nauczania stał się koniecznością dla wielu wykładowców i lektorów języka polskiego, którzy stracili możliwość bezpośredniego kontaktu z cudzoziemskimi słuchaczami. Refleksje związane z metodyką nauczania czy testowaniem wiedzy po wybuchu pandemii stały się i zapewne jeszcze nieraz się staną przedmiotem dociekań i analiz glottodydaktyków. Oprócz tych zagadnień warto przyrzeć się również innemu aspektowi, a mianowicie nauczaniu kultury polskiej.

Z jednej strony komponent kulturowy stanowi część samego języka – „najbardziej zasadniczego faktu kulturowego” (Lévi-Strauss, 1970: 133) – którego nauczania w oderwaniu od kontekstów i nawiązań do rzeczywistości pozawerbalnej często nie sposób przeprowadzić w sposób rzetelny. Treści kulturowe to także przyzwyczajenia, obyczaje, zwyczaje, tradycje czy niepisane zasady będące elementem codzienności i odświętności, wyróżniające Polskę na tle innych krajów, ale i wskazujące na jej częściowe podobieństwo do nich. Wybuch pandemii i zmiany, które zaszły w jej wyniku, znacząco wpłynęły na to wszystko, co składa się na nauczanie kultury na lekcjach języka polskiego jako obcego. Stało się tak dlatego, że wiele dotychczasowych wyróżników i cech życia w Polsce po prostu przestało mieć rację bytu bądź przybrało zupełnie inny kształt. Rodzi to pytania o zasadność podejmowania wielu zagadnień uznawanych dotychczas za niezbywalną część lekcji podręcznikowych czy programów kursów. Poszukiwania odpowiedzi mają duże znaczenie nie tylko dla rozwijania kompetencji międzykulturowej, lecz także komunikacyjnej – aby je osiągnąć, należy posiadać „wiedzę o kulturze i realiach kraju, w którym dany język jest językiem ojczystym” (Gębał, 2010: 179). Począwszy od marca 2020 roku realia te uległy na tyle dużym zmianom, że temat nauczania kultury należy uznać za istotny dla rozważań o kształcie współczesnej glottodydaktyki.

Dotychczas nie został ogłoszony koniec pandemii, a eksperci przewidują różne scenariusze. W związku z tym w artykule zostały przedsta-

wione wybrane obserwacje i refleksje dotyczące omawianego zjawiska. Jego komplementarny opis z pewnością warto poczynić za jakiś czas, gdy na obecną rzeczywistość będzie można spojrzeć z dystansu, a liczba badań dotyczących skutków pandemii wzrośnie.

Zmiany

Nie wszystkie zmiany wpisują się trwale w kulturowy obraz danego kraju – część z nich okazuje się permanentna, a część – jedynie chwilowa. Dotyczy to tak czasów minionych, jak współczesnych. Te ostatnie dostarczają dość liczne przykłady ulotnych mód w świecie wirtualnym – przykładem są memy, które w danym momencie cieszą się dużą popularnością na portalach społecznościowych, a następnie ustępują miejsca kolejnym, odnoszącym się do coraz to nowszych obserwacji czy żartów. Równie szybko, jak pojawiają się w świadomości odbiorców, z niej znikają. Nie zaczęło się tak dźiać dopiero po wynalezieniu Internetu – wystarczy wspomnieć wizytę Charlesa de Gaulle’a w Polsce w 1967 roku, której owocem była moda na czapkę kepi, czyli degolówkę, wówczas bardzo popularną wśród młodzieży. Do dziś *kepi* to hasło w wielu krzyżówkach, do teraz można kupić je w sklepach z nakryciami głowy, jednak po dawnej modzie nie ma już śladu. Czy zmiany powstałe pod wpływem pandemii okażą się materiałem na kolejne memy i degolówki, czy raczej staną się elementem nowej, obecnie formującej się rzeczywistości? Odpowiedź na to pytanie będzie istotna również w kontekście kształcenia językowego cudzoziemców i nauczania kultury polskiej jako obcej.

Wątpliwości dotyczące tego, czy zmiany powstałe pod wpływem pandemii zagoszczą na stałe w polskiej rzeczywistości, nie powinno oznaczać bagatelizowania ich i niewłączania w tematykę zajęć. Wskazywanie i omawianie różnic między tym, co było, a tym, co jest, pozwala wyrobić w sobie nawyk dostrzegania cech charakterystycznych dla dawnej i aktualnej rzeczywistości. To porównania wewnątrz-, a nie międzykulturo-

we, jednak one również służą przygotowaniu uczących się do udanej komunikacji z przedstawicielami kultury polskiej. Obserwacja wszelkich zmian kulturowych to składowa kompetencji międzykulturowej, będącej „zdolnością osoby uczącej się do zachowania adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur” (Banach, 2001: 228). Trudno tę zdolność rozwijać, nie dostosowując wiedzy kulturowej przekazywanej na lekcji do tego, co dzieje się poza salą lekcyjną i czego lektor – przedstawiciel danej kultury – doświadcza na co dzień. Reakcja na zmianę wpisuje się w proces adaptacji do nowej rzeczywistości językowej i pozajęzykowej. W im większym stopniu nauczyciel przygotowuje do niej cudzoziemców, z tym mniejszym zaskoczeniem na nią zareagują. Niezbędna jest tu umiejętność obserwowania przez glottodydaktyków najnowszych tendencji i wydarzeń dziejących się wokół nich tu i teraz.

Chyba największą modyfikacją w relacjach międzyludzkich – w tym w sposobie przeprowadzania lekcji – było przeniesienie komunikacji do sfery wirtualnej. To swoiste *signum temporis* pogłębiające i wypuklające dotychczasowe problemy współczesności:

Wiemy już, że pandemia w sposób śmiertelny zagroziła (także) więziom społecznym i ograniczyła życie wspólnot, że proponuje jako niezbywalną alternatywę rozproszenie, dezintegrację, świat zamknięty w domach i osamotnienie (nie – prywatność), że dotyka ograniczaniem, unieruchamianiem i zawieszaniem komunikacji bezpośredniej na rzecz komunikacji zdalnej (Cudak, 2020: 25).

Zmiana ta dotyczy zarówno kontaktów oficjalnych, jak i nieoficjalnych, na co wpłynęło w dużej mierze zamknięcie lokali gastronomicznych – dotychczasowych miejsc prowadzenia życia towarzyskiego. Wiele aspektów komunikacji pozostało „w zawieszeniu” – mowa tu przede wszystkim o zachowaniach niewerbalnych, takich jak ruchy ciała, postawy czy niektóre gesty. Przed ekranem monitora trudno wykorzystywać mowę ciała w sposób, w jaki można to czynić podczas spotkań twarzą w twarz. Pod tym względem przeprowadzanie rozmów za pomocą wideokonferencji

spłycało komunikację, a nauczycieli pozbawiło możliwości przyzwyczajania cudzoziemców chociażby do dystansu intymnego, jaki powinno się utrzymywać podczas rozmów z Polakami. Z kolei uczącym się uniemożliwiło kontakt z nauczycielem przed lekcją i po niej, rozmowę na osobności, możliwość dyskretnego zadania pytania czy rozwiązania trapiącego problemu, co również utrudnia przyzwyczajanie do spontanicznych kontaktów z rodzimymi użytkownikami polszczyzny. Zintensyfikowały się kontakty mailowe: dość formalne, wymagające umiejętności logicznego i adekwatnego do sytuacji formułowania myśli, na które nie wszyscy uczący się są gotowi. Zmora tego rodzaju porozumiewania się są tłumaczenia z translatorów, kopiowane często w pośpiechu przez tych, którzy nie czują się dostatecznie biegli w pisaniu po polsku. Nawet jeśli są to przekłady poprawne językowo, to rodzimy użytkownik wyczuwa, że tworzył je program, a nie żywy człowiek. Uczący się piszą w swoim języku ojczystym to, co chcą przekazać, pewni że komputerowy tłumacz odda mniej więcej to samo w języku polskim. Tymczasem największą wadą komputerowych translatorów są tłumaczenia jednostek silnie nacechowanych kulturowo, takich jak idiomy, przysłowia czy utarte frazy. W efekcie powstają nie tylko śmieszne, czasem niezrozumiałe twory, ale i rodzi się szkodliwy nawyk bezrefleksyjnego przekładania własnego języka na inny. Czy przyzwyczajanie się do używania tego typu programów zmniejszy chęć nawiązywania spontanicznych rozmów, obarczonych ryzykiem błędów, ale i bardziej naturalnych, wynikających z potrzeby kontaktu z drugim człowiekiem? Niedobrze będzie, jeśli po pandemii odpowiemy sobie na to pytanie twierdząco, jednak może się stać na odwrót: cudzoziemcy okażą się spragnieni bezpośrednich kontaktów i będą szukali okazji do rozmów w języku obcym poza komputerowymi aplikacjami.

Komunikacja zdalna przyniosła jedną zasadniczą korzyść – gdyby nie ona, prowadzenie zajęć w okresie pandemii być może w ogóle nie byłoby możliwe. Trzeba w tym miejscu przypomnieć, że ani wideokonferencje, ani lekcje zdalne nie stanowią *novum*. Od dawna technologie informacyjno-komunikacyjne przestały być postrzegane jako „nowe”, a ich wykorzystywanie było możliwe na kursach stacjonarnych w zależności od wyposażenia sal lekcyjnych i umiejętności samych uczących się.

Nowością jest upowszechnienie ich i traktowanie jako czegoś zwyczajnego i naturalnego, czegoś, na co jesteśmy zdani, jeśli chcemy chronić zdrowie swoje i innych. W związku z przyzwyczajaniem się do „życia online” i coraz bogatszą ofertą kształcenia zdalnego, na naukę języka w danym ośrodku decydują się nieraz ci, którzy z różnych względów nie mogliby uczestniczyć w kursie stacjonarnym. W przypadku cudzoziemców oznacza to większą niż dotychczas możliwość poznania języka przez osoby nieobcujące z nim na co dzień, pochodzące niejednokrotnie z bardzo dalekich krajów, dzięki czemu „[w]irtualna rzeczywistość daje możliwość rozwijania nie tylko kompetencji językowych, ale też kulturowych, integrując uczących się polszczyzny z różnych zakątków świata” (Gębał, Miodunka, 2020: 353). To doskonała okazja do pogłębienia wiedzy o kulturach dotąd nieznanych bądź słabo rozpoznanych tak przez uczących się, jak i samych glottodydaktyków. Słuchacze przebywający na stałe poza Polską mają szansę poznawania realiów życia w niej nie tylko dzięki lektorowi, lecz także cudzoziemcom znającym już kraj i mającym własne refleksje na ten temat. Można wtedy doświadczyć tego, że „technologia komunikowania zdaje się minimalizować wirtualność wyuczanej rzeczywistości i świata” (Cudak, 2020: 27).

Ograniczenia

Za ograniczenia związane z poznawaniem kultury obcej w okresie pandemii uznaje się przede wszystkim te zjawiska, których odbiór został znacząco ograniczony lub zmieniony bądź stał się całkowicie niemożliwy.

Pierwsze istotne utrudnienie wyłania się z opisanych wcześniej zmian – jest mniej okazji do bezpośrednich kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka – relacji tych nie zastąpi żaden inny sposób wchodzenia w nową rzeczywistość kulturową. W zależności od obowiązujących obostrzeń możliwości rozmów twarzą w twarz ubywało lub przybywało, a w pewnych miejscach skończyły się być może na zawsze. Wystarczy popatrzeć na obiekt licznych komentarzy i żartów, jakim jest warszawski Mordor – sku-

pisko biurowców będących siedzibą korporacji, od rozpoczęcia pandemii świecące pustkami. Wiele zagadnień i zadań wprowadzanych na lekcjach siłą rzeczy zaczęło się opierać na przywoływaniu tego, co działo się w miejscach pracy przed przeniesieniem obowiązków zawodowych do domów. Przykładem jest ćwiczenie wypowiedzi ustnych związanych z codziennym kontaktem ze współpracownikami czy przełożonymi, takich jak rozmowy na niezobowiązujące tematy (ang. *small talk*). Elementem kultury zawodowej były również informacje dla kolegów przyklejane do lodówek czy zostawiane na biurkach, nieraz oparte na aluzji czy ironii, pokazujące możliwe problemy i sytuacje konfliktowe, których cudzoziemcy mogli doświadczyć w polskich biurach. To kolejny „zawieszony” temat, istniejący już raczej we wspomnieniach niż w rzeczywistym życiu.

Praca zdalna spowodowała również, że nieco zdezaktualizował się temat dopasowywania ubioru do okazji (ang. *dress code*). Nie każdemu starcza chęci i motywacji, aby nosić garnitur czy kostium we własnym domu, w czasach kiedy wystarczy tak ustawić kamerę komputera, aby było widać co najwyżej kołnierz. W dobie pandemii odpowiedź na pytanie „Co będziesz miał na sobie na rozmowie kwalifikacyjnej?” może zabrzmieć „Czarny T-shirt” i będzie to odpowiedź adekwatna do rzeczywistości – podobnie jak stuknięcie się łokciem zamiast podania ręki na powitanie. Niegdyś gest ten byłby odbierany jako ostentacyjny i niezgodny z zasadami *savoir-vivre'u*. Tymczasem – wraz z początkiem pandemii – zarekomendował go sam wicepremier P. Gliński, co obecnie bardziej wywołuje uśmiech niż oburzenie.

Praca to tylko jedno z zagadnień związanych z życiem codziennym – obszarem tematycznym obecnym w programach nauczania od początku nauki języka obcego. W czasie pandemii pytania „O której godzinie wychodzisz rano z domu?” czy „Czym wczoraj pojechałeś na uniwersytet?” mogą pozostać bez odpowiedzi, jeśli skieruje się je do obcokrajowca spędzającego dnie przed komputerem. Zmieniły się obowiązki rodzicielskie – ze względu na zamykanie co jakiś czas żłobki i przedszkola, a przede wszystkim wprowadzenie obowiązku nauki zdalnej – to również wpłynęło na plan dnia cudzoziemskich słuchaczy. Życie codzienne to też spożywanie posiłków, które przez wiele miesięcy nie mogło się odbywać w lokalach gastronomicznych. Dialogi w nich przeprowadzane

to stały element lekcji dla początkujących, który niespodziewanie stracił na znaczeniu – zastąpiły go aplikacje mobilne umożliwiające składanie zamówień bez konieczności rozmowy z kelnerem.

Obok codzienności istnieje także odświętność, również nieuchroniona przed skutkami pandemii. Ze względu na obostrzenia nie odbywają się studniówki czy juwenalia – zwyczaje wpisane dotychczas w życie szkolne i studenckie. Obecnie słyszy się o nich w kontekście zastępujących je wydarzeń organizowanych przez Internet, mających stanowić substytut dotychczasowych imprez. Tak stało się też z wieloma innymi wydarzeniami, np. z *Wiankami* czy festiwalami filmowymi. Przez dwa lata z rzędu inaczej niż przed pandemią wyglądała również majówka, w trakcie której były zamknięte hotele i pensjonaty. Jednak największe naruszenie *sacrum* nastąpiło w trakcie dwóch najważniejszych świąt chrześcijańskich – w Wielkanoc i Boże Narodzenie. Wyegzekwowanie od Polaków ograniczeń związanych z przemieszczaniem się w tym okresie zostało ocenione jako niemożliwe przez gen. Adama Rapackiego, byłego komendanta policji wojewódzkiej, który uargumentował to m.in. przywiązaniem Polaków do celebrowania świąt, a zatem względami kulturowymi (Maciejasz, 2020). Ze świętowaniem – tym sportowym i kulturalnym – wiąże się jeden z najbardziej charakterystycznych punktów na mapie stolicy, czyli Stadion Narodowy. Był miejscem piłkarskich rozgrywek na Mistrzostwach Europy w 2012 roku, następnie koncertów gwiazd światowego formatu, a obecnie działa jako szpital tymczasowy dla chorych na koronawirusa i punkt szczepień. To symboliczne, że przestał się kojarzyć ze świętowaniem, a zaczął – z walką o życie.

Możliwości

Przeniesienie nauki, dyskusji i wydarzeń kulturalnych na platformy do wideokonferencji ułatwiło uczestniczenie w nich osobom, które z różnych powodów nie mogłyby brać udziału w wydarzeniach stacjonarnych. Można odnieść wrażenie, że świat się skurczył, a dostęp do infor-

macji i wiedzy jest na wyciągnięcie ręki. To stwarza pole do pogłębiania wiedzy szczególnie tym cudzoziemcom, którzy swobodnie posługują się polszczyzną, mają sprecyzowane zainteresowania kulturowe i chcą je rozwijać właśnie poprzez włączenie się w tego rodzaju spotkania. Życie w okresie kolejnych fal epidemii umożliwiło jednak przede wszystkim to, co towarzyszy rozmaitym kryzysom w społeczeństwach – weryfikację niektórych opinii i stereotypów na temat Polski i Polaków.

Już na samym początku pandemii pojawiło się dużo apokaliptycznych plotek na temat pustych półek, które miały podobno się pojawić w sklepach spożywczych. Polacy masowo wykupywali takie produkty jak drożdże czy papier toaletowy. Powtarzane w PRL-u powiedzenia o „staniu za mięsem” czy „kolejce jak do mięsnego” okazały się wciąż aktualne.

Jesteśmy narodem, który lubi gromadzić, kupować. To wynika między innymi z polskiej rzeczywistości, w jakiej przez lata przyszło nam żyć, w której funkcjonowało kilka pokoleń. Muszę przyznać, że we mnie samym nieustająco obecny jest ten syndrom „wojny”. Lubię gromadzić, jak moi dziadkowie. Proszę pamiętać, że różnego rodzaju praktyki są transmitowane z pokolenia na pokolenie. Ten model zachowań w obliczu braków był chcąc nie chcąc przekazywany, bo pojawiały się w naszej historii momenty, kiedy nie mogliśmy gromadzić. Dziś dodatkowo żyjemy w świecie rozbuchanego konsumpcjonizmu, mało refleksyjnego kupowania, nadmiaru. Te dwie rzeczy się nałożyły (Jachymek, 2020).

Wciąż żywy i oczekiwany jest także szacunek okazywany starszym. Do przestrzegania wielu obostrzeń nakłaniano właśnie poprzez przypomnienie o ochronie zdrowia rodziców i dziadków, którzy w największym stopniu są narażeni na powikłania i śmierć na skutek koronawirusa. Szacunek niekoniecznie idzie jednak w parze z realną pomocą osobom w podeszłym wieku, co również uwypukliła pandemia. Wiele szpitali odmawiało przyjmowania starszych pacjentów na rzecz ratowania młodszych i silniejszych, „przyszłości narodu”, którą chronimy w pierwszej kolejności. Relacje medyków i statystki umieralności pokazały zresztą, że stan służby zdrowia jeszcze dłużej nie będzie wizytówką

Polski w świecie. Podobnie jak stopień cyfryzacji szkół i zdalna komunikacja na linii nauczyciele – uczniowie. Dość powszechne stały się relacje rodziców przyznających się do pisania sprawdzianów i wypracowań, co należy uznać za formę wciąż popularnego w szkołach i na uczelniach „ściągnięcia”. Takie „kombinowanie” bezlitośnie traktuje się w krajach anglosaskich czy Niemczech, natomiast w Polsce wielu wciąż kojarzy się z zaradnością i sprytem. Pandemia i postępowanie części rodziców być może tylko wzmocni to zjawisko.

Innym elementem kultury, z którym wciąż kojarzy się Polska, jest religijność i pozycja Kościoła katolickiego. Wyniki jednego z sondaży sprzed Wielkanocy w 2021 roku pokazały, że Polacy są podzieleni w kwestii zamykania miejsc kultu religijnego przez polski rząd: 50,4% respondentów opowiedziało się za tym pomysłem, 42,5% było przeciw¹. Być może taki wynik świadczy o tym, że Polska na wyrost kojarzona jest jako kraj ludzi wierzących. Wgląd w tę kwestię z pewnością dadzą też wyniki Narodowego Spisu Powszechnego przeprowadzonego w 2021 r.

Pandemia tak bardzo wpłynęła na współczesny świat, że zaczyna pojawiać się w materiałach dydaktycznych, a także arkuszach egzaminacyjnych. Stało się tak choćby w maju 2021 roku w Norwegii – w części pisemnej egzaminu państwowego *Bergenstesten* na poziomach B2 i C1 jeden z tematów rozprawki dotyczył Cyfrowych Zielonych Certyfikatów, czyli tzw. paszportów covidowych. Takie i podobne zagadnienia zagospodarują zapewne na lekcjach języków obcych. W grupach heterogenicznych temat życia codziennego w czasie restrykcji może dać wgląd w obraz różnych społeczeństw i skłonić cudzoziemców do porównań międzykulturowych dotyczących Polski i innych krajów.

* * *

Wnioski płynące z prowadzenia zajęć zdalnych w okresie pandemii z pewnością wspomogą rozwój zawodowy tych lektorów i wykładow-

¹ <https://www.wprost.pl/tylko-u-nas/10431853/czy-koscioly-powinny-zostac-zamkniete-sondaz-wprost.html> [dostęp: 9.05.2021 r.].

ców, którzy reprezentują postawę refleksyjności – potrafią dostosować strategię nauczania do panujących warunków, łączą praktykę z teorią, są świadomi swoich działań i zachowań, a przede wszystkim: problemy w pracy postrzegają jako wartość, dzięki której można się rozwijać (zob. Perkowska-Klejman, 2012). Potraktowanie pandemii i jej skutków w taki sposób z pewnością pomoże dydaktykom w doskonaleniu umiejętności nauczycielskich – również w zakresie nauczania kultury na lekcjach języka polskiego jako obcego. Rację ma Monika Karolczuk, która twierdzi, że

[o] tym, jakie efekty edukacyjne przyniosło nauczanie zdalne, będziemy się mogli przekonać dopiero po dłuższym czasie, po ustaniu ograniczeń związanych z koronawirusem. Na razie możemy jedynie skupić się na wysiłkach, sposobach i technikach pracy, rozważyć, jakie działania się sprawdziły, i jakie wrażenia z tego typu edukacji mamy na bieżąco (Karolczuk, 2020: 39).

Bez względu na to, czy obserwacje przedstawione w niniejszym tekście staną się częścią nowej czy tylko przejściowej codzienności, warto spojrzeć na nie jak na bodziec do zweryfikowania swoich przyzwyczajeń i sposobów omawiania treści kulturowych na lekcjach języka polskiego jako obcego. Być może pandemia stanie się przyczynkiem do refleksji nad zasadnością uznawania pewnych zagadnień za niezbywalną część kanonu czy też kompendium wiedzy o polskiej kulturze. Skoro świat może zmienić się tak szybko, jak miało to miejsce od czasu ogłoszenia epidemii, to czy rzeczywiście krąg zagadnień kulturowych powinien być trwały i niezmienny? Czy nie powinien być stale aktualizowany i odnoszony do realiów składających się na obecną, a nie minioną (bądź mijającą) codzienność? Czy aspekty związane z kulturą danego kraju dadzą się zamknąć w podręcznikowe ramy i już zawsze przyciągać uwagę cudzoziemskich odbiorców? Jeśli właśnie wielomiesięczne nauczanie zdalne w okresie pandemii okaże się przyczyną dyskusji nad wymienionymi kwestiami, to chociażby z tego powodu będzie można uznać ten czas za owocny.

Literatura

- Banach B., 2001, *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*, w: *Język w komunikacji*, T. 3, red. G. Habrajska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź, s. 228–242.
- Cudak R., 2020, *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 2 (26), s. 11–29, https://doi.org/10.31261/PS_P.2020.26.01.
- Gębał P.E., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jachymek K., 2020, *Kulturoznawca: Inne powitanie to nie wszystko. Koronawirus odsunie nas od siebie [WYWIAD]*, rozm. M. Kawczyńska, Dziennik.pl, 17.03.2020, <https://wiadomosci.dziennik.pl/opinie/artykuly/6464013,koronawirus-powitanie-pandemia-bliskosc-rozmowa-kulturoznawca.html> [dostęp: 2.05.2021].
- Karolczuk M., 2020, *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*, „Języki obce w szkole”, nr 2, s. 39–43.
- Lévi-Strauss C., 1970, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Maciejasz D., 2020, *Rząd przeforsuje ograniczenia w przemieszczaniu się na Boże Narodzenie? „Są niemożliwe do wyegzekwowania”*, Wyborcza.biz, 25.11.2020, <https://wyborcza.biz/biznes/7,177151,26546656,rzad-przeforsuje-ograniczenia-w-przemieszczaniu-sie-na-boze.html?disableRedirects=true> [dostęp: 9.05.2021].
- Perkowska-Klejman A., 2012, *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 211–232.

BARBARA ŁUKASZEWICZ – PhD, Center of Polish Language and Culture for Foreigners POLONICUM, University of Warsaw, Poland / dr, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców POLONICUM, Uniwersytet Warszawski, Polska.

Her research interests include: interdisciplinarity in glottodidactics, teaching Polish culture as a foreign culture and expression of emotions in Polish language

and culture. Author of articles on glottodidactics, including *O nauczaniu wyrażania emocji negatywnych na lekcji języka polskiego jako obcego* [On teaching the expression of negative emotions in classes of Polish as a foreign language] (Łódź, 2020). Co-author of B1 level textbook *Zdaj się na polski!* (Warszawa, 2022).

W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się: interdyscyplinarność w glottodydaktyce, nauczanie kultury polskiej jako obcej i wyrażanie emocji w języku polskim i kulturze polskiej. Autorka artykułów z zakresu glottodydaktyki, m.in. *O nauczaniu wyrażania emocji negatywnych na lekcji języka polskiego jako obcego* (Łódź, 2020). Współautorka podręcznika na poziomie B1 *Zdaj się na polski!* (Warszawa, 2022).

E-mail: barbara.lukaszewicz@uw.edu.pl



Iryna Bundza

<https://orcid.org/0000-0001-6818-9872>

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Lwów, Ukraina

Chrystyna Nikołaiczuk

<https://orcid.org/0000-0003-1703-7830>

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Lwów, Ukraina

Rola komunikacji niewerbalnej podczas zdalnej nauki języka obcego (na podstawie badań ankietowych)

The role of nonverbal communication during remote foreign
language learning (based on surveys)

Abstract: Remote teaching has forced some changes in conducting classes, including foreign language lessons. In the classroom, we typically use two codes of communication: verbal and nonverbal. Virtual space somewhat limits nonlinguistic messaging. Thus, in this article, we reflect on the meaning of nonverbal communication in the new conditions, as far as remote foreign language classes are concerned, on the changes to this form of communication and the potential impact of the changes on teacher-student and student-student interactions. We present the results of surveys that included two groups of respondents from Ukraine. The first survey was addressed to 25 academic lecturers teaching, among other subjects, foreign languages (usually Polish, but also Czech, Persian, Japanese, Serbian, Bulgarian, English). The second – to 57 students of Polish philology in Lviv who attend a Polish language course as a part of their undergraduate studies. Based on the teachers' responses, we conclude that during remote learning: 1) the relationship with students has changed; 2) due to the lack of direct eye contact it is more difficult to interact with students; 3) the nonverbal communication of the teachers themselves has changed to a greater or lesser extent. The final part of the paper compares the academic lecturers' responses with the students' opinions. The results of the analysis confirm that remote teaching will alter nonverbal communication during traditional classroom instruction.

Keywords: remote teaching, nonverbal communication, foreign language, Polish philology in Lviv

Abstrakt: Zdalny tryb nauczania wymusił pewne zmiany w prowadzeniu zajęć, w tym lekcji języka obcego. W sali zwykle posługujemy się dwoma kodami przekazywania informacji: werbalnym i niewerbalnym. Przestrzeń wirtualna w pewnym stopniu ogranicza pozastłowne komunikaty. W artykule zastanawiamy się zatem nad znaczeniem komunikacji niewer-

balnej w nowych warunkach – na zdalnych zajęciach z języka obcego, nad zmianami tej komunikacji i ewentualnym wpływem zmian na interakcję między lektorem a studentami oraz między samymi studentami. Przedstawione są wyniki badań ankietowych, w których wzięły udział dwie grupy respondentów z Ukrainy. Jedna ankieta została skierowana do 25 nauczycieli akademickich uczących m.in. języka obcego (zwykle polskiego, choć także czeskiego, perskiego, japońskiego, serbskiego, bułgarskiego, angielskiego). Druga – do 57 studentów polonistyki lwowskiej, którzy na studiach licencjackich mają lektorat języka polskiego.

Na podstawie odpowiedzi lektorów wnioskujemy, że podczas nauki zdalnej: 1) zmieniły się relacje ze studentami; 2) ze względu na brak bezpośredniego kontaktu wzrokowego trudniej wejść w interakcję ze studentami; 3) komunikacja niewerbalna samych lektorów zmieniła się w większym lub mniejszym stopniu. W końcowej części artykułu zostały porównane odpowiedzi lektorów z opiniami studentów. Wyniki analizy potwierdzają, że nauczanie zdalne wpłynęło na zmianę komunikacji niewerbalnej podczas tradycyjnych zajęć w sali.

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, komunikacja niewerbalna, język obcy, polonistyka lwowska

Pandemia COVID-19 stała się punktem zwrotnym w życiu wielu ludzi, rzuciła nie lada wyzwanie przedstawicielom różnych zawodów, w tym nauczycielom. Osoby pracujące w szkolnictwie musiały przede wszystkim sprostać trudnościom dotyczącym organizacji nauki zdalnej, opanować nową wiedzę w zakresie korzystania z platform oraz narzędzi technicznych. Co prawda zdalny tryb nauczania w XXI w. nie stanowi żadnego *novum*: w niektórych krajach (np. Australii, Finlandii, Islandii¹) został on wprowadzony na długo przed pandemią, a pewne narzędzia typowe dla nauczania online były i nadal są (przynajmniej częściowo) stosowane na zajęciach stacjonarnych. O roli różnych platform i gier online oraz pożytkach płynących z wykorzystywania ich na zajęciach mówiono wcześniej. Sporo prac na ten temat pojawiło się w ciągu ostatnich 10 lat, kiedy to Internet stał się powszechnie dostępny i już na dobre zagościł w życiu ludzi (np. Półjanowicz, 2010; Łyp-Bielecka, 2011; Madej, 2011; Moczydłowska, 2011; Moisienko, 2018; Kordus, 2020; Uchwat-Zaród, 2020). Oczywiście, nie sposób wymienić wszystkich artykułów o różnego typu platformach wspomagających nauczanie zdalne, ale z pewnością można powiedzieć, że ich liczba zaczęła rosnąć lawinowo wraz z początkiem pandemii.

¹ O tym wspomina w swoim artykule Karolczuk: „Nauczanie zdalne w niektórych miejscach na świecie i w szczególnych sytuacjach jest formą kształcenia uprawianą na co dzień. W takich krajach jak Australia, Finlandia, Islandia czy w przypadku przewlekle chorych uczniów edukacja zdalna jest zjawiskiem częstym, a nie czymś wyjątkowym” (Karolczuk, 2020: 39).

W przestrzeni wirtualnej częściowo zmienił się sposób prowadzenia zajęć², zresztą sam zawód nauczyciela nabrał nowego znaczenia: „Nauczyciel, postrzegany dotychczas jako jedyny organizator procesu nauczania i nierzadko jako jedyna osoba odpowiedzialna za jego efektywność, w warunkach nauczania zdalnego stał się mentorem, osobą wspierającą” (Deczewska, 2020: 14). Inny tryb pracy niewątpliwie wpłynął na relacje uczącego i uczących się. Trudno o jednoznaczną ocenę tych zmian: mówiąc o kontaktach interpersonalnych podczas edukacji zdalnej, na pewno da się znaleźć zarówno zalety, jak i wady. Stale aktualne jest pytanie dotyczące interakcji między nauczycielem a uczniami oraz – nie mniej ważne – między uczniami a ich kolegami z grupy. Pod tym względem świetnie sprawdziła się korespondencja na czatach i forach internetowych, której wprowadzenie w procesie nauczania, zwłaszcza języka obcego, ma dodatkowy walor: przybliży bowiem rzeczywistość, w której dziś żyjemy, umożliwia nawiązywanie kontaktów z ludźmi z różnych zakątków świata, w tym z rodzimymi użytkownikami danego języka (por. Deczewska, 2020: 16; Górecka, 2020; Zapłotna, 2020). Edukacja zdalna sprawiła, że nauczyciel zaczął kontaktować się ze swoimi uczniami dużo częściej, niż w trakcie nauki stacjonarnej prowadzonej w salach lekcyjnych czy wykładowych. Monika Karolczuk zwraca uwagę na jeszcze jedną zmianę: „Niemal regułą było, że kontakty z nauczycielami przez internet zdawały się serdeczniejsze i nacechowane większą troską o uczących się niż w trakcie zajęć w szkole czy na uczelni” (Karolczuk, 2020: 42). W warunkach e-nauczania z jednej strony nauczyciel poświęca więcej uwagi poszczególnym uczniom, ponieważ pisze bezpośrednio do każdego z nich w sprawie wykonanych zadań. Z drugiej strony sami uczniowie chętniej wchodzą w interakcję z nauczycielem: reagują na otrzymane wiadomości, zadają więcej pytań:

Niezrozumienie zadania lub pytania pojawiające się podczas lekcji częściej są kierowane do nauczyciela, ponieważ uczniowie nie mają możliwości porównania, jak zadanie wykonał sąsiad z ławki, albo

² Por. tzw. odwróconą klasę (Równiatka, 2020).

skonsultowania, co dokładnie trzeba zrobić. Nierzadko zmusza to do podejmowania interakcji z nauczycielem nawet osoby bardziej nieśmiałe i zwykle mniej aktywne (Deczewska, 2020: 14).

Wspólnym problemem niemal wszystkich nauczycieli były wyłączone kamery uczniów podczas zajęć:

Niechęć do używania kamer w czasie zajęć była szczególnie wyraźna u starszych uczniów i studentów, którzy tłumaczyli to np. bałaganem w domu czy nieakceptowaniem swojego wyglądu w zniekształconym przekazie na ekranie. Młodszy rzadziej trenowali nieujawnianie swojego oblicza nauczycielowi, choć nie zawsze oznaczało to pełny udział w lekcji na żywo: „Stefciu, dlaczego nie odzywasz się na lekcji online? Słyszę tylko ciągle Szymona i Karolinę”. „Mamo, ale ja za to mam włączoną kamerę, a oni nie!” (Karolczuk, 2020: 42).

Wyłączone kamerki są niezwykle pomocne w trakcie zajęć, zwłaszcza z języka obcego. Poprzez mimikę i gesty lektor może wyrazić różne treści, niekiedy wytłumaczyć znaczenie słowa, w końcu może pokazać jakiś przedmiot, którego nazwy uczniowie nie rozumieją (tzw. techniki wizualne w nauczaniu słownictwa)³. Jak słusznie pisze Barbara Morcinek-Abramczyk: „Dla glottodydaktyków używanie rąk, gestów i całego ciała jako pomocy naukowej przy wyjaśnianiu zawiłości leksykalnych, gramatycznych czy kulturowych naszego języka to chleb powszedni”⁴

³ Garść pomysłów na naukę języka obcego za pomocą komunikacji niewerbalnej, które wymuszają współdziałanie obu półkul i w ten sposób sprzyjają zapamiętywaniu nowego materiału, proponuje Fronc-Iniewicz (Fronc-Iniewicz, 2020).

⁴ Kubacka w jednym z rozdziałów swojej rozprawy doktorskiej opisuje wyniki badań nad komunikacją niewerbalną lektorów uczących JPJO w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Na podstawie obserwacji „dwudziestu trzech lekcji (za jedną jednostkę lekcyjną przyjęto dziewięćdziesiąt minut) prowadzonych przez dwunastu lektorów JPJO, w tym 9 kobiet i 3 mężczyzn” wyodrębniła dwadzieścia osiem wstępnych kategorii środków niewerbalnych, stosowanych przez nauczycieli w trakcie zajęć (Kubacka, 2018: 73–74).

(Morcinek-Abramczyk, 2018: 12). Za pomocą komunikacji niewerbalnej nauczyciel może dodać otuchy uczniowi, zachęcając go do odpowiedzi uśmiechem, życzliwym wyrazem twarzy, łagodnym głosem, a może go także onieśmielić. Dla nauczyciela ten kod porozumiewania się z uczniami odgrywa również ważną rolę: zachowaniem niewerbalnym uczeń zdradza swoje samopoczucie, stopień rozumienia pewnych kwestii czy nawet przygotowania do zajęć. Komunikacja niewerbalna uczestników procesu edukacyjnego jest w pewnym stopniu spoiwem całej grupy i pomaga stworzyć odpowiedni klimat na zajęciach, umilający poznawanie czegoś nowego. W przypadku lektorów znaczenie komunikacji niewerbalnej jest jeszcze większe. Nauczyciele nie tylko uczą języka obcego, lecz także stają się wzorcowymi uczestnikami komunikacji niewerbalnej typowej dla przedstawicieli określonej narodowości:

Lektorzy prezentujący język obcy nie mogą go okaleczać, ograniczając jego bogactwo do słów. Nordycki „chłód” czy włoski „temperament” to nie sposoby bycia, to sposoby mówienia, wyrażania siebie. Na co dzień uczę nie tylko języka polskiego, uczę mówienia, mówienia po polsku, tzn. wyrażania się za pomocą języka polskiego na sposób polski (Mendak, 1996: 65).

Należy nadmienić, że nauczanie kodu niewerbalnego charakterystycznego dla innego narodu wraz z uczeniem języka tej społeczności staje się wręcz nieodzownym elementem lektoratu w przypadku bardzo odmiennych kultur (chodzi np. o naukę polszczyzny w środowisku studentów pochodzących z Japonii lub Chin, których gesty, mimika, proksemika itp. są czasami bardzo odległe od zachowań niewerbalnych Polaków (por. Morcinek-Abramczyk, 2015; Morcinek-Abramczyk, 2018; Oczko, 2020).

Przeniesienie zajęć do świata wirtualnego wywarło wpływ na komunikację niewerbalną. Na pewno zmieniły się relacje przestrzenne między wszystkimi uczestnikami zajęć (proksemika), ich kontakty wzrokowe, czyli okulestyka (nawet przy włączonych kamerach możemy mówić tylko o pozornym kontakcie wzrokowym, bowiem na zajęciach zdalnych

nie da się zająrzeć sobie w oczy i nigdy nie wiadomo, kto na kogo patrzy w trakcie kiluosobowych spotkań wirtualnych). Nasuwa się zatem pytanie, jak daleko posunięte są zmiany w zakresie komunikacji niewerbalnej między nauczycielami a uczniami i czy w jakiś sposób zaważyły one na relacjach pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. W tym celu przeprowadziłyśmy anonimowe badanie ankietowe (za pośrednictwem narzędzia Microsoft Forms) w dwu grupach respondentów: 1) lektorów na uczelniach wyższych (głównie Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki); 2) studentów (grupą docelową byli poloniści lwowscy). Wybrałyśmy grupę ankietowanych jednolitą ze względu na narodowość: wszyscy respondenci są Ukraińcami.

W pierwszej grupie respondentów udało się pozyskać odpowiedzi 25 lektorów: 18 pracowników Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki; 4 – Podkarpackiego Uniwersytetu Narodowego im. Wasyla Stefanyka (Iwano-Frankiowski); 3 – uczelni kijowskich. Są to ukraińscy nauczyciele⁵ języka polskiego (15), czeskiego (3), perskiego (2), japońskiego (1), serbskiego (1), bułgarskiego (1), angielskiego (1), jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na pytanie o język, którego naucza. Wiek respondentów przedstawiamy na wykresie 1.

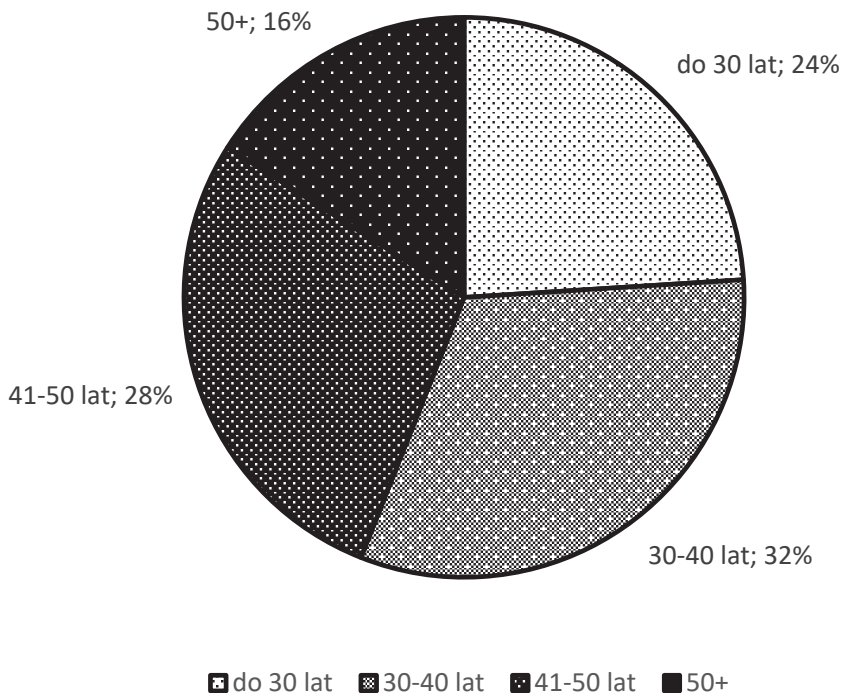
Ankieta zawierała sześć pytań. Pierwsze z nich dotyczyło więzi pomiędzy uczestnikami e-nauczania i brzmiało: Czy z początkiem edukacji zdalnej zaszły jakiegokolwiek zmiany w relacjach ze studentami na poziomie emocjonalnym? W jaki sposób?⁶ Oto odpowiedzi:

Tak	Nie	Trochę	Nie wiem
18	5	1	1

Zdecydowana większość respondentów uważa, że w relacjach ze studentami zaszły zmiany, przy czym 12 z nich dodało, że są to zmiany

⁵ Wśród respondentów był tylko jeden mężczyzna.

⁶ We wstępie do anonimowego kwestionariusza (zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i dla studentów) wskazałyśmy, że chodzi o badanie roli komunikacji niewerbalnej w zdalnym nauczaniu języka obcego.



Wykres 1. Wiek ankietowanych lektorów (opracowanie własne).

na gorsze, 3 – na lepsze (jedna respondentka napisała, że te relacje są po prostu inne, pozostali ankietowani nie wytłumaczyli swojego stanowiska). Najczęściej respondenci wspominali o tym, że ze studentami trudniej jest nawiązać kontakt, trudniej też zrozumieć ich nastrój, zachęcić do aktywnego udziału w zajęciach oraz że wykładowcy nie zawsze otrzymują informację zwrotną, a same relacje stały się bardziej formalne, „nie ma chemii”. W jednej wypowiedzi chodziło o to, że tworzenie więzi emocjonalnej w edukacji zdalnej zależy od doświadczenia lektora w pracy w przestrzeni wirtualnej. Tylko trzy respondentki sądzą, że w nowych warunkach relacje ze studentami stały się lepsze, bardziej emocjonalne. Jedna ankietowana nadmienia, że z racji swojego młodego wieku (29 lat) nie nawiązuje bliższych kontaktów ze studentami, ponieważ to może źle wpłynąć na proces nauczania.

Zgodnie z pięcioma odpowiedziami relacje ze studentami nie zmieniły się po przejściu na tryb zdalny, choć jedna respondentka dodaje: „Jednak nie zawsze jestem pewna, czy studenci mnie rozumieją. Nie widzę ich oczu, z których bym to wyczytała”⁷. Inna ankietowana pisze:

Moim zdaniem – nie, chyba że w kierunku „spotęgowania” emocji. Teraz częściej korespondujemy ze studentami za pomocą różnych komunikatorów, a zatem bardziej zastanawiamy się nad wiadomością, którą piszemy, staramy się uczynić wypowiedź delikatniejszą (albo na odwrót – w zależności od okoliczności), zachęcamy do pracy w trudnych czasach, szukamy odpowiednich słów. Mamy więcej współczucia dla studentów, którzy w niełatwych warunkach powinni zaliczyć wszystko wg planów studiów.

Kolejne pytanie dotyczyło pozasłownych znaków jako elementów porozumiewania się z uczniami: Czy nauczanie zdalne w jakiś sposób wpłynęło na Pani/Pana komunikację niewerbalną (mimikę, gesty, ruch – np. chodzenie podczas zajęć)? Czy uważa Pani/Pan, że np. chodzenie po sali w trakcie zajęć sprzyja nauczaniu? Ankietowani odpowiedzieli w następujący sposób:

Tak	Częściowo	Nie	Nie wiem	Inna odpowiedź
10	9	3	2	1

Pięcioro respondentów spośród tych, który udzielili odpowiedzi „tak”, zaznacza, że komunikacja niewerbalna (różne jej przejawy) w nauczaniu zdalnym jest dużo uboższa w porównaniu do odpowiednich zachowań w sali. Dwie kobiety (w wieku 26 i 42 lat) napisały, że podczas pracy zdalnej czują się bardziej zmęczone i osłabione, częściej boją je plecy. Wśród wypowiedzi na temat minusów nauczania zdalnego pojawiły się następujące:

Kiedy chodzę, mogę zajrzeć do zeszytów studentów, zwłaszcza tych z pierwszego roku studiów, sprawdzić, co oni piszą.

⁷ Tu i dalej tłumaczymy odpowiedzi respondentów z języka ukraińskiego.

Myślę, że studenci teraz dużo tracą. Swoimi gestami wykładowca może wzbudzić zainteresowanie, a poruszając się po sali, lepiej wytłumaczyć nowy materiał, robi to z nerwem.

Niektórzy ankietowani wskazywali tylko na częściową zmianę tej warstwy komunikacji. Przede wszystkim chodziło o ograniczenie przemieszczenia się po pokoju: „Przed kamerką nie da się chodzić”. Co prawda, pojawił się też odmienny głos:

Prawdziwym wyzwaniem dla mnie było siedzenie przed ekranem. W sali zwykle ciągle się poruszam. Ruch ożywia zajęcia. Też staram się przygotować takie zadania, żeby sami studenci nie siedzieli kamieniem przez 80 minut. To sprawia, że lepiej zapamiętują nowe słowa, konstrukcje gramatyczne, są bardziej energiczni i chętni do rozmowy. A zatem na początku nauki zdalnej spróbowałam ustawić swój laptop w taki sposób, żebym mogła przemieszczać się przynajmniej po niewielkiej przestrzeni. To stwarzało iluzję bycia na stacjonarnych zajęciach.

Inna respondentka napisała, że czasami prowadzi zajęcia online na stojąco, to dodaje jej pewności i naturalności w wykonywaniu pracy. Jedna ankietowana dodała, że gdy uczy zdalnie, siedzi, ale na uczelni wszystkie zajęcia zawsze prowadzi na stojąco, chyba że jest to mała grupa, siedząca przy okrągłym stole. Zwykle ankietowani pisali, że: 1) mimika i gesty są takie same; 2) mimika nie zmieniła się, ale gestykulacja jest uboższa (ponieważ większość informacji pojawia się na ekranie, nie ma potrzeby pokazywania czegoś za pomocą rąk); 3) mimika wzbogaciła się.

Pozostałych odpowiedzi („nie”, „nie wiem”, „inna odpowiedź”) udzieli ci wykładowcy, którzy raczej nie chodzą w trakcie zajęć stacjonarnych albo uważają, że chodzenie w żaden sposób nie wpływa na odbiór nowego materiału: „W sali staram się nie chodzić, zwłaszcza kiedy objaśniam coś trudnego. To rozprasza studentów”; „Chodzenie nie ma sensu”; „Chodzenie nie wpływa na proces edukacyjny”; „Nigdy nie chodzę po sali”.

Zastanawialiśmy się nad tym, czy w prowadzeniu zajęć zdalnych jakkolwiek rolę odgrywa fakt, że prowadzący ma przed oczyma swoje odbicie. Zadałyśmy zatem pytanie: Czy Pani/Pan czuje się komfortowo, widząc siebie podczas zajęć? Czy to wpływa na przebieg zajęć? Zestawienie odpowiedzi wygląda następująco:

Tak	Nie	Nie zawsze	Nie wpływa	Inna odpowiedź
12	3	4	5	1

Ankietowani, którzy udzielili odpowiedzi „tak”, dodali, że spoglądanie na samego siebie pozytywnie wpływa na nich, poprawia nastrój, pomaga ocenić swój wygląd (siedem respondentek nadmieniło, że jest to dobra okazja, żeby udoskonalić swoją mimikę)⁸. Zresztą czasami na zajęciach jedynie nauczyciel ma włączoną kamerę: „Nie lubię »czarnych kwadracików«. Chcę mieć poczucie, że przede mną jest rozmówca, odbiorca. W tym przypadku własne odbicie niekiedy staje się »ostatnią deską ratunku«. Zawsze patrzę na siebie, jeżeli studenci nie włączają kamerek” (były dwie odpowiedzi takiego typu).

Dwie osoby napisały, że własne odbicie rozprasza je (odpowiedzi „nie”). W innych odpowiedziach („nie zawsze”) wspomniano o tym, że wszystko zależy od wyglądu samych respondentek czy także typu zajęć. Własne odbicie w trakcie zajęć zdalnych nie ma żadnego znaczenia dla mężczyzny oraz kobiet w wieku powyżej 50 lat (co prawda w tej grupie też znalazła się odpowiedź 37-letniej ankietowanej): „Patrzę na studentów, nie na siebie. A zatem na zajęcia nie wpływa”. Kolejna wypowiedź na ten temat: „Nie patrzę na siebie. Materiały pokazują na ekranie. Po-

⁸ O pożytkach wykorzystania kamery, a nawet nagrywania zajęć, pisze Deczewska: „Staje się to narzędziem do autorefleksji i lepszego przyjrzenia się własnej pracy. Nagrywając (za zgodą uczniów) spotkanie, nauczyciel uzyskuje materiał, który pokazuje, jak są tworzone interakcje z uczniami, ile czasu poświęca on poszczególnym uczniom, jak wygląda stosunek czasu mówienia nauczyciela do czasu mówienia uczniów. Są to aspekty lekcji bardzo trudno uchwytnie dla prowadzącego podczas trwania zajęć” (Deczewska, 2020: 15).

łączenie często jest słabe (ze słów studentów i na podstawie własnego doświadczenia), dlatego kamerki są wyłączone”.

Studenci, z którymi lektorzy na co dzień utrzymywali kontakt wzrokowy, w większości przypadków „schowali się za czarną kurtyną” wyłączonych kamer. Byłyśmy ciekawe, jakie znaczenie dla lektorów mają włączone kamery studentów. Oto odpowiedzi na pytanie: Czy Pani/Pan potrzebuje widzieć studentów podczas zajęć zdalnych?

Tak	Nie	Nie zawsze
18	2	4

Po udzieleniu odpowiedzi twierdzącej respondenci przytaczali różne uzasadnienia:

Potrzebuję widzieć studentów, żeby się zorientować, czy oni mnie rozumieją i czy nie zajmują się czymś innym.

Tak, ale tylko, jeżeli oni nie załatwiają innych spraw, nie leżą etc. Takie zachowanie bardzo mnie rozprasza.

Tak, to jest ważne dla mnie. Powinien być kontakt wzrokowy, przynajmniej przez ekran, zwłaszcza podczas przepytывania. Studenci chętniej pracują, kiedy mają włączone kamerki. Podświadomie odbieramy to jako „rozmowę na żywo”.

Tak. Co prawda teraz w mniejszym stopniu. Przypominam sobie swoje pierwsze zajęcia zdalne: tylko jedna studentka miała włączoną kamerkę. Już na samym początku poczułam, że nie mam sił, cała moja energia wyparowała. Nawet pomyślałam, że te „czarne kwadraciki” są niczym czarna dziura :) A była to grupa, którą bardzo lubiłam. Te studentki nadal nie włączają kamer. Przyzwyczaiałam się, ale też poczułam, że coś straciłyśmy. Przecież nauka to też (a może przede wszystkim?) umiejętność budowania stosunków interpersonalnych. Trudno to zrobić, jeżeli się nie widzi ludzi i ich prawdziwej reakcji.

Jedna respondentka napisała, że przede wszystkim ważna jest dobra jakość dźwięku (odpowiedź „nie”). Inne ankietowane („nie zawsze”) dodały, że potrzebują widzieć studentów na zajęciach praktycznych, kiedy bezpośrednio z nimi rozmawiają. Natomiast w trakcie tłumaczenia nowego materiału nie jest to konieczne.

Kolejne pytanie w pewnym stopniu było uzupełnieniem poprzedniego: Czy zachęca Pani/Pan (i w jaki sposób) studentów do włączenia kamer? Odpowiedzi rozkładały się następująco:

Tak	Nie	Inna odpowiedź
9	5	10

Sposoby zachęcania studentów do włączenia kamer były różne:

1) rozmowa, podczas której wykładowcy tłumaczyli studentom, dlaczego to jest tak ważne dla nich:

Zawsze zachęcam, nie wiadomo bowiem, czy oni są obecni i czym w ogóle się zajmują, czy słuchają, pracują. Staram się im wyjaśnić, że to jest potrzebne. Nawet postanowiłam za wyłączone/włączone kamery stawić punkty.

Staram się wytłumaczyć, dlaczego to jest ważne dla mnie. Proszę ich, by wyobrazili sobie siebie w roli wykładowcy. Czasami wymagam, ale jeszcze nigdy nie karałam za wyłączone kamery...

Żartuję, że bez nich to jest seans spirytystyczny.

2) „zastraszenie” wstawieniem studentom nieobecności (jedna odpowiedź).

Lektorzy, którzy odpowiedzieli „nie”, nadmieniali, że:

Część studentów włącza kamery bez przypominania, a jeżeli ktoś nie chce... może ma jakiś powód?

Uważam, że studenci mogą aktywnie uczestniczyć w zajęciach nawet bez włączonej kamery. Przekonałam się o tym na własnym doświadczeniu (zajęcia, w których uczestniczę jako doktorantka). Nawet z włączoną kamerą student może być nieuważny.

Nie zachęcam. Czasami sama nie włączam kamery, zwłaszcza podczas wykładów. To nie ma sensu.

Pozostałe respondentki napisały, że: 1) proszą o włączenie kamerek podczas przepytывania; 2) studenci sami zawsze włączają kamery („Jeżeli nie ma problemów technicznych, oni sami to robią. »Po omacku« nie da się uczyć języka. To nie jest wygodne ani dla mnie, ani dla nich”); 3) wcześniej prosiły, ale ich próby spełzły na niczym, dlatego teraz już tego nie robią.

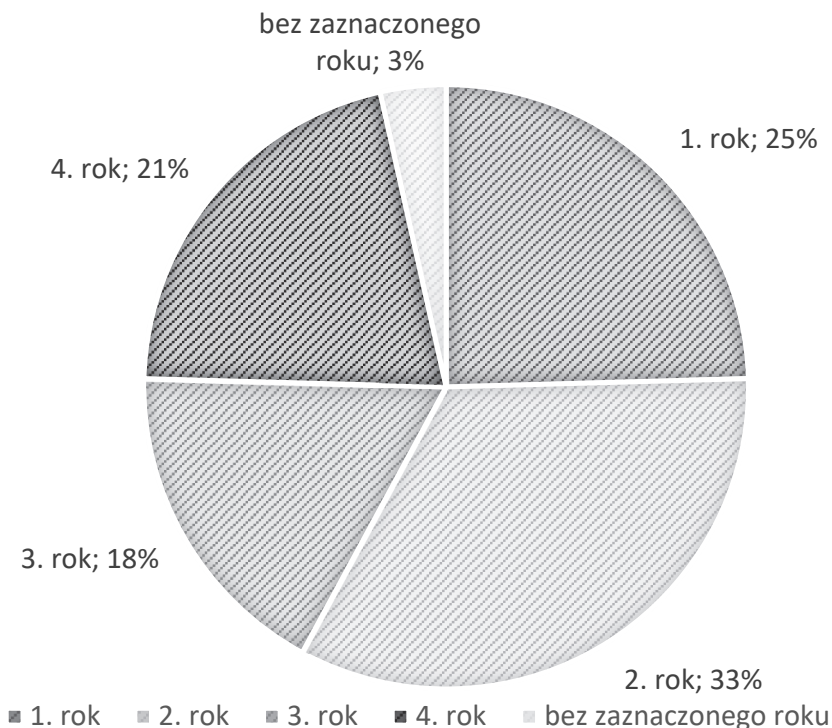
Nauczanie zdalne z jednej strony wpłynęło na komunikację niewerbalną uczestników procesu edukacyjnego, z drugiej zaś strony umożliwiło szerszy dostęp do różnego typu narzędzi informatycznych (aktywizowany jest kod wizualny, czasami audialny). W ankiecie zapytałyśmy zatem: Czy z początkiem nauczania zdalnego Pani/Pan częściej stosuje interaktywne metody nauczania z udziałem platform internetowych? Odpowiedzi podzieliły się na dwie grupy:

Tak	Nie
19	6

Jedna ankietowana napisała następująco: „Oczywiście. Wcześniej w ogóle nie korzystałam z tych narzędzi. Dlatego według mnie nauczanie zdalne ma dużo zalet”. Lektorzy dodawali też, że chcieliby po powrocie do sal nadal czerpać z tych zasobów, choć wątpią w to, że uczelnia zapewni im takie warunki.

Niektórzy jednak korzystają tylko z podstawowych platform, niezbędnych dla organizacji zajęć (np. Zoom); nadmieniają, że jest zbyt mało czasu dla wprowadzenia dodatkowych gier i zbyt dużo materiału do opracowania.

W tej części artykułu skupimy się na wynikach ankiety przeprowadzonej wśród studentów filologii polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. I. Franki, którzy uczą się na czterech kolejnych latach (1–4). Łącznie udało nam się pozyskać 57 odpowiedzi. Zróżnicowanie wiekowe w tej grupie przedstawia się następująco:



Wykres 2. Roczники ankietowanych studentów (opracowanie własne).

Ankieta studencka⁹ zawierała sześć pytań, które częściowo pokrywają się z pytaniami do lektorów, choć odpowiedzi na nie przedstawiają

⁹ Ponieważ nasze badanie dotyczy roli komunikacji niewerbalnej w nauczaniu zdalnym języka obcego, respondenci zostali poproszeni o uwzględnienie przede wszystkim zajęć z języka polskiego.

inną perspektywę. Na początku chcieliśmy się upewnić, że studenci uświadamiają sobie znaczenie komunikacji niewerbalnej zachodzącej na stacjonarnych zajęciach z języka polskiego. Zadałyśmy zatem pytanie: Czy mimika, wyraz twarzy i gesty wykładowcy wpływają na odbieranie informacji na zajęciach w sali? W jaki sposób? Oto zestawienie odpowiedzi:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	10	15	9	11	1	46
Nie	4	4	1	1	1	11

Tylko jedenastu ankietowanym wydaje się, że te środki komunikacji nie mają wpływu na odbiór materiału. Wśród studentów „nieceniących” komunikację niewerbalną znalazły się przeważnie osoby z pierwszego i drugiego roku studiów. To może być związane z faktem, że właśnie ci studenci ze względu na przejście uczelni w tryb zdalny wraz z początkiem kwarantanny na Ukrainie (marzec 2020 roku) oraz dość krótki okres nauki mieszanej (wrzesień 2020 roku) niewiele czasu spędzili w sali. Mają zatem zbyt małe doświadczenie obcowania z wykładowcą w jednej przestrzeni, zwłaszcza jeżeli chodzi o osoby z pierwszego roku studiów.

Pozostali respondenci twierdzą, że mowa ciała wpływa na proces edukacyjny. Tylko w dwóch odpowiedziach wymieniono negatywne skutki wykorzystania gestów czy mimiki: „W taki sposób wykładowca skupia naszą uwagę na sobie” (2. rok)¹⁰; Czasami przesadna gestykulacja odwraca uwagę od treści wypowiedzi” (4. rok). Mimo to jedna z autorek takiej odpowiedzi stwierdza, że „gdyby zaistniał wybór między obecnością a brakiem mimiki i gestów, wolałabym ich obecność” (4. rok).

Częściej jednak ankietowani mówią o pozytywnym oddziaływaniu komunikacji niewerbalnej, która ułatwia słuchanie, rozumienie i zapamiętywanie materiału, pomaga pojąć intencje wykładowcy, nawiązać z nim lepszy kontakt. Dla wielu mimika i gesty służą wyrażaniu emocji,

¹⁰ Tu i dalej w nawiasach zaznaczamy rok studiów osoby udzielającej danej wypowiedzi.

które według studentów mają ogromny wpływ na przebieg zajęć – pozytywne nastawienie i dobry humor lektora wywołują u studentów chęć do nauki: „Kiedy wykładowca przedstawia nowy materiał z zachwytem, uśmiechem, to mnie również poprawia się humor i pojawia się u mnie chęć do nauki” (4. rok). Zły nastrój odpowiednio negatywnie wpływa na odbiór informacji i zakłóca komunikację, która zdaniem uczącego się jest bardzo istotna: „Jeśli wykładowca z twarzy i z głosu wygląda na złego, współpraca z nim jest bardzo skomplikowana, ponieważ boję się wtedy o coś zapytać, a komunikacja na zajęciach jest bardzo ważna” (3. rok).

Czterej ankietowani zaznaczają, że poprzez mowę ciała mówiący wyrażają swoje zainteresowanie tematem: „Aktywna gestykulacja świadczy o zainteresowaniu wykładowcy tym, o czym mówi” (4. rok), co dodatkowo zachęca studentów do słuchania: „Chętniej się tego nauczę, ponieważ widzę, że on [wykładowca] się tym interesuje” (3. rok). Studenci nadmieniają, że brak wyrażania emocji może świadczyć o małej wadze tego, o czym mówi lektor, a także o jego obojętnym stosunku do przedmiotu.

W odpowiedziach udzielonych na pierwsze pytanie respondenci podkreślają rolę głosu – powinien być spokojny, niemonotonny: „Kiedy wykładowca się uśmiecha, mówi spokojnym tonem, bez irytacji, słucham go z większą uwagą i lepiej zapamiętuję” (2. rok); „Gdyby był to monotony wykład, byłoby nieinteresująco i nieskutecznie” (4. rok). Zwracają też uwagę na uśmiech – pomaga się uspokoić i lepiej odbierać informacje: „Jeśli on [wykładowca] się uśmiecha, jestem mniej spięta i mniej się stresuję” (3. rok); „Uśmiechniętego wykładowcy przyjemniej się słucha” (1. rok); „Pogodny wyraz twarzy i uśmiech sprzyjają rozumieniu materiału” (3. rok). Ważne jest spojrzenie, kontakt wzrokowy: „Od razu zapamiętuje się materiał podawany przez wykładowcę z iskierkami w oczach” (2. rok); „Lepiej się czuję, gdy od czasu do czasu mamy kontakt wzrokowy” (4. rok) oraz ręce wspomagające wyjaśnianie pewnych rzeczy: „Ręce pomagają mówić” (3. rok).

Należy tu nadmienić, że komunikacja niewerbalna wpływa nie tylko na zainteresowanie się tematem i materiałem zajęć, lecz także na skuteczność opanowania nowych treści, co jest najważniejszym celem nauczania.

Kolejne pytanie ankiety służyło sprawdzeniu, czy mowa ciała w nowych warunkach nadal ma znaczenie w przyswajaniu wiedzy: Czy zmieniła się rola mimiki, wyrazu twarzy i gestów w nauce zdalnej? W jaki sposób? Odpowiedzi przedstawiono w tabeli:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	1	7	5	4		17
Nie	13	12	4	5	2	36
Inna odpowiedź			1	3		4

Trzydzieścioro sześcioro zapytanych studentów, czyli ponad 60%, jednoznacznie stwierdziło, że po zmianie trybu nauczania nie zmieniło się znaczenie mowy ciała dla przyswajania materiału, ponieważ lektor nadal jest widoczny dzięki włączonej kamerze. W odpowiedziach na to pytanie, jak również na wcześniejsze, dostrzegamy wpływ liczby godzin spędzonych z wykładowcą na żywo – zdecydowana większość respondentów z pierwszego roku (trzynaścioro z czternaścioro) i ponad połowa z drugiego (dwanaście osób z dziewiętnastu) nie poczuła różnic w zakresie komunikacji niewerbalnej między nauczaniem offline a online. Studenci starszych roczników udzielili przeważnie odpowiedzi twierdzących. Kilkoro z nich spostrzega, że w trybie zdalnym uwaga została przeniesiona z mimiki i gestów na głos lektora lub pomoce wizualne: „Ich [wykładowców] niezbyt dobrze widać i w trakcie zajęć bardziej skupiam uwagę na głosie niż na twarzy w okienku” (2. rok). Niektórzy zaznaczają, że zaczęli mniej koncentrować się na środkach komunikacji niewerbalnej.

Studenci zauważają, że zmieniła się też mowa ciała wykładowców, m.in. mniej się uśmiechają: „Większe napięcie mięśni, mniej uśmiechów” (3. rok). Z odpowiedzi respondentów można również wywnioskować, że mimo komunikacji niewerbalnej kontakt z lektorem i atmosfera na zajęciach różnią się od tych prowadzonych „na żywo”, niełatwo jest przyswajać materiał: „W trybie zdalnym trudniej odbierać informacje niezależnie od mimiki i gestów wykładowcy” (3. rok). Uczestnicy ankiety podkreślają, że kamera komputerowa nie oddaje wszystkich emo-

cji lektora, trudniejsze jest odbieranie tych emocji za pośrednictwem ekranu, co czasem jest uwarunkowane jakością połączenia: „Na uczelni skupiam się na wykładowcy na 99%, a w domu na 50% (czasem nawet mniej). [...] Kamera nie oddaje tego, co daje bezpośrednia rozmowa i naturalny kontakt wzrokowy” (3. rok). Zarówno online, jak i offline studenci cenią sobie nastrój wykładowcy, który według nich odgrywa bardzo ważną rolę w przyswajaniu wiedzy.

W części artykułu dotyczącej analizy ankiet wypełnionych przez wykładowców pojawiła się informacja, że nie tylko studenci, lecz czasami również wykładowcy pracują przy wyłączonych kamerach. Zapytaliśmy więc studentów: Czy Pani/Pan potrzebuje widzieć wykładowcę podczas zajęć zdalnych? W jaki sposób to wpływa na odbieranie informacji? Uzyskałyśmy następujące odpowiedzi:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	13	15	10	7	2	47
Nie	1	4		2		7
Inna odpowiedź				3		3

Tylko dla siedmiorga respondentów możliwość obserwowania lektora nie odgrywa większego znaczenia. Bardziej istotne według nich są pomoce wizualne, prezentacja pojawiająca się na ekranie: „Bardziej wpływa wygląd informacji (np. prezentacja) z ustnym wyjaśnieniem materiału” (4. rok). Dwoje studentów dodaje jednak, że jest przyjemniej, gdy można widzieć prowadzącego: „Dla mnie nie ma różnicy. Jednak na zajęciach praktycznych lepiej widzieć twarz lektora. Na rozumienie materiału to nie wpływa, ale jest przyjemniej” (4. rok).

Dla większości badanych widok wykładowcy jest pożądanym elementem zajęć. Prawie wszyscy podkreślają, że to pomaga w rozumieniu, przyswajaniu, zapamiętywaniu materiału: „Odczuwam więź z lektorem, łatwiej jest odbierać informacje” (1. rok); „Kiedy widzi się człowieka, który mówi, łatwiej zapamiętuje się to, o czym on mówi” (3. rok). Dzięki włączonej kamerce uczący się szybciej nawiązują kontakt z wykładowcą, podtrzymują relacje i aktywniej prowadzą dialog. Moż-

na tu stwierdzić, że widoczny na monitorze obraz lektora jest namiastką jego fizycznej obecności – studenci czują tę obecność, co sprawia, że mniej się rozpraszają: „Pomaga się skupić i nie przełączać swojej uwagi na niepotrzebne rzeczy, bo wiem, że się widzimy” (3. rok). Niektórzy respondenci opowiadają się za włączoną kamerką lektora na zajęciach praktycznych, kiedy to oni bardziej aktywnie uczestniczą w rozmowie, natomiast podczas wykładu wystarcza im sam głos mówiącego.

Zajęcia z języka obcego to nie tylko relacja „lektor – uczeń”, lecz także „uczeń – uczeń”, przy czym ta druga relacja może czasem odgrywać większą rolę, w szczególności w przypadku wykorzystania rozmaitych technik interaktywnych. Stąd nasuwa się kolejne pytanie ankiety: Czy w warunkach nauki zdalnej potrzebuje Pani/Pan widzieć swoich kolegów z grupy? Rozkład odpowiedzi przedstawia się następująco:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	10	5	4	3	1	23
Nie	4	13	5	8	1	31
Inna odpowiedź		1	1	1		3

O ile studenci raczej chcą widzieć lektora, o tyle odpowiedzi respondentów na to pytanie są wyraźnie podzielone: ankietowani w większości nie odczuwają potrzeby „obecności” na ekranie innych uczestników zajęć. Udzielając odpowiedzi „nie”, zaznaczają, że możliwość obserwowania innych na ekranie powoduje, że skupiają się na wyglądzie kolegów, a nie na przebiegu zajęć i przedstawianych przez lektora informacjach. Nadmieniają również, że „przychodzą na zajęcia, by otrzymać wiedzę” (3. rok) i nie interesuje ich to, czym zajmują się inne osoby. Jedna respondentka dodaje: „Większość dziewczyn z włączonymi kamerkami patrzy na siebie i nie słucha wykładowcy. Wiem o tym z własnego doświadczenia” (4. rok). Dwudziestu trzem osobom obecność kolegów dodaje otuchy, uspokaja, pomaga nawiązywać lub podtrzymywać relacje: „To chociażby trochę przybliży normalną komunikację” (2. rok). Okazało się to ważniejsze dla respondentów pierwszego roku – aż dziesięcioro z czternaściora ankietowanych udzieliło tu twierdzącej odpowiedzi.

Zauważmy, że studenci doceniają rolę komunikacji niewerbalnej: „Kiedy przyjaciółka podczas zajęć się uśmiechnie, jest przyjemniej” (2. rok); „Tak łatwiej odbierać informacje, jest kontakt wzrokowy” (4. rok).

W ankietach wypełnianych przez studentów zauważalna jest zależność włączonej kamery od sytuacji, roli na zajęciach: gdy uczący się aktywnie uczestniczy w rozmowie, udziela odpowiedzi na pytania czy pracuje w mniejszych grupkach, wtedy czuje większą potrzebę zobaczenia pozostałych uczestników spotkania.

Wyłączone kamery podczas zajęć zdalnych to problem, z którym zetknęła się większość ankietowanych lektorów, oraz zagadnienie niejednokrotnie omawiane w pracach na ten temat (por. np. Karolczuk, 2020). Dlatego postanowiliśmy zapytać studentów: Jak często na zajęciach ma Pani/Pan włączoną kamerkę? Dlaczego Pani/Pan uważa za niekonieczne włączenie kamerki? Podano następujące odpowiedzi:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Zawsze	6	3	2	1	1	13
Często	6	12	6	6	1	31
Rzadko lub prawie nigdy	2	4	2	5		13

Z odpowiedzi wynika, że studenci przeważnie włączają kamery, tylko trzynaście osób robi to rzadko lub nie uruchamia ich nigdy. Jako uzasadnienie swojej „nieobecności” na ekranie studenci wymieniają częste problemy techniczne: „W tym semestrze prawie nigdy nie włączałam kamerki ze względu na słabe połączenie” (2. rok); „Gdy pracuję na jednym urządzeniu, nie mogę mieć włączonej kamerki i jednocześnie przeglądać materiały” (1. rok). Dość często w argumentacji pojawiają się przyczyny rodzinne lub warunki bytowe: „Czasami włączanie kamerki jest niewygodne, ponieważ członkowie rodziny mogą wchodzić do pokoju lub z niego wychodzić” (4. rok); „W domu nie mam odpowiednio wyposażonego miejsca pracy” (4. rok); „Mogę nie być w pokoju sama, a moje tło może odciągać czyjąś uwagę” (4. rok), „Z włączoną kamerką cały czas muszę sprawdzać, czy dobrze wyglądam i czy mam normalne tło. To rozprasza” (4. rok). Za jeszcze jedną przeszkodę połączenia

z użyciem wideo studenci uważają to, że często patrzą na siebie, zamiast skupić się na przebiegu zajęć. Włączanie kamery przez uczących się zależy też od ich humoru lub wyglądu: „Gdy odczuwam zmęczenie lub mam zły humor, po prostu nie chce mi się włączać kamerki” (2. rok); „Gdy wykładowca akceptuje wyłączone kamerki, dlaczego mam tego nie zrobić? Mogę wtedy słuchać wykładowcy bez makijażu” (4. rok). Wydaje nam się, że w dobie sieci społecznościowych i ciągłego lansowania w nich jak najbardziej idealnego wizerunku, osoby młode nie chcą uczestniczyć w rozmowach wideo bez odpowiedniego – ich zdaniem – przygotowania swojego wyglądu, dlatego dość chętnie korzystają z możliwości udziału w zajęciach tylko z włączonym mikrofonem.

Studenci twierdzą, że bez problemu uruchamiają kamery, gdy są o to poproszeni albo gdy udzielają odpowiedzi na pytanie: „Włączam tylko wtedy, gdy poprosi lektor” (2. rok); „[...] gdy powinnam odpowiadać” (2. rok). Dodają jednak, że niechętnie to robią, jeżeli inni uczestnicy zajęć mają wyłączone kamerki.

Ostatnie pytanie ankiety miało na celu uzyskanie informacji o więziach emocjonalnych między uczestnikami procesu edukacyjnego: Czy z początkiem edukacji zdalnej zaszły jakiegokolwiek zmiany w relacjach z wykładowcami lub kolegami z grupy na poziomie emocjonalnym? W jaki sposób? Oto odpowiedzi studentów:

	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	b.z.r.	łącznie
Tak	4	7	6	8		25
Tak, tylko z kolegami z grupy	1	1		1		3
Tak, tylko z wykładowcami			1			1
Nie	8	11	2	1	2	24
Trudno powiedzieć	1		1	2		4

Spora część respondentów zaznacza, że zmiana trybu nauki w żaden sposób nie wpłynęła na ich relacje z kolegami czy wykładowcami: „Świetnie się komunikujemy zarówno z lektorem, jak i kolegami z grupy” (1. rok); „Raczej się nie zmieniły, na pewno się nie popsły” (4. rok). Wielu jednak twierdzi, że pewne zmiany zaszły, przy czym w odpowie-

dziach pojawiają się różne stanowiska: większość uważa, że te relacje się pogorszyły, ponieważ „rzadziej komunikujemy ze sobą” (2. rok), „nic nie jest w stanie zastąpić żywej rozmowy” (3. rok). Niektórzy studenci zauważyli jednak, że stali się sobie bliżsi: „Czasami mieliśmy okazję zobaczyć życie prywatne każdego z nich [wykładowców], członków rodziny (również wykładowcy również mogli obserwować nas, studentów). Taka nauka nas zbliżyła i to jeszcze bardziej zachęciło do opanowania odpowiedniej wiedzy” (3. rok); „Tak, niby byliśmy u każdego w gościach” (4. rok). W tym miejscu warto odwołać się do odpowiedzi ankietowanych lektorów, w których to również pojawiły się nieliczne, ale podobne głosy. W trzech ankietach są odpowiedzi, z których wnioskujemy, że zmieniły się relacje wyłącznie z kolegami z grupy: „Z wykładowcami [relacje] pozostały bez zmiany, zawsze możemy się z nimi skontaktować. Z kolegami z grupy o wiele mniej się komunikujemy” (4. rok), z jednej ankiety wynika, że to właśnie „z wykładowcami trudniej się pracuje zdalnie, natomiast relacje w grupie pozostały bez zmiany” (3. rok).

Po analizie odpowiedzi udzielonych na to pytanie stwierdzamy, że studenci cenią sobie więzi emocjonalne z wykładowcami, jak również z kolegami z grupy. Gdy te ostatnie się pogorszyły, „nauka przestała dawać inspirację, częściej zapada się w stan depresji” (3. rok).

Podsumowanie

Na podstawie odpowiedzi uzyskanych od dwadzieścioro pięciorga ukraińskich nauczycieli akademickich wnioskujemy, że relacje ze studentami wraz z początkiem nauczania zdalnego raczej uległy zmianom (72% odpowiedzi). Przede wszystkim chodzi o pogorszenie kontaktów interpersonalnych, osłabienie więzi emocjonalnych (48%). W nowych warunkach lektorom pracuje się trudniej ze względu na brak bezpośredniego niewerbalnego kontaktu ze studentami – stałego elementu nauczania w trybie stacjonarnym. Wyłączone kamery uniemożliwiają

obserwowanie naturalnej reakcji studentów, ich nastroju; nie wiadomo też, czy studenci rzeczywiście w pełni uczestniczą w zajęciach, skupiają się na pracy, a nie zajmują się czymś innym. Należy nadmienić, że 72% respondentów chciałoby widzieć swoich studentów w trakcie zajęć, choć tylko 36% nadal stale zachęca do włączenia kamerki (prowadzący zajęcia zwykle tłumaczą, dlaczego to jest dla nich ważne). Niektórzy wykładowcy pisali, że teraz proszą studentów o włączenie kamerki tylko podczas przepytывania. Nauczanie zdalnie wpłynęło na komunikację niewerbalną samych lektorów w większym („tak” – 40%) lub mniejszym („częściowo” – 36%) stopniu, sporadycznie wspomina się o tym, że w związku z ograniczoną komunikacją niewerbalną sam przekaz słowny traci na atrakcyjności. Ankietowani nadmieniali, że zwykle siedzą (co też może negatywnie wpływać na samopoczucie), gestykują albo tak samo często, albo rzadziej, natomiast wg nauczycieli ważną w nauczaniu zdalnym stała się mimika. Spoglądanie na siebie w trakcie zajęć m.in. pomaga doskonalić swoją mimikę. Prawie połowa respondentów (48%) napisała, że czuje się komfortowo patrząc na siebie, niekiedy własne odbicie jest rekompensatą braku włączonych kamerki studentów. Ewentualną zaletą nauczania zdalnego jest aktywniejsze korzystanie z narzędzi technicznych (76%), co urozmaica zajęcia i też częściowo uzupełnia komunikację niewerbalną, w grę wchodzi bowiem bodźce wizualne, a czasami – audialne.

Na podstawie odpowiedzi udzielonych przez pięćdziesięcioro siedmiu studentów polonistyki wnioskujemy, że komunikacja niewerbalna odgrywa ważną rolę w nauce języka (81% odpowiedzi) i że zmianą trybu nauczania ta rola prawie nie uległa zmianom (63%). Odpowiednia mimika i gesty wykładowcy pozytywnie oddziałują na rozumienie i zapamiętywanie informacji, a także inspirują do nauki. Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że 83% badanych czuje się lepiej i łatwiej przyswaja wiedzę, gdy widzi lektora; dla 40% ważne jest również, by widzieć swoich kolegów z grupy, zwłaszcza jeżeli wchodzi się z nimi w interakcję. Spora część respondentów (77%) twierdzi, że prawie zawsze lub często włącza kamerki, w szczególności, gdy poprosi o to wykładowca. Brak połączenia wideo studenci tłumaczą z reguły problemami techniczny-

mi, nieodpowiednimi warunkami w domu, m.in. brakiem urządzonego miejsca pracy, obecnością innych członków rodziny, a także rozpraszaniem uwagi na przyglądanie się własnemu odbiciu. W odróżnieniu od respondentów z pierwszej grupy (wykładowców) studenci rzadziej mówią o zmianie więzi emocjonalnych, czy wręcz pogorszeniu relacji interpersonalnych – tylko połowa ankietowanych zaznacza, że kontakty z kolegami z grupy czy wykładowcami uległy zmianom, w tym też w stronę polepszenia.

Pandemia spowodowała, że życie związane z edukacyjną zostało przeniesione do przestrzeni wirtualnej. Oddalenie, a czasami brak jakiegokolwiek kontaktu wzrokowego uczestników procesu edukacyjnego, w pewnym stopniu zmieniło sposób i jakość interakcji. Z jednej strony niektóre głosy świadczą o pogorszeniu kontaktów interpersonalnych, co też przekłada się na efektywność zajęć. Z drugiej strony na podstawie odpowiedzi respondentów możemy wywnioskować, że nauczyciele coraz bardziej przyzwyczajają się do nowej rzeczywistości. A z własnych obserwacji wiemy, że jest coraz więcej studentów, nie brak też nauczycieli, którym bardzo odpowiada nauczanie zdalne. Można pokusić się o wniosek, że komunikacja niewerbalna (zwłaszcza proksemika) zmieni się również po powrocie do sal zajęciowych.

Literatura

- Deczewska J., 2020, *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18, DOI: 10.47050/jows.2020.3.13-18.
- Fronc-Iniewicz N., 2020, *Wykorzystanie środków ekspresji w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 101–106.
- Górecka J., 2020, *Zadania pisemnej i asynchronicznej dyskusji na forum w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 31–37, DOI: 10.47050/jows.2020.4.31-37.
- Karolczuk M., 2020, *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 39–43.

- Kordus M., 2020, *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–53.
- Kubacka K., 2018, *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego*, (rozprawa doktorska), Uniwersytet Łódzki, https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/25691/K.Kubacka_Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 4.11.2021].
- Łyp-Bielecka A., 2011, *Możliwości zastosowania syntezatorów na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 56–63.
- Madej P., 2011, *Wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 31–38.
- Mendak E., 1996, *Kody niewerbalne jako obiekty nauczania języka obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 6, s. 63–68.
- Moczydłowska I., 2011, *Języki obce w chmurach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 66–71.
- Moisienko N., 2018, *Online-quiz Kahoot! i online-aplikacja Quizlet jako narzędzia do urozmaicenia lekcji jpjo*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 28/29, s. 25–29.
- Morcinek-Abramczyk B., 2015, *Pomiędzy słowem a gestem – błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 125–141, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.09>.
- Morcinek-Abramczyk B., 2018, *Komunikacja pozawerbalna w glottodydaktyce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 28/29, s. 12–15.
- Oczko P., 2020, *Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 51–56, DOI: 10.47050/jows.2020.3.51-56.
- Półjanowicz W., 2010, *Analiza programów i systemów wspomagających zdalne nauczanie*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica”, nr 26, s. 57–73.
- Równiatka A., 2020, *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 25–29, DOI: 10.47050/jows.2020.4.25-29.
- Seretny A., Lipińska E., 2015, *Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 18, s. 2–8.
- Uchwat-Zaród D., 2020, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 45–48.
- Zapłotna A., 2020, *Rola interakcji internetowej na zajęciach z języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 19–23, DOI: 10.47050/jows.2020.3.19-23.

IRYNA BUNDZA – PhD, Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine / dr, Katedra Filologii Polskiej, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Lwów, Ukraina.

Doctor of Philological Science. Research interests: grammar, semantics, glottodidactics, translation studies. Her major publications include the following: *Polskie i ukraińskie rzeczowniki nazywające gniew w świetle gramatycznej kategorii liczby* [Polish and Ukrainian nouns naming anger in light of the grammatical number category] (2018, in: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych* [Slavic languages in the contexts of old and contemporary cultures], eds. M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Problemy nauczania kategorii liczby polskich rzeczowników w środowisku ukraińskojęzycznym* [Problems related to teaching the category of number of Polish nouns in a Ukrainian language environment] (2017, "Prace Językoznawcze", vol. XIX (1)); *Zrobię to bez zwłok... The Category of Number in the Teaching of Polish as a Foreign Language to Ukrainian-Speaking People* (2019, "Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", no. 26).

Doktor nauk filologicznych. Zainteresowania naukowe: gramatyka, semantyka, glottodydaktyka, translatołogia. Jej najważniejsze publikacje to: *Polskie i ukraińskie rzeczowniki nazywające gniew w świetle gramatycznej kategorii liczby* (2018, w: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, pod red. M. Gębki-Wolak, I. Kaproń-Charzyńskiej, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Problemy nauczania kategorii liczby polskich rzeczowników w środowisku ukraińskojęzycznym* (2017, „Prace Językoznawcze”, z. XIX (1)); *Zrobię to bez zwłok... The Category of Number in the Teaching of Polish as a Foreign Language to Ukrainian-Speaking People* (2019, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26).

E-mail: iryna.bundza@lnu.edu.ua

CHRYSZYNA NIKOŁAJCZUK – PhD, Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine / dr, Katedra Filologii Polskiej, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Lwów, Ukraina.

Doctor of Philological Science. Research interests: phraseology, glottodidactics, lexical-semantic collocability. Her major publications include the following: *Czy starość nie radość? Polska frazeologia oznaczająca starość przez pryzmat teorii pól*

[*Is age indeed a heavy burden? Polish phraseology related to old age from the angle of field theory*] (2013, „*Język Polski*”, vol. XCIII); *Jak nie nabawić się kłopotu i odnieść sukces: kilka rozważań nad prozodią semantyczną polskich czasowników* [How not to get in trouble and succeed: some deliberations on the semantic prosody of Polish verbs] (2018, in: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych* [Slavic languages in the contexts of old and contemporary cultures], eds. M. Gębka-Wolak, I. Kaproń-Charzyńska, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою 'вік людини' у словникових дефініціях і текстах* (2019, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*”, vol. 54).

Doktor nauk filologicznych. Zainteresowania naukowe: frazeologia, glottodydaktyka, łączliwość leksykalno-semantyczna. Jej najważniejsze publikacje to: *Czy starość nie radość? Polska frazeologia oznaczająca starość przez pryzmat teorii pól* (2013, „*Język Polski*”, t. XCIII); *Jak nie nabawić się kłopotu i odnieść sukces: kilka rozważań nad prozodią semantyczną polskich czasowników* (2018, w: *Języki słowiańskie w kontekstach kultur dawnych i współczesnych*, pod red. M. Gębki-Wolak, I. Kaproń-Charzyńskiej, J. Kamper-Warejko, Toruń); *Зміни у значеннєвій структурі польських фразеологізмів із семою 'вік людини' у словникових дефініціях і текстах* (2019, „*Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*”, t. 54).

E-mail: khrystyna.nikolajchuk@lnu.edu.ua



Iwona Morawska

<https://orcid.org/0000-0001-7866-2272>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin, Polska

Małgorzata Latoch-Zielińska

<https://orcid.org/0000-0002-2481-6683>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin, Polska

„Język polski ponad granicami”
w czasie pandemii.

Opis wybranych strategii
komunikacyjno-edukacyjnych

“Polish language beyond borders” during the pandemic.
Description of selected communication and educational strategies

Abstract: The article stems from interest in the development of effective techniques and methods to support learners of foreign languages and cultures. The communication and educational strategies discussed in the text are an integral part of the project “Język polski ponad granicami” [“Polish language beyond borders”], implemented during the current pandemic. The difficulties that emerged made it necessary to develop alternative methods and forms of education, including ones using modern media and technologies, allowing the Polish diaspora community in Brazil to learn and rediscover the Polish language and culture. The assumptions underlying the project exemplify the value of combining, in the glottodidactic process, the culture and language inherited (for some learners, a second and/or a foreign language), as qualities that foster communication, integration, self-discovery, the creation of a sense of community and other activities related to language learning in action, in diverse spaces, contexts, situations and interactions (despite the pandemic). The study used the action research approach with its four phases: planning, action, observation, and reflection. The material collected allows us to conclude that an intercultural approach in foreign language teaching and in related forms of education is currently one of the most appropriate ways of teaching Polish as a foreign language. The presented considerations fit within the line of interdisciplinary research on the Polish language in the world, multilingualism, and Polish glottodidactics.

Keywords: Polish language, borders, pandemic, education, communication, community

Abstrakt: Artykuł wyrasta z zainteresowania wypracowaniem skutecznych technik i metod wspierania osób uczących się obcych języków i kultur. Omówione w tekście strategie komunikacyjno-edukacyjne są integralną częścią projektu „Język polski

ponad granicami”, którego realizacja przypadła na czas panującej pandemii. Zaistniałe utrudnienia narzuciły konieczność wypracowania alternatywnych metod i form kształcenia, między innymi z zastosowaniem nowoczesnych mediów i technologii, dzięki którym środowisko polonijne w Brazylii może poznawać i na nowo odkrywać język polski i polską kulturę. Założenia omawianego projektu egzemplifikują walory łączenia w procesie glottodydaktycznym kultury i języka dziedziczonego (a dla niektórych uczących się drugiego i/lub obcego) jako wartości sprzyjających komunikacji, integracji, samopoznaniu, tworzeniu poczucia wspólnoty oraz innym aktywnościom związanym z uczeniem się języka w działaniu, w różnych przestrzeniach, kontekstach, sytuacjach i interakcjach (mimo pandemii). W badaniach zastosowano podejście action research z jego czterema fazami: planowaniem, działaniem, obserwacjami i refleksjami. Zebrany materiał uprawnia do sformułowania wniosku, iż podejście interkulturowe w dydaktyce języków obcych i w pokrewnych jej formach kształcenia jest obecnie jedną z najtrafniejszych dróg nauczania języka polskiego jako obcego. Przedstawione rozważania wpisują się w nurt badań interdyscyplinarnych nad językiem polskim w świecie, wielojęzycznością i glottodydaktyką polonistyczną.

Słowa kluczowe: język polski, granice, pandemia, edukacja, komunikacja, wspólnota

Język jest wyrazem solidarności z narodem, oraz wszystkimi Polakami, niezależnie od tego, gdzie się znajdują; to świadome lub nieświadome odwoływanie się do całego kulturowego dorobku Polaków. Ma to szczególne znaczenie w dobie procesów globalizacyjnych, które sprzyjają unifikacji wieloetnicznych społeczeństw (Smolicz, 1990: 11).

Problematyka artykułu wpisuje się w nurt badań interdyscyplinarnych – w tym glottodydaktycznych – których przedmiotem są metody i techniki wspierania osób uczących się języków i kultur (obcych, dziedziczonych). Są wśród nich również członkowie licznych w świecie społeczności polonijnych – dla których język polski i jego kultura stanowią wielowymiarową wartość. Świadectwem tego są między innymi publikacje, w tym pamiętniki, dzienniki, wspomnienia, wywiady ludzi doświadczonego i doświadczanego w różny sposób wewnętrzną potrzebą łączenia znajomości języka kraju osiedlenia i posługiwania się nim przy jednoczesnej chęci uczenia się czy też zachowywania znajomości języka dziedziczonego. Niezależnie od okoliczności (których tutaj szerzej opisywać nie będziemy) każde tego typu doświadczenia i związane z nimi motywacje, uwarunkowania, procesy dostarczają wielu argumentów, pozwalających opisywać język (ojczysty, obcy, dziedziczony) nie tylko jako narzędzie komunikacji, działania, poznawania świata, ale też war-

tość kulturową, która z definicji jest tym, co dobre, cenne, ważne, pożądane, co odgrywa doniosłą rolę w życiu człowieka, społeczności, grupy (Puzynina, 1993; Ożóg, 2016). Bardzo dobrze wyraża to zamieszczony fragment jednej z wypowiedzi

Wielu z nas uważa się za Polaków pomimo długoletniego pobytu w krajach, których obywatelstwo już posiadamy. Inni, tak jak ja, nie, nie są Polakami. Urodziliśmy się za granicą (...) jednakże stale utrzymujemy żywy kontakt z naszymi rodzinami w kraju, z narodem polskim i z dziedzictwem kultury, w której tkwimy korzeniami (...). Stanowimy tę szczęśliwą część rodzaju ludzkiego, która uczestniczy w dwóch kulturach: w kraju, w którym żyjemy obecnie, i kraju, z którego pochodzimy. Co więcej, mamy możliwość porównywania i oceny wartości, postaw obu narodów (...) możliwość wybierania najlepszego z obu tradycji (...) Jest to prosta droga do postępu i najbardziej naturalna forma wymiany kulturalnej i naukowej (Kusielewicz, 1973: 164).

Wśród form sprzyjających wypracowywaniu innowacyjnych rozwiązań w nauczaniu i uczeniu się języków i kultur oraz ich promocji są projekty zespołowe. Przywoływany w tytule projekt „Język polski ponad granicami” powstał dzięki wspólnym działaniom i wymianie doświadczeń pracowników Instytutu Filologii Polskiej i Instytutu Neofilologii UMCS w Lublinie. Jego realizacja rozpoczęła się 1 listopada 2020 roku we współpracy z Uniwersytetem Regionalnym Północno-Zachodniego stanu Rio Grande do Sul (UNIJUI) w Brazylii. Przedsięwzięcie to zostało sfinansowane przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (NAWA) w ramach programu „Promocja Języka Polskiego”. Współpraca między UNIJUI a UMCS jest prowadzona od 2007 roku na mocy umowy instytucjonalnej. Dzięki niej zostało zrealizowanych wiele działań o charakterze badawczym, dydaktycznym i organizacyjnym, w szczególności dwustronne mobilności studentów, wymiany dydaktyczne pracowników badawczych i administracyjnych, wymiana doświadczeń w zakresie metod kształcenia, badania i zarządzania procesem kształcenia w szkole wyższej, wspólne publikacje i działalność grup badawczych.

Region Ijuí znany jest jako „Kraina Wielokulturowości”. Po założeniu miasta w 1890 roku w Ijuí zamieszkiwały trzy główne grupy imigrantów: Polaków, Niemców i Włochów. W dalszej kolejności tereny były zasiedlane przez nowych przybyszów z Łotwy, Portugalii, Austrii, Afryki, Szwecji, Hiszpanii, Holandii i krajów arabskich. Uniwersytet UNIJUI od zawsze aktywnie pracował na rzecz animacji działań lokalnych społeczności w celu kultywowania ich języka i kultury, przyczyniając się do utworzenia Związku Etnicznego Ijuí. Uniwersytet wspierał mniejszości etniczne, w tym Polaków, poprzez współorganizację (wspólnie ze Związkiem Etnicznym Ijuí) Narodowego Festiwalu Wielokulturowości, parad i marszów okolicznościowych, prowadzenie badań naukowych i dokumentowanie historii społeczności etnicznych celem nadania przez władze państwowe miastu Ijuí statusu Narodowej Stolicy Mniejszości Etnicznych. W wyniku współpracy między pracownikami naukowymi UNIJUI i sekcją kulturalną Związku Etnicznego Ijuí zrealizowano wiele badań i publikacji na temat analizy potrzeb mniejszości polskiej w formie wywiadów bezpośrednich z działaczami Klubu Polskiego im. Karola Wojtyły, w trakcie których zostały określone najbardziej potrzebne członkom lokalnej społeczności obszary. Tamtejsza Polonia zasygnalizowała, że potrzebuje wsparcia w inicjatywach podejmowanych na rzecz zachowania kultury, tradycji i języka.

Trzeba podkreślić, iż Ijuí jest obszarem, w którym kontakt z językiem i kulturą polską jest niezwykle utrudniony – m.in. z powodu położenia geograficznego. Region znajduje się bowiem na południu Brazylii, tuż przy granicy z Urugwajem i Argentyną, jest znacznie oddalony od innych dużych skupisk Polonii i placówek dyplomatycznych. Odcięcie polskiej mniejszości od kontaktu z żywym językiem powoduje bardzo szybko postępujący zanik świadomości kulturowej i niechęć do identyfikacji z krajem przodków wśród młodych Brazylijczyków. Obserwacja i analiza sposobów promocji kultury i języków innych społeczności etnicznych podczas Festiwalu Wielokulturowości pozwoliły na określenie możliwych obszarów rozwinięcia działalności Klubu Polskiego.

Zgodnie z założeniami projektu:

JĘZYK – to nie tylko narzędzie komunikacji, środek niezbędny do poznawania świata, służący przekazywaniu i wymianie informacji, ale także – a może przede wszystkim – wartość i droga prowadząca do kontaktu z ludźmi, do dialogu, rozmowy, interakcji itd. (Miodunka, 1987; Smolicz, 1990; Ożóg, 2016).

UCZENIE (SIĘ) – w tym zintegrowane uczenie (się) języka i kultury – to proces realizowany w ramach zróżnicowanych form kształcenia, zakładający – w myśl funkcjonalnych, kognitywnych, konstruktywnych i konektywnych teorii – możliwość pozyskiwania treści i umiejętności z różnych źródeł, wielu kanałów informacyjnych oraz motywacja, będąca w określonej sytuacji czynnikiem inspirującym osoby uczące się do podejmowania twórczej i innowacyjnej działalności, również w ramach samokształcenia (Skrzydlewski, Dylak, 2012).

STRATEGIE KOMUNIKACYJNO-EDUKACYJNE – to zintegrowany system rozwiązań koncepcyjno-teoretycznych, metodycznych i ewaluacyjnych, sprzyjający realizacji celów i zadań wpisanych w proces uczenia (się) języka i kultury (w tym polskiej) w ramach niestandardowych form kształcenia glottodydaktycznego, bliskich idei spotkań interkulturowych, animacji językowo-kulturowej, edukacji medialnej, z zastosowaniem zdalnych metod i technik nauczania, nowych mediów i multimediów informacyjno-komunikacyjnych (Torenc, 2007; Strykowski, Skrzydlewski, 2004; Morawska, 2016).

NOWOCZESNE MEDIA I TECHNOLOGIE INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNE – są stosowane jako narzędzia sprzyjające porozumieniu, budowaniu relacji interpersonalnych, wymianie doświadczeń związanych z procesem uczenia się języka i kultury – w tym kultury ojczyźnej, obcej, dziedziczonej - jako przestrzeni upodmiotowienia, samopoznania, tworzenia więzi, współpracy itd. (Dębski, 2008; Juszczak, 2002).

Warto podkreślić, że projekt „Język polski ponad granicami” został zbudowany wokół pomysłu promocji języka i kultury polskiej w regionie Ijuí na południu Brazylii poprzez prezentację Lublina i Lubelsz-

czynny jako regionu skupiającego w sobie jak w soczewce „kulturowe elementy polskości”, będąc jednocześnie znakomitą przykładową wielokulturowością, podobnie jak region partnerski. W procesie planowania zakładano, iż będzie możliwa wizyta pracowników UMCS w regionie Ijuí, przeprowadzenie wybranych działań w warunkach stacjonarnych wśród tamtejszej Polonii. Wybuch pandemii zweryfikował te zamiary, ostatecznie pojawiły się wyłącznie zadania online, co wiązało się z wykorzystaniem innych niż tradycyjne kanałów komunikacji oraz odmiennych strategii komunikacyjno-edukacyjnych. Na pełną ocenę ich efektywności jest za wcześnie, ale już teraz można poczynić pierwsze obserwacje i wyciągnąć wstępne wnioski.

Kluczowym narzędziem dydaktycznym w projekcie jest cykl ośmiu krótkich filmów edukacyjnych pt. *Lubelskie Migawki*. Obrazy te (na podstawie autorskich scenariuszy) są realizowane w Lublinie i na Lubelszczyźnie. Każdy z filmów zawiera napisy polskie oraz portugalskie i stanowi motyw przewodni przygotowanych w wersji elektronicznej materiałów edukacyjnych (pakietów) służących tak do samodzielnej pracy, jak również do wykorzystania na zajęciach w UNIJUI. W pakietach znajdują się m.in.: scenariusz z krótkim opisem wprowadzającym do treści filmu; zestaw ćwiczeń językowo-komunikacyjnych weryfikujących zrozumienie treści obrazu; testy (quizy, zagadki itd.) sprawdzające znajomość prezentowanych miejsc, postaci, znaków i symboli związanych z polską kulturą, językiem i tradycją; zestaw ćwiczeń i zadań do samokształcenia i twórczego wykorzystania; lista przykładowych aktywności wykorzystywanych na rzecz uczenia się języka polskiego, np. możliwość personalizowanego uczestniczenia w sieci poprzez tworzenie własnych tekstów i hipertekstów poświęconych Polsce (pisanie blogów, notatek, komentarzy, opinii i innych form będących wyrazem powiązania z polsnością; włączanie się w fora internetowe, dzielenie się informacjami, wymiana doświadczeń związanych z komunikacją w języku polskim itd.); opisy przykładowych form animacji kulturowych, które mogą znaleźć zastosowanie przy organizacji imprez, wydarzeń kulturalnych czy okolicznościowych oraz innych działań sprzyjających popularyzowaniu Polski i języka polskiego w świecie.

Pierwszy film jest swoistym powitaniem z beneficjentami z Brazylii, prezentacją Lublina i naszej uczelni. Bohaterami kolejnych sześciu są Bolesław Prus, Stefan Żeromski, Wincenty Pol, Józef Czechowicz, Henryk Sienkiewicz i Maria Kuncewiczowa, czyli twórcy, których twórczości poświęcono muzea znajdujące się w naszym regionie. Ostatni obraz, podsumowanie działań, skierowany będzie do uczestników Festiwalu Wielokulturowości FENADI/EXPOIJUI 2021 oraz pozostałych uczestników projektu. Każdy z filmów ma za zadanie nie tylko zapoznawać odbiorców z regionem i polskim dziedzictwem kulturowym, ale również umożliwić doskonalenie poszczególnych sprawności językowych. Dlatego wprowadzany materiał gramatyczny i leksykalny został dostosowany do sygnalizowanych przez odbiorców potrzeb i oczekiwań. Filmy oraz obudowa metodyczna jest wykorzystana w *Klinice Online Języka Polskiego*. Są to cotygodniowe spotkania (prowadzone w czasie rzeczywistym) z uczestnikami projektu, poświęcone doskonaleniu kompetencji komunikacyjnych. Jest to okazja do podtrzymywania kontaktu z żywym językiem, zadawania pytań, ćwiczeń językowych, leksykalnych, itp. Formuła spotkań ma charakter tutoringowy, tzn. odbiorcy z Brazylii proponują własne aktywności (oprócz formuły warsztatowej) lub tematy czy zagadnienia spoza opracowanej przez nas listy. Zajęcia prowadzą na platformie ZOOM pracownicy Instytutu Filologii Polskiej z pomocą studentów lingwistyki stosowanej, wariant z j. portugalskim. Dla studentów z UMCS jest to znakomita okazja do doskonalenia warsztatu tłumacza oraz nauczyciela języka polskiego jako obcego. Jak pokazują zrealizowane do tej pory lekcje, obecność osób znających portugalski okazała się niezbędna, ponieważ poziom kompetencji językowych uczestników jest dość zróżnicowany, wiele osób nie mówi po polsku, ma trudności z rozumieniem poleceń, część natomiast podejmuje próby komunikowania się w języku przodków, wymaga to jednak wielu ćwiczeń. Dodatkowym utrudnieniem jest zróżnicowanie wiekowe, w jednej grupie są bowiem zarówno dzieci i młodzież, jak i dorośli, a nawet seniorzy. Zastosowane podejście partnerskie jest w naszej ocenie bardzo skuteczną metodą kontaktu „uczeń – nauczyciel”, ponadto pozwala na budowanie i wzmacnianie motywacji do nauki polszczyzny.

Ponieważ jednym z odbiorców działań są ludzie młodzi, wykorzystujemy media społecznościowe. Powstał fanpage projektu na portalu Facebook, który prowadzą nasi studenci w językach polskim i portugalskim. Jest to przestrzeń, w której zamieszczane są aktualne informacje o prowadzonych działaniach, zapowiedzi kolejnych materiałów filmowych i edukacyjnych, a także wiadomości o ważnych wydarzeniach kulturalnych czy imprezach mających miejsce na Lubelszczyźnie. Od początku funkcjonowania fanpage cieszy się zainteresowaniem uczestników projektu, którzy komentują poszczególne posty, zamieszczają również własne materiały. Z okazji Dnia Polonii i Polaków za Granicą nagrali krótki materiał filmowy z pozdrowieniami dla naszego uniwersytetu i zespołu projektowego, podejmując udane próby wypowiedzania się w języku polskim.

Inną aktywnością widoczną w sieci jest nauka polskich piosenek. Śpiewanie – jako jedna z form pracy – jest bardzo skuteczne, wplecione w nabywanie sprawności receptywnych i produktywnych. Zajęcia te prowadzone są przez instruktorkę śpiewu z Zespołu Tańca Ludowego UMCS. To kolejna okazja do kontaktu z żywym językiem, doskonalenia sprawności komunikacyjnych czy polskiej wymowy. Uczestnikami są członkowie czterech zespołów polonijnych: Polski Zespół Ludowy Krakus Mały, Polski Zespół Ludowy Mazurka, Polski Zespół Ludowy Krakus oraz Zespół Wokalny Zgoda. Warto dodać, że grupy już wkrótce otrzymają zebrane dla nich i opracowane w formie ebooków materiały repertuarowe, co będzie kolejną sposobnością do podtrzymania kontaktu z polskim językiem, kulturą, muzyką, tradycjami. Zespoły będą mogły zaprezentować nowy repertuar na Festiwalu Wielokulturowości FENADI/EXPOIJUI 2021. Festiwal Wielokulturowości będzie stanowił zwieńczenie naszych działań. Trwa on siedem dni, każda społeczność etniczna organizuje różne aktywności, na które zaprasza odwiedzających. Są to m.in. występy zespołów wokalnych, tańce ludowe, pokazy kulinarne, odczyty, wykłady, warsztaty rękodzieła. Festiwal jest planowany na trzeci tydzień października 2021 roku. Dzięki zrealizowanym zadaniom nasi beneficjenci będą mogli zaprezentować swoją – polską – kulturę w szerszym niż dotychczas wymiarze. Będziemy mogli promo-

wać Lublin i Lubelszczyznę jako region wielu kultur, miejsce połączone z polską kulturą i językiem między innymi poprzez pisarzy, którzy byli bohaterami wspomnianych filmów edukacyjnych.

Założenia omawianego projektu i zastosowane rozwiązania egzemplifikują walory łączenia w procesie glottodydaktycznym kultury i języka dziedzicznego (a dla niektórych uczących się drugiego i/lub obcego) jako wartości sprzyjających komunikacji, integracji, samopoznaniu, tworzeniu poczucia wspólnoty oraz innym aktywnościom związanym z uczeniem się języka w działaniu, w różnych przestrzeniach, kontekstach, sytuacjach i interakcjach. Wśród zaplanowanych rozwiązań znalazły się między innymi:

1. e-learningowe kursy tematyczne, dotyczące np. tematów: Twórczość polskich noblistów (w edukacji dzieci, młodzieży, dorosłych); Polska i polskość jako twórcza inspiracja dla każdego (np. polska mowa w poezji polskiej; polskie zabytki historyczne, miejsca pamięci i sławni Polacy w literaturze i innych tekstach kultury; polskie krajobrazy (tradycje, święta, symbole itd.) w literaturze, sztuce, internecie itd.).
2. Animacja kulturowa w wersji zdalnej. Oferowanie wsparcia metodycznego (i innego) przy organizacji imprez, wydarzeń kulturalnych, uroczystości okolicznościowych oraz pozostałych działań sprzyjających poznawaniu i popularyzowaniu Polski i języka polskiego w świecie.
3. Odkrywanie Polski poprzez tworzenie/projektowanie wirtualnych programów wycieczek turystycznych po Polsce (dla dzieci, młodzieży, dorosłych); ogłoszenie konkursu na najbardziej interesujący program (folder, mapa podróży itd.); konkursy internetowe (dla różnych grup wiekowych), np.: „Kto był/jest KIM w Polsce dawnej i współczesnej? (o sławnych Polakach i Polkach – dawniej i dziś)” itd.
4. Wirtualne spacerunki edukacyjne (trasy, szlaki, mapy) – po Polsce dawnej i współczesnej (ciekawe miejsca, zakątki, inne przestrzenie, w tym związane z kulturą życia codziennego: lotnisko, dworzec, sklep itd.), połączone z wizualizacją, konwersacją, interakcją,

ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, przekładem intersemiotycznym itd.. Taka wirtualna wycieczka może być pretekstem do rozmowy, formułowania pytań, uzupełniania tekstów z lukami, co sprzyja wzbogacaniu wiedzy o Polsce.

5. Polska w fotografii i nie tylko (w reklamie, internecie, piosence, filmie promocyjnym i innych tekstach kultury); projektowanie i współprojektowanie stron internetowych (oraz pozostałych form) poświęconych polskiej kulturze, jej tradycjom, znakom, symbolom itd.
6. Spersonalizowane uczestniczenie w sieci poprzez tworzenie własnych tekstów i hipertekstów poświęconych Polsce (kontaktom z krajem nad Wisłą; pisanie blogów, wspomnień, notatek, poezji i innych tekstów będących wyrazem więzi z naszym krajem; włączanie się w fora internetowe, dzielenie się informacjami, wymiana doświadczeń związanych z komunikacją w języku polskim).
7. *Savoir-vivre* po polsku. Polskie fora internetowe. Edurozrywka po polsku. Polskie nagrody filmowe... i inne zagadnienia motywujące do rozmowy, dyskusji oraz różnych form aktywności w przestrzeni internetowej.
8. wideokonferencje (wideospotkania tematyczne, pomocowe w ramach *Kliniki Online Języka Polskiego*) itd.

Podsumowanie

Podsumowując omówienie wybranych założeń projektu „Język polski ponad granicami”, chcemy podkreślić, że stosowane w jego ramach strategie komunikacyjno-edukacyjne były tworzone i są stosowane z myślą o tym, by kultura i język polski stawały się kluczem otwierającym drzwi do różnych form poznawania polskości, jej popularyzowania, doświadczania, odkrywania na nowo, z uwzględnianiem kontekstów i zastosowań interkulturowych. Trudno zaprzeczyć, iż podejście interkulturowe w dydaktyce języków obcych i w pokrewnych jej formach kształcenia

– w tym animacji interkulturowej – to jedno z ważniejszych wyzwań, które stoi przed współczesną glottodydaktyką (Zarzycka, 2008; Żydek-Bednarczuk, 2012; Morawska, 2016). Dotychczasowy dorobek tej dyscypliny inspiruje do szukania rozwiązań i projektów edukacyjno-animacyjnych, które będą sprzyjać zbliżaniu i porozumieniu ludzi, języków i kultur, o co już w latach 90. XX wieku postulował Franciszek Grucza, nestor polskiej glottodydaktyki.

Praca na rzecz międzyludzkiego porozumienia, poszukiwanie i ukazywanie możliwości wzmacniania naturalnych ludzkich tendencji do kontaktowania się z innymi to bodaj najważniejsze zadanie, jakie mają do spełnienia wszystkie nauki humanistyczno-społeczne. Ten cel powinien im przyświecać jako cel nadrzędny (Grucza, 1992: 21).

Literatura

- Andrzejewski B., red., 1990, *Komunikacja – rozumienie – dialog*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Dębski R., 1997, *Sieci komputerowe i multimedia jako narzędzia wspomagające komunikację, współpracę, twórczość językową w uczeniu się języków obcych*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego: materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol”*, red. W.T. Miodunka, Instytut Polonijny UJ, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 39–56.
- Dębski R., red., 2008, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Furdal A., 2005, *Język a problem tożsamości narodowej (polityka językowa)*, w: *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 187–191.
- Gajda R., 2008, *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języka obcego*, w: *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków.

- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Grucza F., 1992, *Kulturowe determinanty języka i komunikacji językowej*, w: *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, red. F. Grucza, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 21.
- Jarczak Z., Urniaż A., 2008, *Wykorzystanie komputerów w nauczaniu języków obcych okiem praktyka*, w: *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*, red. M. Jodłowiec, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Terrium”, Kraków, s. 183–191.
- Juszczak S., 2002, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kusielewicz E., 1973, (fragment wypowiedzi podczas I Spotkania Uczonych Polskiego Pochodzenia w Krakowie), cyt. za: H. Kubiak, 1990, *Zanikające pokrewieństwo. Szkice socjologiczne o Polsce*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 164.
- Miodunka W., 1987, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, w: *Kultura skupisk polonijnych. Materiały II sympozjum naukowego*, red. K. Groniowski, A. Kłossowski, W. Stankiewicz, Wydawnictwo Biblioteka Narodowa, Warszawa, s. 25–39.
- Miodunka W., 1990, *Polszczyzna w środowiskach polonijnych*, w: *Język–Kultura–Społeczność: wybór studiów i materiałów*, red. S. Dubisz, Państwowa Akademia Nauk, Warszawa, s.134–137.
- Morawska I., 2016, *Interkulturowa koncepcja kształcenia glottodydaktycznego. Inspiracje polsko-gruzyńskie*, w: „Polski Kaukaz”. *Historia i perspektywy kontaktów polsko-gruzyńskich*, red. M. Filina, Wydawnictwo Universal, Tbilisi, s. 45–59.
- Ożóg K., 2016, *Kilka uwag o wartości języka*, <http://www.diecezja.rzeszow.pl/2015/07/kilka-uwag-o-wartosci-jezyka/> [dostęp: 03.04.2016].
- Puzynina J., 1993, *O znaczeniu „wartości”*, w: *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Skrzydłowski W., Dylak S., red., 2012, *Media, edukacja, kultura: w stronę edukacji medialnej*, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów.
- Smolicz J.J., 1990, *Język jako wartość podstawowa kultury*, w: *Język polski w świecie. Zbiór*

- studiów*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków, s. 11.
- Strykowski W., Skrzydlewski W., red., 2004, *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012, *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 19–30.

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA – PhD, Professor of the Maria Curie-Skłodowska University, Institute of Polish Philology, Department of Polish Education, Maria Curie-Skłodowska University, Poland / dr hab., prof. UMCS, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Edukacji Polonistycznej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska.

Author of over 90 publications in collective volumes and journals in the field of Polish language teaching and cultural education, evaluation and diagnostics of school students' achievements, e-learning, and the use of information and communication technologies in the educational process. Co-author of monographs: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* [Real and imagined spaces. Sketches and studies in Polish language and literature education. On the role of the cultural experience of spatiality] (Lublin 2016) and *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* [Real and imagined spaces. Methodological polyphony on different spaces] (Lublin 2016). Editor of the monograph *Nowoczesna edukacja kulturalna* [Modern cultural education] (2010), co-editor of eight monographs, including five in the series *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej* [Modernity and Tradition in Polish Language and Literature Education].

Autorka ponad 90 publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-

-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (Lublin 2016) oraz *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (Lublin 2016). Redaktor monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna* (2010), współredaktor ośmiu monografii, w tym pięciu z serii *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej*.

E-mail: m.latoch-zielinska@poczta.umcs.lublin.pl

IWONA MORAWSKA – PhD, Professor of the Maria Curie-Skłodowska University, Institute of Polish Philology, Department of Polish Education, Maria Curie-Skłodowska University, Poland / dr hab., prof. UMCS, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Edukacji Polonistycznej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska.

Author of numerous publications in the field of Polish language and literature education, intercultural, axiological, media, glottodidactic education and pedeutology, as well as didactic innovation. Co-organiser and participant of numerous scientific conferences, author of workshops and methodological training courses for teachers of Polish and of Polish as a foreign language. Co-editor of volumes published as part of the *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej* series and of other academic publications: *Czytanie tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka* [Reading texts of culture: methodology, research, teaching methods] (Lublin 2007), *Horyzonty Polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury* [Horizons of Polish studies. Education, language and culture] (Lublin 2010), *Edukacja a nowe media* [Education and new media] (Lublin 2010), *Humor w kulturze i edukacji* [Humour in culture and education] (Lublin 2014), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli* [Through training to practice. Towards innovation in teacher education] (Lublin 2014), *Edukacja wobec przemian kulturowych* [Education faced with cultural transformations] (Lublin 2017), *Ocenianie w szkole na cenzurowanym. Badania – Dylematy – Inspiracje* [School grading in the spotlight. Research – Dilemmas – Inspirations] (Lublin 2020).

Autorka wielu publikacji z zakresu edukacji polonistycznej, kształcenia interkulturowego, aksjologicznego, medialnego, glottodydaktycznego i pedeutologii oraz innowacji dydaktycznych. Współorganizatorka i uczestniczka licznych konferencji naukowych, autorka warsztatów i szkoleń metodycznych dla nauczycieli języka polskiego i języka polskiego jako obcego. Współredaktorka tomów wy-

dawanych w ramach serii *Nowoczesność i Tradycja w Edukacji Polonistycznej* oraz innych publikacji naukowych: *Czytanie tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka* (Lublin 2007), *Horyzonty Polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury* (Lublin 2010), *Edukacja a nowe media* (Lublin 2010), *Humor w kulturze i edukacji* (Lublin 2014), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli* (Lublin 2014), *Edukacja wobec przemian kulturowych* (Lublin 2017), *Oceńnianie w szkole na cenzurowanym* *Badania – Dylematy – Inspiracje* (Lublin 2020).

E-mail: iwomorawska@gmail.com



Adriana Prizel-Kania

<https://orcid.org/0000-0001-6072-5482>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane technologicznie – wczoraj i dziś. Bilans doświadczeń po roku kształcenia na odległość

Technology-enhanced teaching of Polish as a foreign language, yesterday and today. A recapitulation of one year of online teaching

Abstract: Technology-enhanced language learning (TELL) is the subject of this article, focusing on the results of a survey conducted among teachers of Polish as a foreign language (TPFL) after they have accumulated one year's worth of experience in holding remote classes. The results have been juxtaposed with those of a study conducted in 2017 on a similar group of respondents. Intended as a reconnaissance, that earlier poll aimed to assess teachers' (including mainly academic teachers') attitude towards computer-aided teaching and the possibility of using information and communication technologies (ICTs) in teaching Polish. The most recent study is intended to serve as a basis for comparison with the previous findings to assess the changes in viewpoint and attitude among the teachers who had had to move their workplace from the classroom into the virtual realm practically overnight. The questionnaire study covered 65 individuals. The analysis of the returned answers is quantitative and qualitative. Additionally, the technique of linguistic analysis based on phenomenological methodology was used in this research into the attitudes of teachers and methodologists of Polish as a foreign language. The research findings point to the significant development of technological expertise and of skills related to using various kinds of educational applications and platforms by teachers, but also underscore the need to improve teaching methods based on an action-oriented approach, to make full use of the possibilities of language teaching by conducting genuine communication activities in a virtual environment.

Keywords: TELL, teaching Polish as a foreign language, teachers' opinion survey

Abstrakt: Artykuł porusza problematykę kształcenia językowego wspomaganego technologicznie (TELL – Technology-Enhanced Language Learning). W tekście zostały przedstawione wyniki badań ankietowych, które przeprowadzono wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego po roku zdobywania doświadczeń w prowadzeniu zajęć zdalnych. Rezultaty zostały zestawione z wynikami badań z 2017 roku. Przeprowadzony wówczas sondaż miał charakter rozpoznawczy i koncentrował się na ocenie nastawienia dydaktyków (głównie nauczycieli akademickich) do nauczania wspomaganego komputerowo oraz możliwości wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauczaniu polszczyzny. Najnowsze badania mają na celu weryfikację tych spostrzeżeń oraz ocenę zmiany w świadomości i nastawieniu dydaktyków, którzy

z dnia na dzień musieli przenieść swój warsztat pracy z sali wykładowej do przestrzeni wirtualnej. W badaniu kwestionariuszowym wzięło udział 65 osób. Analiza zebranych odpowiedzi ma charakter ilościowo-jakościowy. W badaniu nastawienia dydaktyków jipjo zastosowano dodatkowo technikę analizy językoznawczej opartej na metodologii fenomenologicznej. Wyniki badań wskazują na znaczny rozwój kompetencji technologicznej oraz umiejętności używania różnego rodzaju platform i aplikacji edukacyjnych przez nauczycieli, ale i podkreślają potrzebę doskonalenia metod nauczania w oparciu o podejście działaniowe, aby w pełni wykorzystać możliwości kształcenia językowego poprzez prowadzenie autentycznych działań komunikacyjnych w wirtualnym środowisku.

Słowa kluczowe: nauczanie języków wspomagane technologiczne (TELL), język polski jako obcy, badanie opinii nauczycieli

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich kilkunastu lat cyfryzacja społeczeństwa osiągnęła bardzo wysoki poziom. Zgodnie z raportem rządowym stały dostęp do szerokopasmowego (stałego lub mobilnego) Internetu miało w 2014 roku ponad 71% gospodarstw domowych w Polsce¹. W 2020 roku współczynnik ten wzrósł do 90,4% (GUS, 2020) i dorównał wskaźnikom informatyzacji innych krajów europejskich. Według przeprowadzonych w 2019 roku badań Eurostatu 78% Polaków regularnie korzysta z Sieci. Internet używany jest do komunikacji za pomocą poczty elektronicznej (66% wskazań), czytania wiadomości, gazet i czasopism on-line (65%), wyszukiwania informacji o towarach i usługach (63%), prowadzenia rozmów głosowych i wideo (55%) oraz korzystania z serwisów społecznościowych (55%)². Wysokie wskaźniki dowodzą, że Internet jest przestrzenią, w której prowadzone są różnego rodzaju działania komunikacyjne: recepcja, produkcja, interakcja i mediacja. Co więcej – działania te mają charakter powszechny i dotyczą ogółu społeczeństwa – niezależnie od wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania³.

¹ Raport obejmujący dane za lata 2004–2015 dostępny jest na oficjalnej stronie rządowej. Źródło: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/raporty-dane-badania> [dostęp: 28.04.2021].

² Dane GUS. Źródło: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spo-liczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/jak-korzystamy-z-interne-tu-2020,5,11.html> [dostęp: 28.04.2021].

³ Badaniem objęto grupę osób w wieku od 16 do 74 lat mieszkających w dużych aglomeracjach miejskich, mniejszych miastach oraz na terenach wiejskich.

Wydawać by się zatem mogło, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby proces edukacji językowej mógł być realnie wspierany przez nowoczesne rozwiązania technologiczne. Przejście od kształcenia wspomaganego komputerowo (ang. Computer Assisted Language Learning – CALL) do nauczania i uczenia się wspieranego technologicznie (ang. Technology-Enhanced Language Learning – TELL) dokonało się dość dynamicznie w wielu zagranicznych ośrodkach, co potwierdzają liczne badania i publikacje (m.in. Dębski, 2006; Kessler, 2007; Bax, 2011; Guichon, Hauck, 2011; Swain, Watanabe, 2013). Stały dostęp do Internetu sprawił, że nauczyciele mogą dowolnie rozszerzać repertuar stosowanych technik i metod, mając do dyspozycji ogromną bazę materiałów, które mogą stać się podstawą kształcenia kompetencji językowej i rozwijania wiedzy socjokulturowej poprzez realizowanie autentycznych zadań komunikacyjnych w wirtualnej, ale – jak pokazują dane statystyczne – coraz bardziej naturalnej, przestrzeni. Epidemia trwająca w roku 2020 pozostawiła bez wyboru zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Upowszechnienie nauczania zdalnego, o które dopominał się Stephen Bax w roku 2003⁴, musiało nastąpić z dnia na dzień.

Technologia w służbie dydaktyki – od CALL do TELL

Jeszcze kilka lat temu głównym celem metodyków zajmujących się tematyką CALL było zachęcenie nauczycieli do rozszerzania sfery działań edukacyjnych i włączania w proces dydaktyczny aktywności opartych na wykorzystaniu narzędzi internetowych oraz materiałów dostępnych w Sieci – tekstów, a właściwie hipertekstów, których lektura wymaga nieco innych umiejętności niż czytanie tekstów drukowanych (Banach,

⁴ „A technology has reached its fullest possible effectiveness in language education when it has arrived at the stage of ‘normalization’, namely when it is used without our being consciously aware of its role as a technology, as a valuable element in the language learning process” (Bax, 2003).

Bucko, 2019), materiałów audio (podcastów, audycji radiowych, filmów, utworów muzycznych) oraz form audiowizualnych (materiałów informacyjnych, reportaży, filmów, programów telewizyjnych). Warto także podkreślić rolę mediów o charakterze społecznościowym, które poprzez wykorzystanie kanałów naturalnej interakcji mogą skutecznie wspierać przyswajanie języków obcych. Wszystkie te kwestie pojawiają się niezmiennie w artykułach publikowanych w Polsce w ciągu ostatnich kilkunastu lat (Krajka, 2007; Dębski, 2008; Gajek, 2008, 2013; Prizel-Kania, 2017; Bucko, Prizel-Kania, 2018). Zgodnie podkreśla się w nich, że komputery, a przede wszystkim masowo używane urządzenia mobilne z dostępem do Internetu, nie powinny służyć jedynie do wykonywania samosprawdzających się ćwiczeń językowych. Zgodnie z periodyzacją Marka Warschauera (1996) etap promujący ten sposób zastosowania urządzeń do nauki języków, określanej jako *communicative CALL*, kończy się na latach 90. ubiegłego wieku. Obecnie podkreśla się możliwości wykorzystania środowiska wirtualnego do prowadzenia autentycznych działań językowych (*action-oriented approach*). Różnicę w ujmowaniu roli komputera i sposobu jego wykorzystania podkreśla zmiana nazwy z nauczania wspieranego komputerowo (CALL) na kształcenie wspomaganie technologicznie (TELL).

W CALL to komputer odgrywał kluczową rolę jako medium, za pomocą którego można wykonywać ćwiczenia automatyzujące z zakresu gramatyki, słownictwa i rozumienia tekstów, a poprawność może zostać zweryfikowana dzięki określonym funkcjonalnościom użytej platformy lub aplikacji. Obecnie, zgodnie z podejściem zadaniowym i pedagogiką zorientowaną na działanie (Nunan, 1988; Mueller-Hartmann, 2000; Ellis, 2003; *CEFR CV*, 2018) punkt ciężkości został przeniesiony na kształcenie poprzez symulację autentycznych zadań językowych wykonywanych za pośrednictwem Internetu we wszystkich sferach naszej codziennej działalności: prywatnej, publicznej, zawodowej oraz edukacyjnej. W tym ujęciu dostęp do nieograniczonej liczby materiałów publikowanych w Sieci staje się kwestią kluczową, a same urządzenia elektroniczne mają jedynie zapewnić możliwość sprawnego korzystania z zasobów dostępnych online. Należy jednak zauważyć, że

ta zmiana tendencji w metodyce nauczania nie oznacza (i nie powinna oznaczać) rezygnacji ze specjalnie opracowanych ćwiczeń językowych, których celem jest wprowadzenie i utrwalenie określonego materiału. Odpowiednio ustrukturyzowane i zaplanowane ćwiczenia przygotowują uczących się do działań własnych. Istotne zatem wydaje się zarówno wykorzystanie komputera, platform i aplikacji edukacyjnych (działania typowe dla CALL), jak też umiejętne przejście do fazy, w której to uczący się – jako samodzielni użytkownicy Internetu – wybierają, weryfikują i wykorzystują dostępne w nim zasoby w celu wykonania określonych zadań i projektów (Dębski, 2006; Thomas, Reinders, 2010; Thomas, Reinders, Warschauer, 2013). Nauka w przestrzeni wirtualnej i dostęp do różnego rodzaju materiałów umożliwia i niejako wymusza zmianę w sposobie nauczania, gdyż przenosi nacisk z tradycyjnego tworzenia i wykonywania zadań, których efektem miał być konkretny produkt (output), do aktywnych działań typu „input and intake” (Swain, 2000; Swain, Watanabe, 2013). W tym ujęciu to uczący się decydują o doborze materiałów, sposobie realizacji zadań oraz rodzaju komunikacji, dostosowując działania do własnych potrzeb i umiejętności, co pozwala na indywidualizację procesu kształcenia i wspiera autonomię uczących się.

Na potrzebę wykorzystania naturalnych obecnie kanałów komunikacji zwracają uwagę także autorzy *CEFR Companion Volume*⁵. Czynią to przez poszerzenie opisu poszczególnych umiejętności językowych o działania oparte na przetwarzaniu zasobów internetowych i komunikacji w mediach elektronicznych oraz przez znaczne rozbudowanie kwestii dotyczących działań mediacyjnych (*CEFR CV*, 2018).

Ten nowy etap w dydaktyce języków obcych – określaný terminem TELL – wymaga wprowadzenia zmian w metodyce nauczania. Podstawą i motorem tych zmian jest przede wszystkim nastawienie nauczycieli oraz ich wiedza i umiejętności w zakresie planowania dydaktycznego (Guichon, Hauck, 2011), a także kompetencji cyfrowych (*techno-peda-*

⁵ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [dostęp: 28.04.2021].

gogy). Nauczanie z wykorzystaniem wsparcia technologicznego wymaga zwrócenia uwagi na to, by proponowane zadania spełniały kryteria autentyczności, czyli odpowiadały działaniom wykonywanym w życiu codzienny. Zadania powinny mieć określony cel i przewidywalny rezultat, który może być różny w zależności od podjętych przez uczących się decyzji i przedsięwziętych działań. Należy pamiętać, by w obrębie zadań wzmacniać zarówno pracę grupową i wykorzystać dostępne kanały interakcji, jak i wspierać indywidualne zainteresowania uczących się. Proponowane aktywności powinny zachęcać uczniów do stawiania pytań, myślenia, reagowania oraz podejmowania decyzji w oparciu o racjonalną i rzetelną ocenę posiadanych informacji oraz własne preferencje. W zakresie doboru źródeł należy zwrócić uwagę uczących się na umiejętność weryfikowania informacji, sprawdzania nieznanymi wyrazów nie tylko w słownikach online, ale także w korpusach tekstów. Trzeba też zachęcać ich do koncentracji na tekście i do refleksji metajęzykowej.

W obecnej sytuacji systemowa realizacja powyższych zaleceń w kształceniu językowym nie może być dłużej odraczana. Sytuacja epidemiczna i związana z nią konieczność przejścia na system zdalny wymuszają zmianę dotychczasowych sposobów nauczania. Nauczanie na odległość nie powinno być próbą odtworzenia pracy w klasie, a stanowić bodziec do poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych. Problemy, na które jeszcze kilka lat temu wskazywali nauczyciele jako na realne przeszkody we wdrażaniu TELL (brak dostępu do odpowiedniego sprzętu lub Internetu), z dnia na dzień przestały być aktualne. Pojawia się jednak pytanie, czy możliwości wynikające z obowiązkowego przeniesienia edukacji do świata wirtualnego zostały odpowiednio wykorzystane?

Cele i metodologia badań

Przeprowadzone na początku 2021 roku badania miały charakter ankietowy. Kwestionariusz (w formie elektronicznej) zawierał pytania zamknięte, których celem było określenie doświadczenia zawodowe-

go, kontekstu edukacyjnego i wieku nauczycieli oraz pytania otwarte pozwalające na ocenę sposobów pracy i nastawienia dydaktyków do kształcenia na odległość. Ankieta skierowana została przede wszystkim do nauczycieli języka polskiego jako obcego pracujących w ośrodkach akademickich w Polsce oraz metodyków, którzy oprócz prowadzenia praktycznych zajęć językowych, zajmują się kształceniem przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego (jpjo) i drugiego oraz prowadzeniem praktyk studenckich. Dla celów diagnostycznych to właśnie badanie nauczycieli wydaje się mieć najbardziej miarodajny charakter, ponieważ to od ich nastawienia i zaangażowania zależy sposób organizacji i prowadzenia zajęć. Nauczanie języka polskiego jako obcego pozostawia sporą dowolność w zakresie doboru materiałów i treści, ponieważ nie jest to przedmiot szkolny i jako taki nie podlega parametryzacji. Uczelnie wyższe kształcą przyszłych dydaktyków, a zajęcia obserwowane w ramach praktyk częstokroć stają się dla przyszłych nauczycieli wzorem do naśladowania.

W zasadniczej części ankiety uwzględniono pytania pozwalające na wyciągnięcie wniosków dotyczących poziomu kompetencji medialnej nauczycieli jpjo, na którą składają się umiejętności obsługi urządzeń (kompetencja techniczna), wiedza na temat materiałów i narzędzi dostępnych w Sieci oraz umiejętność ich doboru (kompetencja semantyczna), a także wiedza na temat celowego zastosowania dostępnych materiałów, zgodnie z ich przeznaczeniem i przy uwzględnieniu istniejących potrzeb (kompetencja pragmatyczna). Wszystkie pytania w tej części ankiety miały charakter otwarty, co pozwoliło respondentom odnieść się do własnych doświadczeń edukacyjnych, przemyśleń i było okazją do wyrażenia sądów wartościujących. Formuła ta została zastosowana celowo, ponieważ oprócz wyprowadzenia wniosków opartych o dane ilościowe, podjęto próbę badania fenomenologicznego, którego celem jest ekscerpca z wypowiedzi respondentów wyrazów wartościujących i podzielenie ich na dwie grupy (wyrażenia nacechowane pozytywnie i negatywnie), a następnie obliczenie proporcji, w jakich pojawiły się one w wypowiedziach badanych. Zastosowanie tej metody pozwala na ocenę nastawienia respondentów do poruszanych kwestii poprzez ana-

lizę językową użytych przez nich wyrażen. Ta rzadko stosowana metoda posiada duży potencjał w badaniach, których celem jest ocena nastawienia, chęci lub świadomości w odniesieniu do wskazanych zagadnień (Willing, 2007).

Wyniki analiz ilościowo-jakościowych zestawiono dodatkowo z rezultatami badań przeprowadzonych w tej samej grupie respondentów w 2017 roku oraz wśród osób spełniających podobne kryteria (Prizel-Kania, 2017). Ta część badań pozwoliła na opis zmian, które zaszły na skutek konieczności zetknięcia się z nową rzeczywistością edukacyjną.

Charakterystyka grupy respondentów

W badaniu ankietowym wzięło udział 75 nauczycieli zajmujących się nauczaniem języka polskiego. Niemal 90% (dokładnie: 89,7%) z nich to kobiety. Badani reprezentują wszystkie wyróżnione grupy wiekowe: 31% to osoby między 40. a 50. rokiem życia, w przedziale wiekowym 31-40 i ponad 50 lat znalazło się po 27,6% badanych, a 13,8% stanowią nauczyciele przed 30. rokiem życia. Najliczniejszą grupę (76,7%) tworzą wykładowcy języka polskiego na uczelniach wyższych, 47% respondentów prowadzi także prywatne lekcje, a 20% pracuje w szkołach językowych. W tej grupie aż 43% prowadzi zajęcia i szkolenia dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego lub/i drugiego.

Pierwszą z kwestii, których dotyczyły pytania ankietowe, było zainteresowanie obsługą urządzeń elektronicznych i biegłość w tym zakresie. Blisko połowa badanych (46,7%) zadeklarowała sprawną obsługę różnego rodzaju urządzeń. Taka sama liczba respondentów przyznaje, że posiada podstawowe umiejętności w tym zakresie. Stosunkowo duża grupa (36,7%) to osoby, które lubią różnego rodzaju nowości technologiczne. Przed koniecznością przejścia na zdalny tryb nauczania ponad 53% nauczycieli nie miało doświadczenia w nauczaniu na odległość, a 47% prowadziło wcześniej lekcje online.

Zdecydowana większość badanych chciałaby pogłębić swoją wiedzę na temat metodyki kształcenia z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (40%) lub podnieść swoje praktyczne umiejętności (36,7%). Prawie połowa (47%) deklaruje udział w kursach doszkalających z zakresu obsługi narzędzi TIK na potrzeby prowadzenia zajęć zdalnych. Wśród odbytych szkoleń wymienia się warsztaty obsługi platformy Microsoft Teams, Moodle czy komunikatorów, np. Webex, Zoom. Należy zwrócić uwagę na fakt, że udział w tych szkoleniach miał na celu wsparcie kompetencji technicznych. Warsztaty obsługi platform edukacyjnych były i są licznie prowadzone w wielu ośrodkach akademickich. Brakuje jednak zajęć metodycznych, które otworzyłyby nauczycieli na nowe możliwości wykorzystania przestrzeni wirtualnej w celach edukacyjnych.

Analiza i interpretacja wyników badań

Z badań przeprowadzonych w 2017 roku w grupie 116 respondentów wynikało jasno, że w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie dokonało się jeszcze przejście od nauczania wspomaganego komputerowo do celowego wykorzystania zasobów multimedialnych oraz kanałów komunikacji do wykonywania zadań odzwierciedlających naturalną aktywność językową. Wśród dominujących technik nauczania wskazywano wówczas wykorzystanie zasobów Internetu w celu przygotowania materiałów dydaktycznych prezentowanych podczas zajęć (prezentacje PowerPoint, karty pracy). Stosunkowo niewielu dydaktyków wskazywało na konieczność rozszerzania działań edukacyjnych i stwarzania w wirtualnej przestrzeni dodatkowego kanału kształcenia np. poprzez zakładanie grup na portalach społecznościowych, wdrażanie aktywności typu WebQuest czy planowanie projektów, do realizacji których konieczne jest działanie językowe w Sieci oraz wykorzystanie jej zasobów. Wiele osób wskazało, że sprawne wykorzystanie TIK jest zadaniem wy-

magającym odpowiednich umiejętności technicznych oraz doskonalenia się w zakresie metodyki nauczania wspomagane technologicznie (Prizel-Kania, 2017).

Znaczącą różnicę pomiędzy wynikami badań sprzed trzech lat można zaobserwować w zakresie rozwoju kompetencji technicznych i korzystania z różnego rodzaju komunikatorów, platform edukacyjnych i aplikacji umożliwiających tworzenie interaktywnych quizów. W roku 2017 niewielu nauczycieli wskazywało na znajomość i używanie narzędzi TIK w swojej pracy. Obecnie każda z zapytanych osób wymieniła przynajmniej dwa źródła. Wśród najczęściej wskazywanych narzędzi TIK znalazły się takie programy jak: Zoom, Microsoft Teams, Skype, Moodle, LearnigApps, narzędzia Google, Wordwall, Kahoot, Quizlet, Discord, Webex, Padlet, Etherpad, Quizizz⁶. W badaniu sondażowym przeprowadzonym ponad trzy lata temu zdecydowana większość respondentów nie wykorzystywała w znaczącym stopniu możliwości przygotowywania interaktywnych ćwiczeń na platformach edukacyjnych. Jedynie 10% deklarowało wówczas używanie platformy Moodle (lub innej platformy o podobnych funkcjonalnościach), jeszcze mniejsza grupa sięgała do aplikacji typu LearningApps (5%) czy Quizlet (3%). Oprócz tych aplikacji w odpowiedziach badanych pojawiły się jeszcze narzędzia Google, przede wszystkim edytory tekstów (21%) oraz Padlet (2%). Należy zatem uznać, że w zakresie kompetencji technicznych dokonał się znaczny postęp. Nauczyciele używają różnych programów, kierują się takimi kryteriami jak: łatwość i intuicyjność obsługi, funkcjonalność, system nawigacji, szata graficzna, możliwość wykorzystania wspólnej przestrzeni do prezentacji materiału (odpowiednik tablicy) oraz synchronicznego odtwarzania nagrań rozwijających rozumienie ze słuchu⁷. We wskazanych funkcjonalnościach zaznacza się jednak chęć minimalizacji zabiegów technicznych oraz możliwość przeniesie-

⁶ Kolejność narzędzi (platform, komunikatorów i aplikacji) odpowiada częstotliwości wymieniania ich przez respondentów.

⁷ Kolejność wskazywanych funkcjonalności odpowiada częstotliwości wymieniania ich przez respondentów.

nia działań prowadzonych w klasie do wirtualnej przestrzeni bez konieczności większych zmian w sposobach nauczania. Dowodów dla tak określonej hipotezy dostarczają także odpowiedzi dotyczące stosowanych materiałów dydaktycznych – 63% badanych zgadza się, że nowe środowisko edukacyjne wymaga innych materiałów edukacyjnych, ale aż 30% badanych stwierdziło, że w nauczaniu zdalnym można z powodzeniem wykorzystywać materiały edukacyjne używane podczas pracy w klasie. Najczęściej pojawiają się tu podręczniki w formie PDF, samodzielnie przygotowywane karty pracy, zasoby Internetu (teksty, grafiki, materiały audio i wideo – głównie z YouTube) oraz strony zawierające gotowe materiały do nauczania jppo, np. platforma *Po polsku po Polsce*, *e-Polish* czy *polski.info*. Interaktywne ćwiczenia, które można tworzyć za pomocą wymienionych aplikacji stosowane są od czasu do czasu – raczej jako uatrakcyjnienie zajęć niż systemowe działanie. Do nauczania pisania wykorzystywane bywają dokumenty Google lub Etherpad – bywa jednak, że uczący się proszeni są o napisanie pracy odręcznie i przesłanie jej zdjęcia, co należy uznać za działanie, dla którego trudno znaleźć uzasadnienie poprzez odniesienie do autentycznych sytuacji życiowych. Zdecydowana większość badanych (86%) nie widzi potrzeby włączania mediów społecznościowych. Najczęściej pojawiającym się argumentem jest ochrona prywatności lub fakt, że media te nie są używane przez respondentów w życiu prywatnym. Kwestia aktywnego działania w przestrzeni Internetu i łączenia życia zawodowego z prywatnym jest kwestią indywidualną i dość kontrowersyjną. Rozsądnym głosem w tej sprawie jest wypowiedź jednej z badanych osób, która słusznie zauważa, że dobrze dobrana platforma edukacyjna może jednocześnie spełniać funkcje mediów społecznościowych – pod warunkiem, że uczący się i nauczyciel będą chcieli skorzystać z tej formy rozszerzania działań językowych.

Badani, poproszeni o ocenę zaangażowania studentów w nauczaniu zdalnym, zgodnie uznali, że jest to kwestia indywidualna, natomiast w ocenie rozwoju kompetencji językowych nauczyciele stwierdzają, że wyniki osiągnięte zdalnie są porównywalne do rezultatów w kształceniu stacjonarnym. Jako czynniki kluczowe dla powodzenia edukacyjnego

w przestrzeni wirtualnej wymieniane są następujące warunki: nawiązanie relacji z uczącymi się (zaangażowanie obu stron, konieczność włączania kamer, interakcja, zadania integrujące grupę, budowanie motywacji, dodatkowa korespondencja elektroniczna), różnorodność ćwiczeń i atrakcyjność materiałów (odpowiednie przygotowanie do zajęć, dobrze opracowane i atrakcyjne wizualnie materiały, które wymagają aktywności uczących się, ciekawe treści), jasność w przekazywaniu informacji, elastyczność prowadzącego, sprawny sprzęt i szybkie łącze internetowe, indywidualizacja treści nauczania, udzielenie każdemu informacji zwrotnej, wprowadzanie nowego materiału krok po kroku (np. tłumaczenie reguły i jednocześnie jej zapisywanie we wspólnej przestrzeni zamiast prezentowania gotowych tabel), dobre tempo i dokładne określanie czasu na wykonanie każdego zadania⁸. Nauczyciele zgodnie podkreślają, że podstawowym warunkiem jest zaangażowanie, motywacja i samodzielność uczących się.

Ostatnie pytanie odnosiło się do zamiaru wykorzystania doświadczeń płynących z nauczania zdalnego po powrocie do kształcenia stacjonarnego. Okazało się, że zdania respondentów są podzielone. Prawie 70% nauczycieli deklaruje, że w przyszłości planuje w szerszym zakresie wykorzystać rozwiązania technologiczne – głównie w zakresie przeprowadzania interaktywnych testów (brak konieczności sprawdzania poprawności, oszczędność czasu) i quizów, korzystania z platformy (np. Moodle) jako przestrzeni, w której dostępne będą materiały używane podczas zajęć (dla nieobecnych) oraz zamieszczane będą prace domowe i dodatkowe materiały, a 5% badanych wyraża niechęć w stosunku do powrotu do pracy w sali. Ponad 30% uważa jednak nauczanie zdalne za „protezę prawdziwej edukacji” i „erę gadających głów”, a po zakończeniu pandemii nie zamierza wykorzystywać TIK, jeżeli nie będzie takiej konieczności.

⁸ Badani poproszeni zostali o wskazanie najważniejszych, ich zdaniem, czynników, które mają wpływ na efektywność nauczania w środowisku wirtualnym. Następnie odpowiedzi przyporządkowano do kategorii wskazanych w treści artykułu i przedstawiono w kolejności od najczęściej do najrzadziej wymienianych postulatów.

Odpowiedzi na ostatnie pytanie dotyczące opinii (zalet i ograniczeń) na temat stosowania TIK w edukacji przeanalizowano z wykorzystaniem metody fenomenologicznej. Wyłoniono pozytywne i negatywne określenia, a następnie obliczono procentowo ich proporcje. Wśród wyrażen nacechowanych pozytywnie wyróżniono następujące fragmenty: *uwielbiam, żywy język, prawdziwa komunikacja, motywujące, większa elastyczność, otworzyć się, mnóstwo ciekawych materiałów, kreatywność, indywidualizacja, konsultacje, nagrywanie, ponowne odsłuchiwanie, ogólnodostępność, oszczędność czasu, mobilność, ekonomia, bezpieczeństwo, zarządzanie czasem, odpowiedzialność, swoboda ubierania się, wygoda*. Wśród wyrażen o zabarwieniu negatywnym pojawiały się na przykład takie: *dużo pracy, chronię prywatność, brak kontaktu, proteza nauczania, nie-nauczania, nic nie pomoże, coś tylko w zastępstwie, brak kontaktu, nadmiar bodźców, gadające głowy, gorsza forma, brak reakcji, brak możliwości kontroli pracy studentów, wyciszanie się, dłuższy czas reakcji, zakłócenia, bolą uszy, dehumanizacja*. Statystycznie więcej jest wypowiedzi nacechowanych pozytywnie – 66% przy 34% wyrażen świadczących o negatywnym stosunku.

Niewątpliwie włączanie rozwiązań technologicznych w proces kształcenia językowego ma wiele zalet – oprócz kwestii oczywistych nauczanie zdalne pomaga nieśmiałym uczniom otworzyć się i obniża stres, pozwala także uczącym się na zarządzanie procesem edukacji i wzięcie odpowiedzialności za osiągnięte rezultaty.

Z badań wynika, że nauczyciele dostrzegają te zalety, jednak zasadniczą trudnością jaką stwierdzają, jest poczucie braku kontroli i możliwości monitorowania sposobu realizacji zadań. Z tego względu niewielu z nich planuje aktywności typu WebQuest czy zadania zorientowane na samodzielne działanie z wykorzystaniem całej gamy materiałów językowych dostępnych online. Znacząco jednak rozszerzył się repertuar stosowanych technik i narzędzi pozwalających na tworzenie interaktywnych ćwiczeń językowych.

Przeprowadzenie badań wśród nauczycieli akademickich podyktowane było założeniem, że to właśnie ta grupa w sposób szczególny zaangażuje się w konieczną zmianę metod kształcenia językowego – zmianę,

która pomimo sprzyjających jej okoliczności dokonuje się jednak stopniowo i nie osiągnęła jeszcze stanu wskazującego na upowszechnienie metod opartych na TELL. Konieczność izolacji w wyniku epidemii COVID-19 udowodniła jednak, że to, co jeszcze kilka lat temu uważano za niemożliwe, stało się konieczne. Sprostanie tej sytuacji nie było zadaniem łatwym ani dla nauczycieli, ani dla uczniów. Niemniej jednak doświadczenie zdalnej edukacji, choć nagłe i drastyczne, zmieniło w znaczącym stopniu nastawienie do kształcenia wspomaganego technologicznie, zmieniając tym samym oblicze edukacji językowej.

Literatura

- Banach M., Bucko D., 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Bax S., 2003, *CALL – Past, Present and Future*, „System”, no. 31(1), s. 13–28, [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4).
- Bax, S., 2011, *Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education*, „International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching”, no. 1, s. 1–15, <https://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>.
- Bucko D., Prizel-Kania A., 2018, *Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego)*, „Roczniki Humanistyczne”, nr 66(10), s. 7–23, <https://dx.doi.org/10.18290/rh.2018.66.10-1>.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*, 2018, Council of Europe, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Dębski R., 2006, *Project-based language learning with technology*, NCELTR, Sydney.
- Dębski R., red., 2008, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Ellis R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.

- Gajek E., 2008, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gajek E., 2013, *Technologie mobilne w edukacji językowej – na przykładzie języka angielskiego*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4(31), s. 27–38.
- Guichon N., Hauck. M., 2011, *Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever*, ReCALL, no. 23(3), s. 187–199, <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344011000139>.
- Kessler G., 2007, *Formal and informal CALL preparation and teacher attitude toward technology*, „Computer Assisted Language Learning”, no. 20(2), s. 173–188, <https://doi.org/10.1080/09588220701331394>.
- Krajka, J., 2007, *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment*, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin.
- Levy M., Stockwell G., 2006, *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, Routledge, Mahwah, New Jersey.
- Mueller-Hartmann A., 2000, *The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks*, „Language Learning & Technology”, no. 4(2), s. 129–147, <http://dx.doi.org/10125/25103>.
- Nunan D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524506>.
- Prizel-Kania A., 2017, *Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomaganie komputerowo – badanie opinii nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 88–92.
- Spółczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 roku. Analizy statystyczne*, 2020, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spolczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne> [dostęp: 25.04.2021].
- Swain, M., 2000, *The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, ed. J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, s. 97–114.
- Swain M., Watanabe Y., 2013, *Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning*, in: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>.
- Thomas M., Reinders H., Warschauer, M., eds., 2013, *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Bloomsbury Publishing, London – New Delhi – New York – Sydney.
- Thomas M., Reinders, H., 2010, *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, Continuum, London – New York.

Warschauer M., 1996, *Computer-Assisted Language Learning: An Introduction*, ed. S. Fotos, *Multimedia Language Teaching*, Logos International, Tokyo – San Francisco, s. 3–20.

Willig C., 2007, *Reflections on the Use of a Phenomenological Method*, „Qualitative Research in Psychology”, no. 3(4), s. 209–225, <http://dx.doi.org/10.1080/14780880701473425>.

ADRIANA PRIZEL-KANIA – PhD, Institute of Polish Glottodidactics, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University, Krakow, Poland / dr, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

PhD in humanities; assistant professor at the Institute of Polish Glottodidactics at the Jagiellonian University; researcher in international and national research and educational projects (including SpeakApps, DIGIPASS, TICKET, *Po polsku po Polsce*); awarded in the competition of the Ministry of Science and Higher Education for Outstanding Young Scientists. Research interests: foreign language teaching methodology using knowledge about the brain, technology enhanced learning, and speech disorder therapy. Author of a monograph entitled *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* [*Developing listening comprehension in Polish as a foreign language*] (Kraków, 2012), of research papers and of Polish language and culture teaching aids.

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; adiunkt w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej w UJ, badacz w międzynarodowych i krajowych projektach badawczych i edukacyjnych (m. in. SpeakApps, DIGIPASS, TICKET, *Po polsku po Polsce*); laureatka konkursu MNiSzW dla Wybitnych Młodych Naukowców. Zainteresowania naukowe: metodyka nauczania języków obcych z wykorzystaniem wiedzy na temat mózgu, nauczanie wspomagane przez technologię oraz terapia zaburzeń mowy. Autorka monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* (Kraków, 2012), artykułów naukowych oraz pomocy dydaktycznych do nauczania języka i kultury polskiej.

E-mail: adriana.prizel-kania@uj.edu.pl

(Glotto)dydaktyka
– nurty i tendencje

(Glotto)didactics
– currents and trends



Waldemar Martyniuk

<https://orcid.org/0000-0002-2320-8934>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego

CEFR 2020: the new, updated Common European Framework of Reference for Languages

Abstract: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has been serving the linguistic community in Europe and beyond for over twenty years now. The document, published by the Language Policy Division of the Council of Europe in a draft version in 1998, and in the final English and French versions in 2001, quickly achieved the status of a standard European point of reference for foreign language learning, teaching, and proficiency assessment. Translated so far into over 40 languages (as of May 2021), the CEFR has attracted substantial interest and is now used worldwide in language policy development as well as curriculum preparation and design of teaching materials, and most often as a standard reference in foreign language proficiency testing and certification.¹

In 2014, the Council of Europe commissioned a group of experts to review and supplement the original 2001 publication on the basis of experiences gained over more a dozen years of use. The paper briefly presents and comments on the results of their work, with the intention to indicate and highlight the aspects of the revised CEFR that reveal the wider educational potential of its approach, which in my opinion reach beyond the originally assumed scope related to foreign language learning, teaching, and proficiency assessment.

Keywords: language education, language proficiency, language policy

Abstrakt: Wspólny europejski system opisu kształcenia językowego – ESOKJ – służy społeczności językowej w Europie i poza nią już od ponad dwudziestu lat. Dokument opublikowany przez Wydział Polityki Językowej Rady Europy w wersji roboczej w 1998 r., a w wersji końcowej, angielskiej i francuskiej w 2001 r., szybko uzyskał status standardowego europejskiego punktu odniesienia w zakresie uczenia się, nauczania i oceniania znajomości języków obcych. Przetłumaczony do tej pory (maj 2021 r.) na ponad 40 języków ESOKJ spotkał się z dużym zainteresowaniem i jest obecnie używany na całym świecie przy kształtowaniu polityki językowej, tworzeniu programów nauczania i projektowaniu materiałów dydaktycznych, a najczęściej jako standardowe odniesienie w testowaniu i certyfikacji znajomości języków obcych².

¹ The Polish translation was published in 2003 by the Central Teacher Training Centre.

² Tłumaczenie na język polski ukazało się w roku 2003 w Wydawnictwach Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

W roku 2014 Rada Europy zleciła grupie ekspertów dokonanie przeglądu i uzupełnienie oryginalnej publikacji z 2001 roku, w oparciu o doświadczenia zebrane w ciągu kilkunastu lat jej użytkowania. W niniejszym artykule pokrótce przedstawiam i komentuję wyniki ich pracy, z zamiarem wskazania i podkreślenia tych aspektów nowego „oblicza” ESOKJ, które ujawniają szerszy potencjał edukacyjny jego podejścia, sięgający moim zdaniem poza oryginalnie założony zakres uczenia się, nauczania i oceniania znajomości języków obcych.

Słowa kluczowe: edukacja językowa, sprawność językowa, polityka językowa

ESOKJ: dobrze znany i mniej znany

Znajomość, popularność, a także stosowanie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* Rady Europy wiążą się przede wszystkim z przedstawionym w nim zestawem sześciu głównych referencyjnych poziomów opisu biegłości językowej, które oznaczone są jako: A1, A2, B1, B2, C1, C2, gdzie A1 jest najniższym definiowalnym poziomem, a C2 najwyższym. Skala globalna, w której opis wymienionych poziomów jest oferowany w postaci krótkich zestawów wskaźników biegłości, jest najprawdopodobniej najbardziej znanym i najczęściej przytaczanym fragmentem całej publikacji. Znaczną popularnością cieszy się także dwustronicowa tabela samooceny, w której biegłość językowa jest definiowana pod względem trzech trybów używania języka – rozumienia (tekstu i mowy), mówienia oraz pisanie – dla każdego z nich na sześciu referencyjnych poziomach zaawansowania. Popularność skali globalnej i siatki samooceny znacznie wzrosła wraz z ich włączeniem do Europejskiego Portfolio Językowego, szeroko promowanego przez Radę Europy jako sposób na wdrożenie podejścia działaniowego ESOKJ, a także do Paszportu Językowego. Paszport jest częścią promowanego przez Unię Europejską *Europass* – zestawu standardowych dokumentów określających umiejętności i kwalifikacje dla potrzeb rynku pracy. Pozostałe 53 skale przykładowych wskaźników biegłości ilustrujących szczegółowe aspekty znajomości języka na poziomach referencyjnych ESOKJ są najczęściej używane przez instytucje oferujące egzaminy biegłości językowej.

Sam system opisu określający i konstytuujący różnorodną koncepcję edukacji językowej, który został przedstawiony w ESOKJ, a także scenariusze programowe proponowane do jej realizacji, przyciągnęły

znacznie mniej uwagi i pozostają w dużej mierze niezauważone przez szerszą społeczność zajmującą się edukacją językową.

ESOKJ: bezpośrednio odniesienia i pośredni wpływ

Wyraźne odniesienie do ESOKJ pojawia się najczęściej, gdy wskazuje się poziomy znajomości języka testowane i certyfikowane przez stale rosnącą liczbę agencji państwowych i instytucjonalnych. Określanie poziomów w skali referencyjnej ESOKJ stało się standardem na okładkach podręczników językowych oraz w opisach kursów i zajęć z języków obcych. Skala referencyjna jest również używana do wskazywania poziomów znajomości języka wymaganych w wielu sytuacjach formalnych – od przyjęć na studia czy do pracy po nadawanie obywatelstwa (zob. Martyniuk, Noijons, 2007). W konsekwencji, w sposób pośredni, wykorzystanie ESOKJ ograniczone jedynie do referencyjnych poziomów biegłości wpłynęło również na kształtowanie polityki językowej, projektowanie programów nauczania, kształcenie i szkolenie nauczycieli, a także metodykę nauczania języków obcych. Mimo to, moim zdaniem, niektóre z głównych elementów zaproponowanych w ESOKJ pozostawały przez te wszystkie lata w dużej mierze nierozwinięte i w związku z tym nie były stosowane. Należą do nich: różnojęzyczność, kompetencje ogólne (*savoirs*) i mediacja.

ESOKJ: nowe spojrzenie na „stare” koncepcje

Pojęcie różnojęzyczności zostało wprowadzone w ESOKJ w sposób, który pozostawił wiele miejsca na interpretację. Po przeanalizowaniu innego dotychczas szeroko stosowanego pojęcia, jakim jest wielojęzyczność obejmująca zarówno konteksty społeczne, w których używa się kilku języków, jak i sytuację używania kilku języków przez pojedynczą osobę, grupa autorska zaproponowała bardzo użyteczne rozróżnienie między

tymi dwoma zjawiskami, wyraźniej plasując osobę uczącą się języka / użytkownika języka w centrum dyskusji. Można by argumentować, że temu rozróżnieniu wystarczająco służyłyby terminy wielojęzyczność indywidualna i społeczna, gdyby tylko o takie rozróżnienie chodziło – w rzeczy samej są to terminy używane dość konsekwentnie w większości dokumentów tworzonych przez Unię Europejską. Wydaje się jednak, że chodzi przy tym o coś więcej i jest to potencjał, który moim zdaniem wymagał dalszego zbadania. Uważna lektura wstępnego opisu koncepcji różnojęzyczności (*Europejski system opisu*, 2003: 4–5) pokazuje, że idea ta nie ogranicza się do indywidualnej wielojęzyczności rozumianej jako wewnątrznie zróżnicowane opanowanie kilku języków przez jednostkę. Wprowadzenie koncepcji różnojęzyczności i edukacji różnojęzycznej oznacza raczej podkreślenie fundamentalnej roli umiejętności językowych w rozwoju osobistym, społecznym, edukacyjnym, kulturowym i politycznym każdego człowieka:

Pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (*Europejski system opisu*, 2003: 16).

Istotnym zadaniem i obowiązkiem edukacji – nie tylko edukacji językowej i nie ograniczającej się do nauki języków obcych – wydaje się zatem coś więcej niż tylko oferowanie zajęć w jednym lub dwóch językach, oprócz języka wykładowego. Wyzwaniem jest zaoferowanie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności posługiwania się (różnymi) językami, które najlepiej służą ich indywidualnym potrzebom oraz pozwalają im rozwijać się i wzrastać jako szczęśliwe i zadowolone z siebie jednostki, odnosić sukcesy w edukacji, życiu zawodowym, a także efektywnie uczestniczyć w działaniach swojej lokal-

nej społeczności. Tutaj znaczenia nabierają kompetencje ogólne (*savoirs*). Przedstawione we wstępnym rozdziale ESOKJ jako kompetencje zarówno stanowiące podstawę niezbędną do rozwijania komunikacyjnych kompetencji językowych, jak i – na zasadzie wzajemności – będące ostatecznym efektem jakiegokolwiek nauki języka, nie zostały jednak szczegółowo omówione. Jest wszakże oczywiste, że rozwijania sprawności językowej nie można rozpatrywać w oderwaniu od rozwoju wiedzy (*savoir*), osobowości (*savoir-être*), umiejętności praktycznych (*savoir-faire*) i umiejętności uczenia się w ogóle (*savoir-apprendre*). W związku z tym należało więcej powiedzieć o tych kluczowych uwarunkowaniach edukacyjnych.

Trzecią koncepcją wprowadzoną w ESOKJ w roku 2001, ale pozostawioną w dużej mierze bez bliższego rozwinięcia, była mediacja jako czwarty sposób użycia języka, który uzupełnia zestaw składający się z recepcji, produkcji i interakcji.

ESOKJ: dalszy rozwój

Publikacja ESOKJ w 2001 r., Europejskim Roku Języków obchodzonym wspólnie przez Radę Europy i Unię Europejską, dała impuls do opracowania szeregu dalszych materiałów i dokumentów o charakterze politycznym, koncepcyjnym i technicznym. Kolejne projekty i inicjatywy koordynowane przez Wydział Polityki Językowej Rady Europy przyczyniły się do powstania rosnącego zestawu materiałów objaśniających i ilustrujących różnojęzyczne podejście edukacyjne zaproponowane w ESOKJ. Jeden z projektów zainspirowanych przez ESOKJ zaowocował propozycją zintegrowania kompleksowego wsparcia Rady Europy na rzecz szeroko rozumianej edukacji językowej w postaci Platformy Edukacji Różnojęzycznej i Międzykulturowej³. Równolegle przyjęto kilka istotnych dokumentów politycznych, takich jak Zalecenie CM/Rec(2008)7E dla państw

³ <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>.

członkowskich w sprawie stosowania Wspólnego europejskiego systemu opisu kształcenia językowego Rady Europy oraz promocji różnojęzyczności⁴, a także Zalecenie CM/Rec(2014)5 dla państw członkowskich w sprawie znaczenia sprawności w języku edukacji szkolnej dla zapewnienia równości i jakości w edukacji oraz sukcesu edukacyjnego⁵.

ESOKJ 2014-18 – korekty, uzupełnienia

W 2014 r. Rada Europy zleciła grupie ekspertów dokonanie przeglądu i uzupełnienie oryginalnej publikacji z 2001 r., w odpowiedzi na informacje zwrotne zgromadzone w ciągu niemal dwudziestu lat jej stosowania. Cele projektu realizowanego w latach 2014–2018 były zarówno koncepcyjne, jak i techniczne – chodziło o zaoferowanie dodatkowych komentarzy teoretycznych, które pozwoliłyby pełniej objaśnić podstawową ideę edukacji różnojęzycznej zawartą w ESOKJ oraz przegląd i aktualizację opisów referencyjnych poziomów biegłości językowej, przede wszystkim w celu uzupełnienia zestawu poprzez opracowanie skal przykładowych wskaźników biegłości dla mediacji, ponieważ takich skal zabrakło w wersji z 2001 roku.

Wyniki rozważań teoretycznych zostały opublikowane w 2015 roku jako *Edukacja, mobilność, inność. Funkcje mediacyjne szkół* (Coste, Cavalli, 2015). Prace techniczne oficjalnie podsumowano w maju 2018 r. na konferencji w siedzibie Rady Europy w Strasburgu, zaprezentowano wówczas opublikowany online *CEFR Companion Volume with New Descriptors* – tom towarzyszący ESOKJ i zawierający nowe wskaźniki biegłości⁶. Obie te publikacje w znaczący sposób pozwalają lepiej zrozu-

⁴ Zob. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/official-texts>.

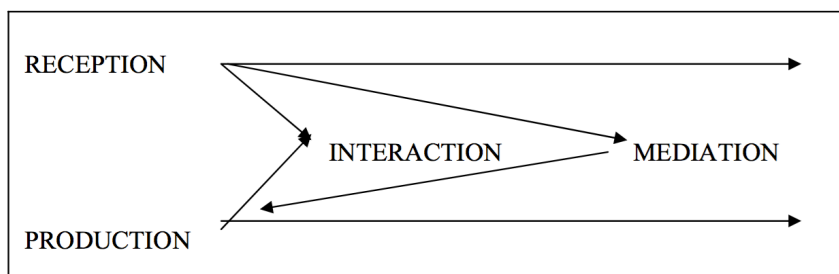
⁵ Zob. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/official-texts>.

⁶ W roku 2020 materiał online opracowano edytorsko i opublikowano w Wydawnictwie Rady Europy jako *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.

mieć podejście przedstawione w ESOKJ, obie stanowią próbę dalszego rozwinięcia wspomnianych już „zaniedbanych” koncepcji różnojęzyczności i mediacji – przy czym ta ostatnia została zdefiniowana na nowo jako kluczowy tryb używania języka, a w szerszym znaczeniu – kluczowa funkcja edukacji.

Kluczowy tryb komunikacji językowej: mediacja

We wstępnej edycji ESOKJ z 1998 r. mediacja została zaprezentowana jako czwarty sposób używania języka, obok recepcji, produkcji i interakcji.



Rysunek 1. Mediacja w ESOKJ, wydanie z 1998 r. (*Modern languages...*, 1998: 15).

Nie zaferowano jednak szerszego opisu tego mediacyjnego trybu komunikacji językowej, a jako przykłady działań mediacyjnych wskazano przetwarzanie tekstu (streszczanie, parafrazowanie) oraz tłumaczenie (pisemne i ustne). Najlepiej ilustruje to poniższa definicja:

Działania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe, rozumiane jako przetwarzanie istniejących tekstów, odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności (*Europejski system opisu*, 2003: 24).

W ostatecznej wersji ESOKJ z 2001 r. ten czwarty tryb używania języka stracił swoje pierwotnie wskazane znaczenie, ponieważ nie opublikowano żadnych skal przykładowych wskaźników biegłości dla mediacji – w przeciwieństwie do pozostałych trzech sposobów używania języka, które zilustrowano bogatym zbiorem 53 skal referencyjnych. Zespół kierowany przez Briana Northa oraz Enrikę Piccardo postanowił wypełnić tę lukę w ramach projektu ESOKJ 2014-18 i zaprezentował zestawienia ilustracyjnych wskaźników biegłości w mediacyjnej komunikacji językowej opracowane w ten sam sposób, w jaki powstały inne skale. Dzięki temu uwydatniło się nadrzędne znaczenie działań mediacyjnych, pojawił się nowy opis uczenia się / używania języka, a pojęcie mediacji musiało zostać zdefiniowane bardziej szczegółowo. Jednocześnie Daniel Coste i Marisa Cavalli, autorzy uzupełnienia teoretycznego, przyjęli mediację jako kluczową koncepcję w swojej propozycji „określenia nowego znaczenia modelu ESOKJ” nie tylko dla potrzeb edukacji w językach obcych, ale – bardziej ogólnie – aby na nowo ustalić funkcję współczesnej edukacji szkolnej.

Funkcja mediacyjna edukacji szkolnej i mediacja
jako najpełniejszy sposób posługiwania się językiem

Coste i Cavalli w zaproponowanej przez siebie nowej koncepcji edukacji językowej w okresie zwiększonej mobilności społecznej przypisują mediacji – w jej różnych formach – kluczową rolę w radzeniu sobie z innością, co uważają za istotne zadanie edukacji. Ich koncepcja mediacji edukacyjnej obejmuje zarówno działania kognitywno-tekstowe, jak i strategie i działania zorientowane na relacje społeczne. Autorzy wskazują przy tym na ESOKJ jako odniesienie, twierdząc, że:

Chociaż ESOKJ został zaprojektowany i jest stosowany przede wszystkim w odniesieniu do nauki języków obcych, oferuje model, który jest równie ważny dla wszystkich innych przedmiotów i form nauczania. Dlatego można się do niego odnosić w szerszym, wykraczającym poza języki obce zakresie społecznym i edukacyjnym (Coste, Cavalli, 2015: 10).

North i Piccardo z kolei skupili się na mediacji jako sposobie używania języka, a nie funkcji edukacji szkolnej. Przyznają jednak, podobnie jak Coste i Cavalli, że ich (re)interpretacja koncepcji mediacji „jest zgodna z literaturą edukacyjną zarówno ramach obszaru językowego, jak i poza nim, co prowadzi do definicji kompetencji mediacyjnych, które są potencjalnie istotne dla wszystkich typów i kontekstów użycia języka” (North, Piccardo, 2016: 8)⁷. Ich propozycja kompleksowego, uzupełniającego zestawu 24 skal wskaźników biegłości ilustrujących działania i strategie mediacyjne „jest znaczącym i celowym odstępstwem od ukierunkowania oryginalnych przykładowych wskaźników biegłości, które zostały sformułowane wyłącznie w odniesieniu do sali lekcyjnej języka obcego/drugiego” (North, Piccardo, 2016: 8.)⁸. W pierwszym szkicu, w fazie pilotażowej, nowe skale referencyjne dla mediacji zostały podzielone na dwie sekcje: kognitywną i relacyjną, według rozróżnienia wprowadzonego przez Coste i Cavalli. To rozróżnienie jest wyraźnie odzwierciedlone w ogólnych opisach poziomów referencyjnych, takich jak ten dla poziomu B1, z dwoma wskaźnikami obejmującymi każdą z dwóch sekcji:

B1 – Potrafi współpracować z osobami z innych środowisk, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie prostych pytań i odpowiadanie na nie, formułowanie sugestii i odpowiadanie na nie, dopytywanie, czy rozmówcy się zgadzają, a także poprzez proponowanie alternatywnych rozwiązań.

Potrafi przekazać główne myśli zawarte w długich, nieskomplikowanych językowo tekstach na tematy, które znajdują się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, pod warunkiem, że może sprawdzić znaczenie poszczególnych wyrażen.

Potrafi wprowadzić nowe osoby z różnych środowisk, uświadamiając rozmówcom, że niektóre pytania mogą być różnie postrzegane, a także potrafi zaprosić różne osoby do dzielenia się swoją oceną, doświadczeniem i opiniami.

⁷ Tłumaczenie własne autora.

⁸ Tłumaczenie własne autora.

Potrafi przekazać informacje podane w jasnych, dobrze skonstruowanych tekstach informacyjnych, które dotyczą tematów znanych, ogólnych lub znajdujących się w obszarze jego/jej osobistych zainteresowań, mimo że ograniczenia leksykalne powodują czasami trudności w sformułowaniu wypowiedzi (*CEFR Companion Volume*, 2018: 105)⁹.

W finalnej wersji *CEFR Companion Volume* (2020) skale mediacyjne zostały uporządkowane i przedstawione w inny sposób, mniej jednoznacznie związany z teoretyczną koncepcją edukacyjną zaproponowaną przez Coste i Cavalli, jednak wciąż wyraźnie – jak już pokazują same ich nazwy – wskazują one na uniwersalną wartość edukacyjną sprawności językowej, wykraczającą zdecydowanie poza dziedzinę uczenia się, nauczania i oceniania znajomości języków obcych.

ESOKJ 2020: lista skal
przykładowych wskaźników biegłości dla mediacji¹⁰

Działania mediacyjne

- Mediacja tekstowa
 - ustne/pisemne przekazywanie informacji
 - ustne/pisemne objaśnianie wykresów, diagramów, tabel itp.
 - ustne/pisemne przetwarzanie tekstu
 - notowanie (wykłady, seminaria, zebrania)
 - wyrażanie reakcji na teksty (w tym teksty literackie)
 - analiza i krytyka tekstów (w tym tekstów literackich)

⁹ Cytat jest jest nieznacznie poprawioną wersją tłumaczenia zamieszczonego w niepublikowanej pracy magisterskiej M. Plak (Plak, 2018).

¹⁰ Próbę tłumaczenia na język polski opisu ogólnego działań i strategii mediacyjnych oraz syntetycznego zestawienia wskaźników biegłości ilustrujących poszczególne poziomy referencyjne podjęła Marta Plak w ramach pracy magisterskiej obronionej w roku akademickim 2017/18 w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego na Wydziale Polonistyki UJ (Plak, 2018).

- Mediacja pojęciowa
 - współdziałanie w grupie
 - ułatwianie współdziałania i interakcji w pracy grupowej
 - współdziałanie w celu tworzenia znaczenia
 - kierowanie pracą grupową
 - zarządzanie interakcją
 - zachęcanie do rozmowy koncepcyjnej
- Mediacja komunikacyjna
 - tworzenie przestrzeni różnokulturowej
 - pośrednictwo w komunikacji w sytuacjach nieformalnych
 - ułatwianie komunikacji w delikatnych sytuacjach i w przypadku nieporozumień

Strategie mediacyjne

- Wyjaśnianie nowego pojęcia
 - nawiązywanie do uprzedniej wiedzy
 - dostosowywanie języka
 - segmentacja skomplikowanych informacji
- Upraszczenie tekstu
 - rozwijanie tekstu
 - skracanie tekstu

ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany system opisu kształcenia językowego

Nowa edycja ESOKJ oferuje znacznie wszechstronniejszy – w porównaniu z wersją z 2001 roku – system opisu kształcenia językowego. W wielu wcześniej opublikowanych skalach dodano w niej wskaźniki biegłości dla nowego najniższego poziomu odniesienia – Pre-A1. Opis fonologicznej jakości wypowiedzi został rozbudowany, poszerzony o aspekty artykulatoryjne i prozodyczne. W przypadku wielu skal już w trakcie prób pilota-

żowych odnotowano odniesienie do wskaźników biegłości opracowanych dla języków migowych przez inny zespół projektowy – *Pro-Sign* – w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu¹¹. W końcowej wersji sprawności związane z posługiwaniem się językiem migowym opisano w sposób syntetyczny i w osobnym rozdziale zilustrowano obszernym zestawem dziewięciu skal przykładowych wskaźników biegłości. Jeszcze inny zespół ekspertów sporządził zestawienie dotychczas wyskalowanych wskaźników biegłości językowej dla młodszych uczących się (dla dwóch przedziałów wiekowych: 7–10 i 11–15 lat)¹².

Na szczególną uwagę – oprócz rozbudowanego opisu działań i strategii mediacyjnych – zasługuje dodanie syntetycznych opisów i skal przykładowych wskaźników biegłości językowej dla takich nowych działań komunikacyjnych jak praca z tekstami literackimi, tele-komunikacja i komunikacja online¹³ oraz dla różnojęzycznych i międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych.

Wyrażanie reakcji na teksty literackie

Działania zilustrowane przykładowymi wskaźnikami biegłości w tej skali mają w założeniu odzwierciedlać podejście przyjęte w sektorach szkolnych i kręgach czytelniczych dla dorosłych. Kluczowe pojęcia operacjonalizowane obejmują takie działania czytelników, jak:

- wyjaśnianie, co im się podobało, co ich zainteresowało w tekście;
- opisywanie postaci literackich;
- odniesienie treści tekstu do własnego doświadczenia;
- indywidualna interpretacja tekstu.

¹¹ Zob. <https://www.ecml.at/Thematicareas/SignedLanguages/ProSign/tabid/4273/Default.aspx>.

¹² Zob. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>.

¹³ Opis działań związanych z telefoniczną i internetową komunikacją językową okazał się niezwykle aktualny i przydatny w sytuacji ograniczeń komunikacyjnych wywołanych pandemią COVID-19, które spowodowały ogromny wzrost zapotrzebowania na tego rodzaju sprawności i kompetencje językowe.

Analiza i krytyka tekstów literackich

Ta skala reprezentuje podejście bardziej powszechne na poziomie szkoły średniej i uniwersytetu. Działania komunikacyjne obejmują tu bardziej zaawansowane analizy, takie jak:

- porównywanie różnych dzieł;
- formułowanie uzasadnionej opinii o utworze;
- krytyczna ocena cech dzieła, w tym skuteczności zastosowanych w nim technik.

Tele-komunikacja

Ta nowa skala ilustruje działania związane z wykorzystaniem telefonu i aplikacji internetowych do zdalnej komunikacji. Poziom sprawności językowej w tym kontekście może być zależny od takich czynników, jak:

- zakres informacji i transakcji: od prostych wiadomości i rozmów na przewidywalne tematy po komunikację dla potrzeb zawodowych;
- rozmówca: od rodziny i znajomych po nieznaną osobę używającą mniej standardowych odmian języka;
- długość wymiany: od krótkich, prostych komunikatów tekstowych po dłuższe, swobodne rozmowy.

Rozmowa i dyskusja online

Skala ta koncentruje się na rozmowie i dyskusji online jako zjawisku multimodalnym, z naciskiem na to, w jaki sposób rozmówcy komunikują się online, aby rozwiązywać zarówno poważne problemy, jak i prowadzić otwartą wymianę poglądów.

Kluczowe pojęcia zoperacjonalizowane w tej skali obejmują:

- przypadki jednoczesnej interakcji (w czasie rzeczywistym) i następujących po sobie interakcji;
- udział w ciągłej interakcji z jednym rozmówcą lub większą liczbą rozmówców;

- tworzenie postów i wpisów, na które inni mogą odpowiedzieć;
- komentarze (na przykład oceniające) do postów, komentarzy i wypowiedzi innych osób;
- reakcje na artykuły w mediach;
- umiejętność zamieszczania symboli, obrazów i innych kodów, aby przekaz uwzględniał ton, akcent i prozodię, a także emocje, ironię itp.

Transakcje i współpraca online

Te działania komunikacyjne dotyczą takich interakcji online, które mają specyficzne znaczenie jako stała cecha współczesnego życia. Obejmują one:

- zakup towarów i usług online;
- angażowanie się w transakcje wymagające negocjowania warunków, zarówno w roli usługodawcy, jak i klienta;
- udział we wspólnych pracach projektowych;
- radzenie sobie z problemami komunikacyjnymi.

Kompetencje różnojęzyczne i międzykulturowe

Przy opracowywaniu wskaźników biegłości językowej w zakresie kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych wzięto pod uwagę następujące uwarunkowania i założenia, poruszone już w wersji z 2001 roku:

- języki i kultury, którymi dysponuje i do których może się odwoływać użytkownik/uczący się, są ze sobą wzajemnie powiązane i nie są „utrzymywane” w oddzielnych „przedziałach umysłowych”;
- cała wiedza i całe doświadczenie językowe przyczyniają się do budowania kompetencji komunikacyjnych;
- celem edukacyjnym nie jest zrównoważone opanowanie różnych języków, ale raczej umiejętność (i chęć) ich skutecznego wykorzystywania w zależności od sytuacji społecznej i komunikacyjnej;
- bariery między językami można pokonywać w komunikacji także przy użyciu różnych języków w tej samej sytuacji.

Korzystanie z repertuaru różnokulturowego

Uwzględniono tu wiele pojęć, które pojawiają się w literaturze na temat kompetencji międzykulturowych, takich jak:

- potrzeba radzenia sobie z wieloznacznością w obliczu różnorodności kulturowej, dostosowywania reakcji, modyfikowania języka itp.;
- potrzeba zrozumienia, że różne kultury mogą mieć różne tradycje i normy oraz że takie same działania mogą być inaczej postrzegane przez osoby należące do różnych kultur;
- konieczność uwzględnienia różnic w zachowaniach językowych (w tym w gestach, intonacji, mimice itp.);
- unikanie nadmiernych uogólnień i stereotypów;
- potrzeba odkrywania podobieństw i wykorzystania ich jako podstawy do usprawnienia komunikacji;
- chęć okazywania wrażliwości na różnice;
- gotowość do oferowania wyjaśnień i proszenia o takowe, gdy pojawia się ryzyko nieporozumienia.

Kluczowe pojęcia zoperacjonalizowane w tej skali na większości poziomów obejmują:

- rozpoznawanie i działanie zgodnie z konwencjami / wskazówkami kulturowymi, społeczno-pragmatycznymi i socjolingwistycznymi;
- rozpoznawanie i interpretowanie podobieństw i różnic w poglądach, tradycjach i ocenach wydarzeń;
- stosowna krytyka i ocena.

Rozumienie wielojęzyczne

Głównym pojęciem reprezentowanym przez tę skalę jest umiejętność wykorzystania wiedzy, a także biegłość (nawet częściowa) w jednym języku lub większej ich liczbie jako punkt wyjścia w kontakcie z tekstami w innych językach – aby osiągnąć cel komunikacyjny. Kluczowe pojęcia zoperacjonalizowane w tej skali obejmują:

- otwartość i elastyczność w pracy z różnymi elementami z różnych języków;

- wykorzystywanie wskazówek śródtekstowych;
- wykorzystywanie podobieństw, rozpoznawanie „fałszywych przyjaciół”;
- wykorzystywanie źródeł równoległych w różnych językach;
- gromadzenie informacji ze wszystkich dostępnych źródeł (w różnych językach).

Korzystanie z repertuaru wielojęzycznego

Kluczowe działania i strategie zoperacjonalizowane w tej skali obejmują:

- elastyczne dostosowanie się do sytuacji komunikacyjnej;
- przewidywanie, kiedy i do jakiego stopnia użycie kilku języków będzie użyteczne i właściwe;
- dostosowanie języka do umiejętności językowych rozmówców;
- mieszanie i zmiana języków w razie potrzeby;
- wyjaśnianie w różnych językach;
- zachęcanie ludzi do używania różnych języków poprzez dawanie przykładu.

Podsumowanie:

ESOKJ 2020 – nowa koncepcja edukacji (językowej)?

Moim zdaniem materiały uzupełniające opracowane w ramach projektu CEFR 2014-18 oferują interesującą nową koncepcję edukacyjną, obejmującą znacznie więcej niż tylko pierwotną domenę ESOKJ, czyli uczenie się, nauczanie i ocenianie znajomości języków obcych. Poprzez określenie mediacji językowej jako najważniejszej funkcji szkoły oraz obszerną eksplorację działań i strategii mediacyjnych jako najpełniejszego wyrazu sprawności językowej, autorzy zapewniają lepsze zrozumienie koncepcji różnojęzyczności oraz edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej promowanej przez Radę Europy. Mediacja, rozumiana i opisywana znacznie szerzej niż początkowo wskazane prze-

tworzenie tekstu lub tłumaczenie, pozwala dostrzec złożoność użycia języka przez użytkownika / uczącego się tego języka, który korzysta ze wszystkich zasobów swojego złożonego, wielojęzycznego repertuaru – wszystkich języków w swoim zakresie sprawności językowej – zarówno wtedy, gdy pracuje z tekstami, jak i wówczas, gdy buduje i utrzymuje relacje z innymi ludźmi. Egzemplifikacja kognitywnych i relacyjnych działań oraz strategii mediacyjnych podkreśla zadanie edukacji (różnojęzycznej i międzykulturowej), którą jest wspieranie rozwoju zarówno komunikacyjnych kompetencji językowych, jak i kompetencji ogólnych (*savoirs*). W ten sposób ESOKJ 2020 wyraźnie wykracza poza nauczanie i uczenie się języków (obcych), a proponowane w dokumencie nowe, rozszerzone podejście może znaleźć zastosowanie w całej szeroko pojętej edukacji.

Literatura

- CEFR Companion Volume with New Descriptors*, 2018, Council of Europe, online version: www.coe.int/lang-cefr [dostęp: 12.05.2018].
- Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*, 2001, Council of Europe, Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, 2020, Council of Europe Publishing.
- Coste D., Cavalli M., 2015, *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Council of Europe.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, przeł. W. Martyniuk, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Martyniuk W., Noijons J., 2007, *The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States. Executive summary of results of a survey*, Council of Europe.
- Modern languages: Learning, teaching, assessment: A common European framework of reference*, 1998, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee.

North B., Piccardo E., 2016, *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Council of Europe.

Plak M., 2018, *Działania mediacyjne w nauczaniu/uczeniu się języka obcego*, praca magisterska, Archiwum prac dyplomowych UJ.

WALDEMAR MARTYNIUK – PhD, Professor of the Jagiellonian University, Institute of Polish Glottodidactics, Jagiellonian University, Krakow, Poland / dr hab., prof. UJ, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

Linguist, author of theoretical works (including: *Language, Linguaging, Plurilinguaging: Considerations on the Nature of Language and Language Education*, 2021), textbooks, curricula and examination materials for Polish as a foreign language. 2008–2013: Executive Director of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe in Graz (Austria). From 2016: Chairman of the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language. From 2019: Chairman of the Board of Trustees of the Association of Language Testers in Europe (ALTE).

Językoznawca, autor prac teoretycznych (m.in.: *Language, Linguaging, Plurilinguaging: Considerations on the Nature of Language and Language Education*, 2021), podręczników, programów nauczania i materiałów egzaminacyjnych z języka polskiego jako obcego. W latach 2008–2013 dyrektor wykonawczy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu (Austria). Od roku 2016 Przewodniczący Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Od 2019 roku Przewodniczący Rady Powierniczej (*Board of Trustees*) Stowarzyszenia *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

E-mail: waldemar.1.martyniuk@uj.edu.pl



Szymon Gębuś

<https://orcid.org/0000-0002-6389-3315>

Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin
Changchun, Chiny

Gatunek *short stories* w nauczaniu literatury światowej. Zarys idei dydaktycznej dla studiów filologicznych

The short story genre in teaching world literature.

Outline of a teaching idea for language and literature studies

Abstract: The reason for writing this article was the belief that the practice of teaching world literature as part of Polish studies needs to be reformed. According to the author's postulates and proposals, this practice should be based on the one hand on a modern teaching methodology, and on the other hand on specific principles concerning course reading selection. The methodological change should involve placing emphasis on the application of teaching practices enabling students to effectively acquire a set of skills defined as reading competence, i.e. above all proficiency in the analysis and interpretation of literary texts and in the sphere of the broadly perceived understanding of literature. In turn, the rules concerning the change in the course reading selection are related to the postulate of geographical and historical expansion of the spectrum of works discussed during the world literature course. In addition, these courses can be used to give students some additional universal skills, useful in today's labour market, also outside the field of Polish studies. The assumptions are in part exemplified by the teaching concept model included in the article, based on the use of short stories. The choice is related to the belief that this particular genre is highly useful in class at university, and at the same time to the desire to draw attention to it as material that can potentially be used in the teaching of this subject.

Keywords: Short story, world literature, literature didactics

Abstrakt: Przyczyną powstania niniejszego artykułu jest przekonanie o konieczności zreformowania praktyki nauczania literatury światowej na studiach polonistycznych. Zgodnie z postulatami i propozycjami autora, praktyka ta powinna zostać oparta z jednej strony na nowoczesnej metodycie nauczania, z drugiej zaś na określonych zasadach dotyczących wyboru lektur kursowych. Zmiana w sferze metodycznej powinna wiązać się z położeniem nacisku na stosowanie praktyk dydaktycznych umożliwiających efektywne nabywanie przez studenta zespołu umiejętności określonych nazwą kompetencji czytelniczej, czyli przede wszystkim biegłości w zakresie analizy i interpretacji tekstów literackich oraz w sferze szeroko pojętego rozumienia literatury. Reguły dotyczące zmiany doboru lektur wiążą się natomiast z postulatem geograficznego i historycznego rozszerzenia spektrum utworów omawianych w trakcie zajęć z literatury światowej. Ponadto, zajęcia te można wykorzystać dla dodania studentom pewnych umiejętności o charakterze uniwersalnym, przydatnych na współczesnym, także pozapolonistycznym, rynku pracy. Częściową egzemplifikację założeń stanowiły zawarty w artykule przykładowy koncept dydaktyczny, oparty na wykorzystaniu tekstów literackich należących

do krótkiej prozy (*short story*). Wybór związany jest z przekonaniem o wysokiej użyteczności właśnie tego gatunku na wykładach i zarazem z chęcią zwrócenia na niego uwagi jako na materiał do ewentualnego wykorzystania w dydaktyce tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: *Short story*, literatura światowa, dydaktyka literatury

As a devoted reader, I lovingly give countless hours to finding the right books for me. I don't think those hours are wasted; part of the fun of reading is *planning* the reading. But I've learned that sometimes, despite my best efforts, a book unexpectedly finds me and not the other way around.

Anne Bogel, *I'd Rather Be Reading*

Środowisko polonistyczne nie zdołało dotąd wypracować spójnego systemu dydaktyki literatury światowej. „System” rozumiem jako powszechnie akceptowany zbiór norm regulujących działania dydaktyczne w obrębie kursów tego przedmiotu prowadzonych na krajowych studiach polonistycznych. Procesy te można podzielić na dwie ogólniejsze sfery: materię (treści nauczania) oraz metodykę (sposoby nauczania). W obydwu z nich zauważa się istotne braki i zaniechania. Za podstawę i – tyleż naturalne, co wyraziste i przekonujące – kryterium takiej oceny może posłużyć porównanie „stanu posiadania” w zakresie polsko- i anglojęzycznych publikacji poświęconych szeroko rozumianej dydaktyce literatury światowej. Na rodzimym rynku wydawniczym próżno bowiem szukać takich pozycji, jak np. *Teaching World Literature* (Damrosch, 2009c) czy pomysłowy zbiór *The Pocket Instructor. Literature. 101 Exercises for the College Classroom* (Fuss, Gleason, 2016), w którym swoimi doświadczeniami dydaktycznymi podzielili się wykładowcy literatury z uczelni anglosaskich, nieraz tak prestiżowych jak Yale University czy Stanford University. Trudne, jeśli nie niemożliwe, byłoby też znalezienie pozycji zbudowanej według koncepcji wykorzystanej w praktycznym kompendium *Sparknotes 101. Literature* (2004) czy wreszcie publikacji przypominającej podręcznik *How to Teach World Literature: A Practical Teaching Guide* (McCallum, 2018)¹.

¹ Podręcznik jest przeznaczony zasadniczo dla uczniów szkół średnich w USA, zawiera jednak idee i techniki dydaktyczne z powodzeniem mogące znaleźć zastosowanie w dydaktyce uniwersyteckiej.

Ta konstatacja to jednak wyłącznie dostrzeżenie skutku pozwalającego wnioskować o przyczynach: niedostatku lub braku usystematyzowanej, ciągłej refleksji polonistów nad teorią i praktyką nauczania literatury światowej i nieistnieniu personalnej oraz instytucjonalnej współpracy w tym zakresie na poziomie ogólnokrajowym.

Zarysowana koncepcja dydaktyczna w zamierzeniu ma stanowić konstruktywną, choć tylko częściową, odpowiedź na ten stan rzeczy. Będzie próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób można kształtować nowoczesną dydaktykę literatury światowej na studiach polonistycznych i w którym kierunku mogłyby pójść próby poszukiwania rozwiązań. Rozwiązań, które m.in. twórczo nawiązywałyby do myśli anglosaskiej. W punkcie wyjścia należałoby określić cele kształcenia, czyli rozważyć, jakiego typu wiedzę mieliby posiadać studenci w wyniku modernizacji nauczania tego przedmiotu (wiedzę rozumiemy zarówno w sensie deklaratywnym, jak i operacyjnym). Wydaje się, że można ją umieścić w dwóch sferach, przy czym odpowiadałyby polom, na których dokonywałoby się kształcenie studentów; stąd można je też nazwać polami dydaktycznymi. Jeden krąg obejmowałby szeroko rozumianą kompetencję czytelniczną, którą można podzielić na trzy składowe. Pierwsza wiązałaby się z opanowaniem podstawowej umiejętności filologicznej, czyli głębokiej analizy, logicznej interpretacji i „prawdziwej” lektury tekstu². Byłby to zatem element zarówno odpowiadający umiejętności tzw. *close reading*, np. w postaci zaproponowanej przez Roya Johnsona w pracy *Studying Fiction* (Johnson, 1994)³, jak i zawierający sprawn-

² Nawiązanie do myśli W.H. Audena: „Chociaż dzieło literackie można czytać na różne sposoby, liczba tych sposobów jest ograniczona i dadzą się one uporządkować hierarchicznie. Pewne lektury są ‘prawdziwsze’ od innych, wartość niektórych jest wątpliwa, jeszcze inne są równie bezsensowne jak powieść czytana od końca” (Auden, 1988: 16).

³ „For close reading means not only reading and understanding the meanings of the individual printed words; it also involves being sensitive to all the nuances and connotations of language as it is used by skilled writers. This can mean anything from a work’s particular vocabulary, sentence construction, and imagery, to the themes that

ści czytelnicze wyróżnione przez Thomasa C. Fostera w bestsellerowej (wydanej u nas 16 lat po oryginale) książce *Czytaj jak profesor* (Foster, 2019). Sprawności te, które jego zdaniem „bardziej niż cokolwiek innego wyróżniają zawodowego czytelnika z tłumu” (Foster, 2019: 28), opatruje hasłami pamięci, symbolu i schematu, odpowiadającymi trzem zasobom umiejętności czytelniczych. Pamięć to bowiem nic innego jak znajomość (historyczno)literackich nawiązań do czytanego tekstu czy też umiejętność ich wyszukania w trakcie lektury. Kompetentny czytelnik powinien też posiadać sprawność w rozszyfrowywaniu symboliki świata przedstawionego. Wreszcie powinien mieć zdolność rozpoznawania rozmaitych wzorców, schematów i archetypów funkcjonujących pod warstwą werbalną utworu. Całość tych zdolności Foster włącza w ideę opanowania „języka lektury”: „Mówię tu o literackiej gramatyce, zestawie wzorów i konwencji, kodów i zasad, które uczymy się stosować w odniesieniu do omawianego tekstu” (Foster, 2019: 25). Zespołu akurat takich umiejętności naucza się (przynajmniej w założeniu) na studiach polonistycznych, choćby w ramach ćwiczeń z historii literatury polskiej. Zakładamy jednak, że osiągnięcie tak rozumianej kompetencji czytelniczej byłoby (znacznie) łatwiejsze w ramach kursu literatury światowej, tak dzięki możliwości wykorzystania szerokiego spektrum utworów⁴, jak i możliwości czerpania z okazałego zestawu metod i technik dydaktycznych. Bogactwo materiałów i środków dydaktycznych służyłoby

are being dealt with, the manner in which the story is being told, and the view of the world it offers. In other words, close reading involves almost everything from the smallest linguistic items to the much larger issues of literary understanding and judgement” (Johnson, 1994: 6).

⁴ W ostatnich latach uległo ono znacznemu rozszerzeniu zarówno w wymiarze historycznym, jak i geograficznym, na co zwrócił uwagę David Damrosch we wstępie do pracy *Teaching World Literature*: „Today, world literature courses that would formerly have begun with Homer now often start with *The Epic of Gilgamesh*, and writers from several Eastern European countries can be found on syllabi that would once have included Russia and Germany but no points in between. Courses of fully global scope are becoming common” (Damrosch, 2009c: 2).

zatem jako czynnik ułatwiający osiągnięcie wymienionych celów; konstatacja ta uzasadnia chęć włączenia nauczania tych umiejętności w ramach (przede wszystkim) kursów literatury światowej.

Druga składowa kompetencji czytelniczej doprecyzowuje i rozwija ideę Fostera dotyczącą koneksji historycznoliterackich. Wiąże się natomiast z postulatem lektury aktywnie poszukującej szerszego (w sensie historycznoliterackim) kontekstu dla czytanego utworu. Postulat ten wywodzi się z trójdzielnej definicji literatury światowej autorstwa Davida Damroscha. Jej ostatni człon mówi: „Literatura światowa to nie ustalony kanon tekstów, lecz tryb lektury: forma bezstronnego zaangażowania w światy poza naszym własnym miejscem i czasem” (Damrosch, 2014: 101). W eseju stanowiącym źródło tej myśli harwardzki profesor nie rozwinął jej w sposób wyczerpujący, natomiast podpartą konkretnymi przykładami wizję „światowego” trybu lektury przedstawił w książce *How to Read World Literature* (Damrosch, 2009a). Zdaniem amerykańskiego komparatysty, czytając w tym trybie, powinniśmy „produktywnie czerpać z literatur rozrzuconych geograficznie i chronologicznie” (Damrosch, 2009a: 2), „poszukiwać wspólnych elementów w innych utworach pochodzących z tej samej tradycji” (Damrosch, 2009a: 13), „sięgnąć do źródeł danego wyobrażenia lub sceny” (Damrosch, 2009a: 39), „porównywać dwa teksty pod kątem ich podobieństw i różnic” (Damrosch, 2009a: 62), „różnicować oczekiwania w zależności od czytanego tekstu” (Damrosch, 2009a: 7), czy „poznać obcą tradycję w celu zrozumienia jej systemu wartości oraz założeń warunkujących postrzeganie świata, tekstu i czytelnika” (Damrosch, 2009a: 13)⁵. Ten swoisty poradnik dla czytelnika wykładowca może traktować jako zbiór wskazówek dla swoich działań dydaktycznych, mających doprowadzić do wykształcenia u studentów umiejętności stanowiących drugą składową kompetencji czytelniczej. Warto jeszcze wspomnieć, że Damrosch wkomponował w pracę specyficzny system doboru tekstów, za pomocą których egzemplifikuje wywody: poszczególne utwory pojawiają się w porządku chronologicznym, są jednocześnie dobierane kolejno

⁵ Wszystkie cytaty w moim tłumaczeniu – S.G.

z odmiennych obszarów geograficznych, gatunków literackich i kultur. Powstaje w ten sposób zestaw o prawdziwie globalnym charakterze – szeroko rozciągnięty chronologicznie, obejmujący różne środowiska kulturowo-lingwistyczne oraz pojemną gamę rodzajów i gatunków literackich. Zabieg ten można traktować jako wzór dla komponowania kursowej listy lektur.

Trzecia składowa kompetencji czytelniczej wiąże się z założeniem, że kurs literatury światowej z powodzeniem może posłużyć kształceniu studentów także w zakresie teorii literatury, przedmiotu, który zazwyczaj bywa prowadzony w osobnych blokach. W omawianie poszczególnych utworów warto by zatem włączyć elementy teorii literatury. Jednym ze sposobów realizacji tej idei mogłoby być roztrząsanie tradycyjnych dylematów, powstałych na gruncie teoretycznoliterackim, przy okazji analizy konkretnego dzieła. Dla przykładu, omówienie kontrowersji dotyczącej napięcia między intencją autorską a autonomiczną recepcją czytelniczą, dylematu, do którego nawiązywał np. Umberto Eco w pracy *Interpretacja i nadinterpretacja* (Eco, 2008)⁶. W tym przypadku prowadzący nie podejmowałby próby rozstrzygnięcia sporu, lecz raczej wskazałby na obecność obu opcji teoretycznoliterackich, objaśniłby ich dialektykę oraz przywołałby poszczególne szkoły i kierunki literaturoznawcze wspierające każdą z zaprezentowanych perspektyw. Egzemplifikacja tych objaśnień może wspierać się na wybranym utworze, wzbogacając przy okazji sposoby jego analizy i interpretacji. Dysponujący zaś globalną bazą tekstów prowadzący może wybierać z niej te, które w jego opinii ułatwią wyjaśnianie określonych kwestii literaturoznawczych. Taki zabieg dydaktyczny umożliwiłaby nauczanie praktycznego literaturoznawstwa wespół z literaturą światową i dawał szansę na studiowanie obydwu tych dziedzin.

⁶ „W klasycznym sporze o interpretację stawiano pytanie, czy celem jest znalezienie w tekście tego, co autor zamierzał powiedzieć, czy też tego, co tekst mówi niezależnie od autora. Dopiero uznawszy za słuszny drugi człon tej alternatywy, można zapytać, czy znajdujemy to, co tekst mówi mocą swej spójności i systemu oznaczania, który go podbudowuje, czy też znajdujemy to, co znajdujemy, mocą swych własnych systemów oczekiwań” (Eco, Rorty, Culler, Broke-Roose, 2008: 72).

Literatura światowa może więc stać się wygodną ramą do kształcenia szeroko rozumianej kompetencji czytelniczej. Kolejne pole edukacyjne wiąże się natomiast z możliwością wyposażenia studentów w szereg uniwersalnych umiejętności, przydatnych w realiach współczesnego życia społeczno-zawodowego (jego specyfikę określa się jako: cyfryzację kontaktów prywatnych i zawodowych, ekspansję przemysłu usługowego czy rosnące uznanie dla tzw. kompetencji miękkich). Oznacza to, że w ramach refleksji nad gruntowną rewizją dydaktyki literatury światowej powinno się znaleźć miejsce także dla przemyślenia kwestii, na ile i w jaki sposób nauczanie tego przedmiotu może i powinno umożliwić zdobycie studentom przynajmniej części z pożądanych dziś kompetencji – w ten sposób dyskusja o dydaktyce literatury światowej konstruktywnie włączyłaby się w dialog dotyczący dylematu związanego z koniecznością ścisłego kształcenia kierunkowego przy jednoczesnym uwzględnieniu realiów rynku pracy. Próby rozmaicie uściślonego określenia tych uniwersalnych umiejętności podejmowano w różnych kontekstach naukowych; np. polonista Piotr Wilczek pisał: „Chcemy kształcić ludzi inteligentnych, wszechstronnie wykształconych, logicznie myślących, znakomicie wyszkolonych w zakresie czytania i pisanie tekstów oraz analizy mediów, a więc ludzi zdolnych do poruszania się we współczesnym świecie” (2007: 43). Z kolei jedna ze światowych gwiazd współczesnej humanistyki, izraelski historyk Yuval Noah Harari, stworzył znaną „formułę czterech K”, wskazując na konieczność kształcenia umiejętności krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności (Harari, 2018: 335) a także silniejszego akcentowania w edukacji uniwersalnych umiejętności życiowych; znamy także rozwijany od ostatnich dekad XX wieku system standardu wiedzy i umiejętności najbardziej pożytecznych w bieżącym stuleciu (tzw. *21st century skills*)⁷. Można zatem zastanowić się nad kwestią wykorzystania kursu literatury światowej także dla osiągnięcia (części) tych celów. Wydaje się, że możliwości należy szukać przede wszystkim w sferze me-

⁷ Zob. hasło w Wikipedii pod tym tytułem: https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills [dostęp: 21.04.2021].

tod i technik dydaktycznych. Zapewne sprawdziłyby się tutaj wszelkie zabiegi prowokujące studentów do współpracy i aktywności intelektualnej. Można dla przykładu założyć, że przydatne okazałyby się takie techniki jak np. dyskusja (twórcza, swobodna, problemowa, panelowa) z włączeniem elementów logicznej i przekonującej prezentacji własnego punktu widzenia lub krytyki cudzych opinii; użyteczne byłyby też formy dydaktyczne mające na celu uzyskanie przez uczestników zajęć biegłości w tworzeniu tekstów użytkowych (np. referatu, prezentacji, listu, eseju czy hasła w Wikipedii). Całość zastosowanej strategii dydaktycznej powinna rozwijać oba pola dydaktyczne: zarówno kompetencje czytelniczej, jak i obszar umiejętności uniwersalnych. Stąd też strategia ta zapewne cechowałaby się różnorodnością dydaktyczną, sprzyjającą osiągnięciu zamierzeń znajdujących się na obu tych polach⁸.

Kursy literatury światowej stałyby się zatem zajęciami o dominancie funkcjonalnej, gdyż ich treść i realizacja zostałyby podporządkowane idei przysporzenia studentom praktycznych umiejętności i związanego z nimi zasobu wiedzy operacyjnej. Idea ta miałaby wpływ na wybór lektur kursowych. Jednym z kryteriów ich doboru byłyby bowiem zakładana przydatność w nauczaniu preferowanych w niniejszej koncepcji kompetencji uniwersalnych. Drugim kryterium pozostałaby ich jakość artystyczna i istotność historycznoliteracka. Trzecia wytyczna wiązałaby się z postulatem korzystania z maksymalnie szerokiego spektrum historyczno-geograficznego i kulturowego. Selekcja pełnego zestawu lektur kursowych stanowiłaby efekt rozsądnego kompromisu między poszczególnymi wskaźnikami. Zestaw ten można byłoby nazwać „funkcjonalnym” w odróżnieniu np. od „arcydziałnego”, konstruowanego wyłącznie na podstawie jakości artystycznej i historycznoliterackiej. Kanon „arcydziałny” wciąż jednak mógłby z powodzeniem sta-

⁸ Katarzyna Szewczuk sformułowała to w formie postulatu, z którym wypada się zgodzić: „Dlatego nauczyciele akademicki realizujący materiał w formie ćwiczeń powinni tak je organizować, aby wykorzystywać jak najwięcej metod nauczania, różnicować je, wybierać te atrakcyjne dla ludzi dorosłych, korzystać z najnowszych osiągnięć dydaktyki – tzw. metod aktywizujących” (Szewczuk, 2013: 237).

nowić podstawowy wzorzec tworzenia list lektur na zajęcia z literatury polskiej⁹.

Można założyć, że kurs literatury światowej (ułożony według powyższych zasad treściowych i metodycznych) z powodzeniem sprawdziłby się w strukturze dydaktyczno-organizacyjnej, w kierunku której być może wyewoluują realia rodzimej edukacji akademickiej – kiedy upowszechni się tok nauki oparty na systemie punktowanych, wybieranych przez studenta zajęć; byłby to zatem tok realizujący ideę swego rodzaju indywidualnych, międzywydziałowych studiów humanistycznych. Atrakcyjny dydaktycznie i treściowo przedmiot mógłby stanowić bardzo interesującą ofertę przynajmniej dla części słuchaczy kierunków humanistycznych, może jednak sprawdzić się w wielu kontekstach dydaktycznych i organizacyjnych. Zarysowane tutaj założenia wpisują się – choćby częściowo – we współczesną dydaktykę literatury światowej, realizowaną w obrębie studiów neofilologicznych, a także polonistycznych.

Omówione przykłady w części ilustrują podane wcześniej idee i założenia. W zakresie wyboru tekstów bazują na gatunku *short story*¹⁰. Wybór lektur tego gatunku można uzasadnić przede wszystkim ich uniwersalnością i łatwością dydaktyzmu. Z równym powodzeniem utworzą bowiem zarówno całość spisu utworów, jak i uzupełnią wykaz oparty na powieściach, dramaturgii czy liryce. Mogą odegrać ważną rolę w kształceniu umiejętności analizy i interpretacji, np. jako ćwiczenia identyfikacji i charakterystyki figur stylistycznych, stylu i retoryki, konstrukcji narracji i postaci, czyli do doskonalenia podstawowych dla filologów elementów kompetencji czytelniczej. Nie sposób też nie wska-

⁹ W znalezieniu rozwiązania pomogły mi wnioski Jarosława Klejnockiego opisane w artykule „*Arcydziela nie dla szkoły?*” (Klejnocki, 2012: 305–307).

¹⁰ Użycie tego terminu (zamiennie z „krótką prozą”) zamiast polskich określeń „nowele” i „opowiadania” jest umotywowane wygodą związaną z jego pojemnością – definicja angielska obejmuje bowiem oba gatunki. Oba mogą zatem zostać wykorzystane w niniejszej koncepcji dydaktycznej, nawet jeśli wybrane dla przykładu utwory (przedstawione w dalszej części artykułu) zaliczają się wyłącznie do opowiadań.

zać na istotne walory historycznoliterackie tego rodzaju utworów. Sięgnięcie doń to wykorzystanie piśmiennictwa o pradawnej genezie i globalnych koneksjach kulturowych i literackich (np. *Księga tysiąca i jednej nocy*, *Dekameron*, *Opowieści kanterberyjskie*, *Ramajana*, *Mahabharata*). Z kolei nowożytnie dzieje tego gatunku to historia jego stopniowej ekspansji i popularyzacji. W XIX i XX stuleciach nastąpił bezprecedensowy rozkwit *short story*, przejawiający się m.in. zabłyśnięciem na światowej scenie literackiej jego niekwestionowanych gwiazd: Edgara Allana Poe'go, Franza Kafki, Antoniego Czechowa, Ernesta Hemingwaya, Julio Cortazára czy Jorge Luisa Borgesa. W wieku XXI udziałem krótkiej prozy stał się z kolei np. prestiż związany z laurem noblowskim przyznany w 2013 roku Kanadyjce Alice Munro jako „mistrzynie współczesnego opowiadania”¹¹. Wiele lat wcześniej z atencją wypowiadał się o opowiadaniu inny noblista, William Faulkner, uznając je za wymagającą formę pisarską, w trudności wykonawczej ustępującą jedynie poezji¹². Z kolei Valeria Shaw, współczesna autorka monografii poświęconej *short stories*, podkreśliła fakt ich zróżnicowanej natury¹³ oraz zdolności do literackiej transformacji powszedniości w niezwyłość¹⁴. Choćby tak skromny zbiór argumentów historycznoliterackich mógłby

¹¹ Wcześniej dokonania w *short stories* dwukrotnie pojawiały się jako część uzasadnienia werdyktu noblowskiego – w przypadku Paula Heysego (nagrodzony w 1910 roku) i Gabriela Garcíi Márqueza (1982).

¹² Faulkner w jednym z wywiadów powiedział: „Jestem nieudanym poetą. Może każdy powieściopisarz chce najpierw pisać wiersze, okazuje się, że nie potrafi, próbuje więc z opowiadaniem, które po poezji jest najbardziej wymagającą formą. A kiedy i to mu się nie udaje, bierze się do pisania powieści” (Krzymianowski, 2016: 441).

¹³ „No single theory can encompass the multifarious nature of a genre in which the only constant feature seems to be the achievement of a narrative purpose in a comparatively brief space” (Shaw, 1992: 21); „Out of the sidelines of critical debate and comparatively untouched by changes of fashion, the short story has been free to cultivate diversity in an uninhibited way” (Shaw, 1992: 22).

¹⁴ „And to make the ordinary seem fascinatingly strange is one of the things that the short story does particularly well” (Shaw, 1992: 109).

uzasadnić chęć zainteresowania się krótką prozą i docenienia jej przynajmniej w obrębie uniwersyteckiej dydaktyki literatury.

Ilustrujące i konkretyzujące niniejszą koncepcję lektury są cztery opowiadania, zdywersyfikowane kulturowo-geograficznie: dwa reprezentują literaturę amerykańską, trzecie europejską, a ostatnie – afrykańską. Poza przynależnością do wspólnego gatunku, reprezentowaniem wspólczesności oraz objętością pozwalającą na spełnienie pryncypialnego kryterium „jedności efektu”¹⁵, o wewnętrznej spójności tych tekstów decyduje referencja tematyczna: traktują bowiem o miłości, temacie wybranym tutaj celowo. Po pierwsze stanowi on fenomen nieograniczony barierami językowymi i kulturowymi, jest doświadczany i rozumiany pod każdą szerokością geograficzną, tworzy sferę wspólnych ludzkich doświadczeń. Dzięki temu stał się także bodaj najpopularniejszym, „nieśmiertelnym” tworzywem dla literatury światowej, jest znany studentom np. z edukacji szkolnej; prowadzący może zatem budować proces dydaktyczny z wykorzystaniem solidnego literacko-kulturowego fundamentu. Po drugie, można z powodzeniem założyć, że miłość – nawet pojawiając się li tylko w literaturze – stanowi temat atrakcyjny dla młodych osób i niemal automatycznie generuje ich zainteresowanie. Należy wszak zauważyć, że dwa spośród wybranych dzieł nie doczekały się dotąd polskiego tłumaczenia i zostały omówione na podstawie angielskiego oryginału. Mimo to zaproponowano je na bazie przekonania, że bariera językowa nie powinna być argumentem decydującym o komponowaniu listy lektur. Co więcej, kurs literatury światowej można też dodatkowo wykorzystać dla kształcenia studentów w zakresie języka angielskiego, stosując się przy tym do przyjętych w polskich akademiach norm¹⁶. W selekcji uwzględniono również

¹⁵ Zostaje ono spełnione, gdy objętość utworu pozwala na jego lekturę w ciągu jednego, nieprzerwanego posiedzenia (por. Poe, 1972: 36).

¹⁶ Poza anglistyką, lektorat języka angielskiego na kierunkach humanistycznych w Polsce zazwyczaj kończy się osiągnięciem poziomu B2. Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ang. *Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR) znajomość języka obcego na poziomie średnim ogólnym zakłada umiejętność rozumienia napisanych w tym języku tekstów prozy współczesnej.

kryterium jakości artystycznej, starano się zatem wybrać takie teksty, które – jak chciał jeden z mistrzów krótkiej prozy, Franz Kafka – „gryzą i dźgają” czytelnika (Kafka, 2012: 26), a więc posiadają potencjał mogący go intelektualnie prowokować i dostarczać czytelniczej satysfakcji. Komentarze, które pojawiły się po prezentacji utworów, są ich syntetyczną charakterystyką oraz przedstawiają wybrane sugestie odnośnie do związanych z nimi możliwości dydaktycznych:

1. *Wiosna w Fialcie* Vadimira Nabokova – opowiadanie napisane po rosyjsku w 1936 roku w okresie berlińskiej emigracji autora. W druku ukazało się w języku angielskim w zbiorze *Nine Stories* (1947 rok), w Polsce zaś opublikowano je m.in. w tomiku *Feralna trzynastka* (Nabokov, 1995: 5–19).
2. Opowiadanie *The Cheater’s Guide to Love*¹⁷ zamieszkałego w USA Dominikańczyka Junota Díaza¹⁸, opublikowane w 2012 roku w tomie *This Is How You Lose Her* (Díaz, 2012: 173–213).
3. Utwór amerykańskiego pisarza Raymonda Carvera *O czym mówimy, gdy mówimy o miłości*, pierwotnie opublikowany w 1981 roku w zbiorze opowiadań pod tym samym tytułem (Carver, 2006: 104–117).

W związku z tym, postulat wykorzystywania na zajęciach z literatury światowej oryginalnych tekstów anglojęzycznych nie wydaje się ekstrawagancją ani przesadą, a raczej naturalną i uzasadnioną sugestią. Por. tabela prezentująca europejskie poziomy biegłości językowej: https://www.ism.uni.wroc.pl/attachments/poziomy_bieglosci_jezykowej_2018-09-10_13-08-21.pdf [dostęp: 21.04.2021], <http://poliglodzi.edu.pl/en/levels-of-language-proficiency/> [dostęp: 21.04.2021] (ten sam tekst w języku angielskim). Ponadto, angielski jest najczęściej wybieranym językiem obcym na maturze, a jego zdawalność w 2020 roku wyniosła 92%. Zob. dane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2020/20200811%20Wstepne%20informacje%20o%20wynikach%20egzaminu%20maturalnego%202020.pdf [dostęp: 21.04.2021].

¹⁷ W przekładzie tytuł mógłby brzmieć np. *Miłosny poradnik cudzołożnika*.

¹⁸ Tego autora znamy w Polsce z postmodernistycznej powieści *Krótki i niezwykły żywot Oscara Wao* oraz zbioru opowiadań *Topiel*.

4. *Jambula Tree*¹⁹ (2006) Moniki Arac de Nyeko, urodzonej w 1979 roku ugandyjskiej autorki o skromnym jeszcze dorobku, złożonym jak dotąd wyłącznie z krótkiej prozy i esejów. W 2010 roku utwór ten zdobył Caine Prize, coroczną premię dla najlepszego afrykańskiego opowiadania anglojęzycznego. Podobnie jak *The Cheater's Guide to Love*, tekst nie doczekał się dotąd polskiego przekładu (Nyeko, 2009: 169–180).

Opowiadka Nabokova bodaj najbardziej wymaga od czytelnika lektury spełniającej postulat samego autora z jego *Wykładów o literaturze*: „Czytając, powinniśmy dostrzegać i pieścić szczegóły” (Nabokov, 2016: 37). Tekst przenikają subtelne mikroznaczenia, bogata symbolika i podteksty autobiograficzne. W nazwie „Fialta” znajdujemy z kolei wyraźną aluzję do Jałty, miejsca akcji *Damy z pieskiem*, jednego z najznakomitszych opowiadań Czechowa, które może wystąpić w roli głównego przedmiotu analizy porównawczej. Podczas zajęć można też omówić zagadnienie (auto)destrukcji w miłości oraz sposób funkcjonowania tego uczucia w życiu małżeńskim bohaterów. W *The Cheater's Guide to Love* Junota Díaza, relacja miłosna stanowiąca tło i podłoże opowiadania znajduje się poza kadrem narracyjnym, pojawiając się wyłącznie w migawkowych retrospekcjach narratora – Juniora. Z jego opowieści dowiadujemy się wyłącznie o „posthistorii” tej relacji. Juniora poznajemy w trakcie podejmowania przez niego kolejnych (nieudanych) prób jej wskrzeszenia, śledzimy późniejsze starania o zbudowanie nowego, zdrowego i uczciwego związku. Fabuła traktuje zatem o nieuchronnych i nieodwracalnych konsekwencjach zachwiania moralności z domieszką pikanterii latynoskiego *machismo* i z godną uwagi symboliką (np. uprawianie jogi i joggingu jako próby udoskonalającego przekonstruowania własnej osobowości). Kontekstów literackich dostarczyłyby tutaj m.in. utwory na temat konfliktu między fizyczną (seksualną) a duchową naturą człowieka czy rozdzwięku pomiędzy miłością idealną a realną;

¹⁹ Dosłownie tytuł oznacza jeden z gatunków drzewa z rodziny mirtowatych; w wolnym tłumaczeniu na polski, uwzględniając symboliczną rolę tego obiektu w opowiadaniu, można go przełożyć jako np. *Drzewo występku*.

interpretacji może też podlegać użycie w utworze specyficznej retoryki z licznymi wtrętami z języka hiszpańskiego. Opowiadanie Carvera reprezentuje z kolei XX-wieczny amerykański nurt literacki *dirty realism*. Zastosowaną w utworze narrację cechuje zminimalizowana wydarzeniowość; problematyka miłosna wyraża się tu wyłącznie w ujęciu w werbalnej interakcji postaci. Paradoksalnie jednak i zaskakująco, wywody bohaterów torpedują czytelnika ogromem nieszczęść, okrucieństw i przejawów zła moralnego – podczas ich rozmowy o najpiękniejszym z uczuć raz za razem dowiadujemy się o przemocy fizycznej w związku, rojeniach o morderstwie na byłej małżonce, nękanii partnera, samobójstwie odtrąconego narzeczonego czy wypadku drogowym starego małżeństwa. Stąd już prosta droga do dyskusji o relacji miłości i zła, czyli o problematyce nieobcej światowej literaturze. Opis tych zależności i ich znaczenia w opowiadaniu stanowiłby jeden z wątków analizy. W jej trakcie można też wyjaśnić funkcję obecnej w opowiadaniu symboliki jasności i ciemności (blasku i zachodu słońca), a także rolę spożywanego w trakcie rozmowy alkoholu. Z kolei jako kontekst literacki sprawdzi się np. sonet *Definiowanie miłości* Francisca de Quevedo²⁰ czy wiersz [*Z początku ludzie nie wiedzieli*] Wołodymyra Jarynycza. Jeśli zaś w dyskusji nad tym utworem założyć, że niemożność utworzenia definicji miłości wynika z nieokreśloności i mnogości przejawów tego uczucia, to warto będzie dodatkowo przywołać np. konstatację Woltera²¹ i rozważyć, czy i w jaki sposób jej treść znajdowała odzwierciedlenie w literaturze pięknej. W zupełnie inną konstrukcję świata przedstawionego przenosi czytelników *Jambula Tree*. Zmonologizowana w wyobraźni narratorki opowieść jest skierowana do jej młodzieńczej namiętności, zamożniej-

²⁰ Otwiera on zredagowany przez Roberta Stillera obszerny tom *Wiersze o miłości. Antologia kontrowersyjna. Także i do śpiewu* (Stiller, 2011: 15).

²¹ „Tyle jest rodzajów miłości, że nie wiadomo, do kogo się zwrócić o jej definicję. Miłością nazywa się kilkudniowy kaprys i związek dwojga ludzi wzajem obojętnych, i uczucie, w którym nie ma nic z szacunku, i flirt towarzyski, i wystygłe przyzwyczajenie, i romantyczną fantazję, i nagle pożądanie, po którym następuje niechęć; miłością nazywa się sto różnych złudzeń i chimier” (Wolter, 1961: 42).

szej rówieśniczki z kampalskiego sąsiedztwa. Obserwujemy rozchwianą chronologicznie historię genezy, kłopotów, spełnienia i konsekwencji zdemaskowania lesbijskiego związku młodocianych bohaterek; fabuła opiera się zatem na temacie budzącym olbrzymie kontrowersje we współczesnej Ugandzie²². Niemniej, w kontraście do przedstawionych w opowiadaniu kilku relacji rodzinnych, zawsze w jakimś stopniu niedoskonałych, skażonych lub wręcz zniszczonych, akurat miłość Anyango i Sanyu pozostaje nieskalana, bezwarunkowa, wzajemnie lojalna i trwała, mimo narzuconej w ramach kary kilkuletniej separacji. Autentyczność uczucia kwestionuje społeczne konwenanse i warunkującą je aksjologię. Spostrzeżenie to pozwala włączyć utwór zarówno w bogaty nurt literatury dotyczącej wszelkiego rodzaju miłości „zakazanych”, „wyklętych” czy „nieodpowiednich”, jak też dzieł literackich faworyzujących uczucia jednopłciowe. Jako kontekst nasuwa się tutaj np. krótka powieść *Śniadanie u Tiffany’ego* Trumana Capote’a²³. W dyskusję można włączyć zagadnienia dotyczące formowania się tożsamości personalnej i płciowej, zaprezentować opowiadanie w ramach przykładu literatury feministycznej oraz omówić problematykę homoseksualną i queerową w dziejach piśmiennictwa²⁴.

Łączna objętość opowiadań uniemożliwia potraktowanie ich jako pełnego materiału dla choćby semestralnego kursu. *Short stories* jednak, jak zauważyliśmy, z łatwością wpasują się w dowolny kontekst dydaktyczny. Wykładowca układający sylabus zajęć o nazwie „Miłość w literaturze: od starożytności do czasów współczesnych” uczyniłby te utwory wyłącznie częścią szerszego zestawu lektur, w który mógłby włączyć przyczynki z obszarów np. filozofii, psychologii czy socjologii; taki zabieg umożliwiłby osiągnięcie dodatkowych korzyści dydaktycz-

²² Zob. np. Uganda Anti-Homosexuality Act z 2014 roku. Mimo późniejszej delegalizacji tej ustawy, sprawa homoseksualizmu wciąż prowokuje w tym kraju poważne spory w sferze prawnospołecznej.

²³ W słynnej ekranizacji z 1961 roku pominięto ten ważny w pierwowzorze wątek.

²⁴ Za gotowy zestaw różnorodnych odniesień kulturowo-literackich posłuży tutaj pożyteczne opracowanie Ewy Chudoby *Literatura a homoseksualność* (Chudoba, 2013).

nych. Elementy te można bowiem wykorzystać w roli perspektyw poznawczych, umożliwiających uzyskanie wszechstronniejszego wglądu w materię literacką²⁵.

Podsumujmy podjęte tu wątki i idee, w nadziei, że przynajmniej niektóre z nich zainspirują zainteresowanych wykładowców do przeprowadzenia twórczej dyskusji na temat możliwości unowocześnienia dydaktyki literatury światowej na studiach neofilologicznych, w tym polonistycznych.

1. Nauczanie literatury światowej daje szansę zintegrowania szeregu subdyskursów dydaktycznych: *stricte* przedmiotowych, literaturoznawczych, humanistycznych czy rozwijających uniwersalne umiejętności przydatne na rynku pracy. Zadaniem wykładowcy powinno stać się uczynienie z kursu m.in. podstawy służącej ich osiągnięciu.
2. Realizacji tych celów powinno sprzyjać stosowanie w trakcie nauki nowoczesnych strategii i form dydaktycznych.
3. Franco Moretti, objaśniając ideę *distant reading*, napisał: „Sądzę jednak, że właśnie to jest naszą największą szansą: nagi ogrom zadania czyni jasnym, że literatura światowa nie może być po prostu literaturą w większej dawce. Musi być czymś innym. Kategorie muszą być inne” (Moretti, 2014: 132). Jeśli tak, to być może pora zmienić także zasady doboru lektur kursowych. Odpowiadałyby one czterem postulatam:
 - a. dywersyfikacja i zrównoważenie wyboru pod względem kulturowym i językowym; zaniechanie marginalizacji literatury krajów środkowoamerykańskich, azjatyckich czy afrykań-

²⁵ Oprócz cytatu z Woltera podanego w przypisie 21 w tej roli można wykorzystać np. prace: J.O. y Gasseta (1989); C.S. Lewisa (1973), E. Fromma (1992); R. Sternberga (2001); A. Giddensa (2007). Do naturalnych pomocy dydaktycznych należałoby zaliczyć specjalistyczne pozycje literaturoznawcze, które mogłyby pomóc uporządkować dyskurs dydaktyczny według idei zakorzenionych w dociekaniach naukowych. Z tego rezerwuaru wymienić warto *Jak czytać i po co* Harolda Blooma – zwłaszcza rozdział dotyczący opowiadań (Bloom, 2019: 31–78).

skich; radykalne odrzucenie pryncypialnego faworyzowania literatury Okcydentu,

- a. rozsądnie równomierne korzystanie z pełnej palety gatunków i rodzajów literackich oraz trwającej cztery tysiące lat chronologii dziejów literatury,
- a. uwzględnienie walorów estetycznych, ideowych i historyczno-literackich wybieranych utworów.

Oczywiście, ograniczenia dotyczące tych zasad lub ich pominięcie mogą wiązać się doraźnie ze specyfiką tematyczną danego kursu, np. koncentrującego się na jednym z gatunków literatury narodowej itp. Powinny jednak zostać uznane za ogólny drogowskaz dla wykładowców. Starając się doń zastosować, dydaktycy musieliby balansować przy wyborze tekstów także między kanonem Zachodu a literaturami „małymi”²⁶, twórczością wysoko- i niskoartystyczną, „hiperkanonem”, „antykanonem” i „kanonem cieni”²⁷, beletrystyką a literaturą niefikcyjną oraz zachować równowagę w sensie geograficzno-lingwistycznym.

4. Szereg wyzwań czeka w zakresie publikacji mających na celu popularyzację literatury światowej oraz wspomaganie jej zreformowanej dydaktyki. Dla przykładu: znakomita, ale dziś już nieco przestarzała, dwutomowa *Antologia literatury powszechnej* Lesława Eustachiewicza (1973) zachowała przydatność dydaktyczną, ale pora na opracowanie aktualniejsze, np. wzorowane na współczesnych antologiach anglojęzycznych. Wciąż przydatną pozycją pozostaje też *Encyklopedia literatury światowej* (Maślanka, 2005),

²⁶ David Damrosch rozumie termin „małe literatury” trojako: „I use this term here in a threefold sense: to include minority-group writing such as Gaelic or Yiddish within major powers (Deleuze and Guattari’s sense), the literatures of smaller countries such as Guatemala or Hungary (what Kafka meant by „kleine Literaturen”), and more generally works from languages and regions rarely represented on North American syllabi” (Damrosch, 2009b: 194).

²⁷ Znaczenie tych podziałów objaśnia David Damrosch w tekście *Literatura światowa w dobie postkanonicznej i hiperkanonicznej* (Damrosch, 2010).

mimo to można zastanowić się nad opracowaniem kolejnej pozycji typu encyklopedycznego, tym razem np. inspirowanej anglojęzyczną *Gale Contextual Encyclopedia of World Literature* (Hacht, Hayes, 2009). Brakuje polskojęzycznych podręczników literatury światowej, godnym uwagi pomysłem wydaje się też stworzenie wirtualnej platformy, umożliwiającej polskim wykładowcom wymianę doświadczeń i materiałów dydaktycznych. Warto też zastanowić się nad opracowaniem internetowego kursu literatury światowej, np. na wzór cyklu *Masterpieces of World Literature*, prowadzonego przez Davida Damroscha i Martina Puchnera²⁸.

5. *Last but not least*, można rozważyć poświęcenie niewielkiej części zajęć na doskonalenie znajomości języka angielskiego. Posłuży temu praca nad choćby dwoma–trzema utworami anglojęzycznymi, czytanyymi w oryginale.

Literatura

- Auden W.H., 1988, *Ręka farbiarza i inne eseje*, przeł. J. Zieliński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bloom H., 2019, *Jak czytać i po co*, przeł. A. Kunicka, Aletheia, Warszawa.
- Carver R., 2006, *O czy mówimy, kiedy mówimy o miłości*, w: R. Carver, *O czy mówimy, kiedy mówimy o miłości*, przeł. K. Puławski, Świat Literacki, Izabelin, s. 104–117.
- Chudoba E., 2013, *Literatura a homoseksualność*, Wydawnictwa Popularnonaukowe Sfinks, Częstochowa.
- Damrosch D., 2009a, *How to Read World Literature*, Wiley Blackwell Press, Chichester.
- Damrosch D., 2009b, *Major Cultures and Minor Literatures*, w: *Teaching World Literature*, red. D. Damrosch, The Modern Language Association of America Press, New York, pp. 193–204.
- Damrosch D., red., 2009c, *Teaching World Literature*, The Modern Language Association of America press, New York.

²⁸ Uczestniczyłem w tym kursie wiosną 2017 roku.

- Damrosch D., 2010, *Literatura światowa w dobie postkanonicznej i hiperkanonicznej*, przeł. A. Tenczyńska, w: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, s. 367–380.
- Damrosch D., 2014, *Dość czasu i świata*, przeł. A.F. Kola, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 4(18), s. 100–130.
- Díaz J., 2012, *This is How You Lose Her*, Faber and Faber press, New York.
- Eco U., Rorty R., Culler J., Broke-Roose C., 2008, *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Eustachiewicz L., red., 1973, *Antologia literatury powszechnej*, t. 1 i 2, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Foster T.C., 2019, *Czytaj jak profesor. Nietypowe i ciekawe wskazówki, jak czytać między wierszami*, przeł. E. Janota, P. Rzymanek, Wydawnictwo Fabuła Fraza, Warszawa.
- Fromm E., 1992, *O sztuce miłości*, przeł. A. Bogdański, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa.
- Fuss D., Gleason W.A., red., 2016, *The Pocket Instructor. Literature. 101 Exercises for the College Classroom*, Princeton University Press, Princeton–Oxford.
- Gasset J.O., 1989, *Szkice o miłości*, przeł. K. Kamyszewa, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Giddens A., 2007, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hacht A.M., Hayes D.D., red., 2009, *Gale Contextual, Encyclopedia of World Literature*, Gale Research Inc, Detroit.
- Harari Y.N., 2018, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Johnson R., 1994, *Studying Fiction*, Manchester University Press, Manchester.
- Kafka F., 2012, *Listy do rodziny, przyjaciół, wydawców*, przeł. R. Urbański, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Klejnocki J., 2012, „*Arcydzieła nie dla szkoły?*”, w: *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 305–307.
- Krzymianowski G., red., 2016, *Sztuka powieści. Wywiady z pisarzami z „The Paris Review”*, przeł. D. Jankowska, A. Pluszka, Wydawnictwo Książkowe Klimaty, Wrocław.
- Lewis C.S., 1973, *Cztery miłości*, przeł. M. Wańkiewiczowa, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

- Maślanka J., *Encyklopedia literatury światowej*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
- McCallum M.E., 2018, *How to Teach World Literature: A Practical Teaching Guide*, West-Bow Press, Bloomington.
- Moretti F., 2014, *Przypuszczenia na temat literatury światowej*, przeł. P. Czapliński, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 131–147.
- Nabokov V., 1995, *Feralna trzynastka*, przeł. L. Engelking, E. Siemaszkiewicz, Wydawnictwo Atext, Gdańsk.
- Nabokov V., 2016, *Wykłady o literaturze*, przeł. Z. Batko, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Nyeko de M.A., 2009, *Jambula Tree*, w: *Ten Years of the Caine Prize for African Writing*, red. C. Brazier C., New Internationalist, Oxford, pp. 169–180.
- Poe E.A., 1972, *Filozofia kompozycji*, przeł. M. Żurowski, „Przegląd Humanistyczny”, nr 5(92), s. 35–47.
- Shaw V., 1992, *The Short Story. A Critical Introduction*, Longman Press, London.
- Sparknotes 101. Literature*, 2004, SparkNotes Press, New York.
- Sternberg R., 2001, *Miłość jest opowieścią*, przeł. T. Oljasz, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Stiller R., red., 2011, *Wiersze o miłości. Antologia kontrowersyjna. Także i do śpiewu*, Wydawnictwo Kos s.c., Katowice.
- Szewczuk K., 2013, *Metody dydaktyczne stosowane w szkole wyższej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wilczek P., 2007, *System kursowy, kanon lektur i systemy kształcenia w nauczaniu literatury staropolskiej*, w: *Literatura staropolska w dydaktyce uniwersyteckiej*, red. J. Okoń, M. Kuran, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 39–46.
- Wolter, 1961, *O miłości, życiu i śmierci*, przeł. T. Boy-Żeleński i in., Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.

Źródła internetowe

https://en.wikipedia.org/wiki/21st_century_skills [dostęp: 21.04.2021].

https://www.ism.uni.wroc.pl/attachments/poziomy_bieglosci_jezykowej_2018-09-10_13-08-21.pdf [dostęp: 21.04.2021].

<http://poliglodzi.edu.pl/en/levels-of-language-proficiency/> [dostęp: 21.04.2021].

https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2020/20200811%20Wstepne%20informacje%20o%20wynikach%20egzaminu%20maturalnego%202020.pdf [dostęp: 21.04.2021].

SZYMON GĘBUŚ – PhD, Department of German, Department of Slavic Languages, Jilin International Studies University, Changchun, China / dr, Departament Języka Niemieckiego, Departament Języków Słowiańskich, Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin, Chiny.

Gębuś' research interests revolve predominantly around contemporary literature in German (mainly fantasy and works by Austrian writer Martin Pollack) and world literature teaching. His publications include: *Ein geschrumpftes Universum. Geschichtskonstruktionen im Prosawerk Martin Pollacks. Themenkomplexe und Darstellungstechniken* (Dresden 2017), *W kierunku pełni. Literatura światowa na studiach germanistycznych* (Wrocław 2017), and *Streifzüge durch den entlegenen Kontinent. Südamerika in gegenwärtigen deutschen Reisereportagen. Erwägungen auf dem Hintergrund der Geopoetik* (Madrid 2018).

Badacz zajmuje się współczesną literaturą niemieckojęzyczną (głównie literaturą fantasy oraz twórczością austriackiego pisarza Martina Pollacka) oraz dydaktyką literatury światowej. Wybrane publikacje: *Ein geschrumpftes Universum. Geschichtskonstruktionen im Prosawerk Martin Pollacks. Themenkomplexe und Darstellungstechniken* (Drezno 2017), *W kierunku pełni. Literatura światowa na studiach germanistycznych* (Wrocław 2017), *Streifzüge durch den entlegenen Kontinent. Südamerika in gegenwärtigen deutschen Reisereportagen. Erwägungen auf dem Hintergrund der Geopoetik* (Madryt 2018).

E- mail: szymon_gebus@interia.pl

Varia



Nina Augustynowicz

<https://orcid.org/0000-0003-2420-5484>

University of Silesia in Katowice
Katowice, Poland

Contamination and Consumption in Christina Rossetti's *Goblin Market*: A Food Studies Perspective

Skażenie i konsumpcja w *Goblin Market* Christiny Rossetti
w ujęciu studiów nad jedzeniem

Abstract: The aim of this article is to analyse the work of the English poet Christina Rossetti from the perspective of Victorian gender norms directed at girls. In her poem "Goblin Market" Rossetti describes sisters Laura and Lizzie, whose idyllic existence is disturbed by the arrival of sinister goblin fruit sellers. While Lizzie maintains proper restraint, Laura greedily devours the juicy fruits, for which she is punished – she loses strength and sinks into apathy. She is saved only by the sacrifice of her sister, who risks her life to purchase more delicacies and feed them to the weakened Laura. The sisters' fantastic adventures have been interpreted in various ways, from a story of sin and salvation, to one of food poisoning to an allegory of the creative process. All these approaches, however, see the eating of sweet fruit as a form of transgression as a result of which Laura is banished from the idyllic self-sufficiency of their small farm, where the girls are not troubled by any sorrows. However, having learned the sweet taste of the fruit, Laura does not want to milk cows, feed hens and bake cakes without a word of complaint. Using the framework of food studies enriched with the tools of conceptual metaphor theory, the article argues that the contamination Laura suffers through forbidden consumption is not presented by Rossetti as unambiguously negative. This interpretation also becomes bolstered by comparing Rossetti's piece with how other Victorian female writers defined the role of young women in relation to food, including especially the aspect of their apprenticeship to be housewives. In this view, the goblin fruit gains a new dimension: its consumption highlights the oppressive nature of the norms to which young women were subjected in the Victorian era.

Key words: Christina Rossetti, *Goblin Market*, food studies, conceptual metaphor theory, femininity

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza twórczości angielskiej poetki Christiny Rossetti w perspektywie wiktoriańskich norm genderowych obowiązujących dziewczęta. W swoim poemacie „Goblin Market” opisuje ona siostry Laurę i Lizzie, których sielankowe życie zakłócone zostaje przez nadejście złowrogich goblinów – sprzedawców owoców. Podczas gdy Lizzie zachowuje przepisową wstrzeźliwość, Laura zachłannie pochłania soczyste owoce, za co spotyka ją kara – traci siły i pogrąża się w apatii. Ratuje ją tylko poświęcenie siostry, która naraża własne życie, by zdobyć więcej przysmaków i nakarmić nimi osłabioną Laurę. Fantastyczne przygody sióstr są interpretowane w przeróżnych kontekstach, od historii o grzechu i zbawieniu, przez zatrucie pokarmowe, po alegorię procesu twórczego. Wszystkie te podejścia opisują jednak zjedzenie słodkich owoców jako formę występku, w wyniku którego Laura wyrzucona zostaje poza obszar idyllicznej samowystarczalności ich małej farmy, gdzie dziewcząt nie trapiły żadne smutki. Poznawszy słodki smak, Laura nie chce już bez słowa skargi doić krów, karmić kur i piec ciast. W perspektywie studiów nad jedzeniem, wzbogaconej o narzędzia

teorii metafory pojęciowej, artykuł udowadnia, że skażenie, którego doznaje Laura poprzez zakazaną konsumpcję, nie jest przez Rossetti ukazane jako jednoznacznie negatywne. Taka interpretacja staje się możliwa dzięki porównaniu utworu Rossetti ze sposobem definiowania przez inne pisarki wiktoriańskie roli młodej kobiety w relacji do jedzenia, włączając w to szczególnie aspekt przyuczania do roli gospodyni domowej. W przywołanym ujęciu owoce goblinów zyskują nowy wymiar: ich spożycie uświadamia opresyjny charakter norm, którym podporządkowane były młode kobiety w epoce wiktoriańskiej.

Słowa kluczowe: Christina Rossetti, *Goblin Market*, studia nad jedzeniem, teoria metafory pojęciowej, kobiecość

Christina Rossetti, a major Victorian female poet associated with the Pre-Raphaelite Brotherhood, was seen by her contemporaries as an author whose instruction on proper behaviour young women should seek (D'Amico 1999, 4). This view may come as a surprise, as Rossetti remained unmarried and childless throughout her life, which stands in direct opposition to nineteenth-century standards for women as wives and mothers above all else. Yet it was the passivity and submissiveness that Victorians noticed in Rossetti's works, together with the religious devotion and selfless sacrifice she demonstrated in caring for others, which legitimised her in the position of a guiding voice for girls (D'Amico 1999, 4–6; Spaise 1997, 53). Since her own time, however, literary scholars have gone through several different phases in reading Rossetti's poetic output as well as her spinsterhood and devout faith. What used to be perceived simply as humility and conformity with Victorian models of femininity now is being re-examined in a feminist framework, where the poet's choices, in terms of both artistic creativity and lifestyle, function as signs of resistance to her era's restrictive gender norms (D'Amico 1999, Spaise 1997). One of the most popular of Rossetti's poems and a text offered as educational material to Victorian young women, *Goblin Market*, deserves reassessment in this vein.

In *Goblin Market* (composed 1859, published 1862) Laura, one of the poem's two sister-protagonists, succumbs to the temptation of gorging on luscious produce offered by goblin merchants, and, as a result, falls violently ill. In order to save Laura from torment and prevent her from wasting away, her sister Lizzie confronts the goblins to purchase more fruit. A struggle ensues, but the pulp and juice that remain on Lizzie after the goblins attack her are enough to feed and thus revive Laura. After

the incident, the two young women continue to live together on their farm. They also make it their purpose to warn other girls of the threat of the goblins lurking in the glen. The complexities of Rossetti's fantastical work have long captured the attention of critics and casual readers alike. The poem has been described as "cross-audienced" (Kooistra 1997, 181) to refer to its diverse readership, which includes children but also adults specifically interested in erotica. This range is possible because the work easily yields to interpretative efforts resulting from various sensibilities and theoretical frameworks. In fact, its readings are "as multifarious as the goblin fruits so lavishly depicted in her verse" (Grass 1996, 356). In this article, however, I am interested in an approach which emphasises that *Goblin Market* is a narrative centred on the act of eating. From the perspective of food studies, enriched with the tools of conceptual metaphor theory, I want to show that the contamination Laura suffers as a result of her forbidden consumption is not portrayed by Rossetti as unambiguously harmful.

Using an interdisciplinary framework, which merges an insistence on the centrality of food encounters for the construction of Victorian femininity with insights derived from the cognitive approach to language, makes it possible to analyse *Goblin Market* within the overall metaphorical production of the 19th century. In the view known as conceptual metaphor theory, introduced by George Lakoff and Mark Johnson (1980), the role of metaphor is not simply to be a textual ornament or additional decorative element that may enhance the quality of a literary work. A metaphor is a form of "understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain" (Kövecses 2010, 4) or, in other words, a structured way of organising our experiences, which may then be expressed linguistically. This organised system of perception and conception stems largely from embodied cognition (Croft & Cruse 2004, 3–4), but it may be modified according to specific conditions that involve cultural, social, economic, political, and other components which define people's lives in a particular historical period (Kövecses 2005). In the process of cultural variation, metaphors and their mappings, that is, systematic correspondences between elements of the two domains, re-

spond to changing realities. In this case, food-related metaphors found in Rossetti's text may be seen in the context of food norms that defined women's lives in the Victorian period.

Even though Rossetti's contemporaries labelled her poem "a work to defy criticism" (Norton 1863, 401–402), much has been written so far about this wondrous tale. However, the extent and methodological diversity of the existing critical response to the work create more questions than answers (Connor 1984, 439). Scholars remark that the work remains baffling in both form and content, and it has been called "one of the most persistently puzzling poems of the nineteenth century" (Connor 1984, 439) and "one of the most consistently intriguing problems bequeathed us by the nineteenth century" (O'Reilly 1996, 108). Overall, the consensus among modern critics is not to treat *Goblin Market* as it was in the 19th and early 20th century, as "a fairy tale" (Elton 1920, 23), "an act of pure imaginative creation" (Stuart 1930, n.p.), "merely as a charming fairy-fantasy" (Bell 1898, 207), or a narrative reducible to biographical influences, despite Rossetti's own insistence on its insignificance (Bell 1898, 207). Apart from that unanimity, scholars cannot seem to agree on much. There have been attempts to interpret the poem's ending optimistically, in terms of a vision in which vampiric sexuality and "the fashionable vices of the world can be replaced with sisterly love and spirituality" (Morrill 1990, 13–14) and "a dream (...) of the Pre-Raphaelite world from a woman's point of view" (Mermin 1983, 108). Others read the same lines as "not triumph achieved and strength attained, but unending struggle" (Holt 1990, 65) for women's independence, in which the goblins ultimately prevail by taking away the sisters' control over language and even their storytelling authority. This is also the spirit in which Sandra Gilbert and Susan Gubar conclude their analysis, where they posit that Lizzie and Laura, as well as the poet herself, "must learn to suffer and renounce the self-gratifications of art and sensuality" (Gilbert & Gubar 2000, 571). Still other critics read Laura's transformation in a literal sense by attributing her symptoms to absinthe addiction and subsequent recovery from the effects of its toxicity (O'Reilly 1996). In fact, Jerome McGann's conciliatory claim that "everyone agrees that the

poem contains the story of temptation, fall, and redemption” (1980, 247) functions in *Goblin Market* criticism as an invitation to protest (Helsinger 1991, 903; Pionke 2012, 898).

However, since the appearance of Herbert Tucker’s 2003 article *Rossetti’s Goblin Marketing: Sweet to Tongue and Sound to Eye*, there has been a more or less steady tendency to consistently “put the *market* back in ‘Goblin Market’” (117). His clever pun attests the existence of a turn towards more economy-driven examinations of the poem, which have been appearing at least since the 1990s. This is exemplified by the articles of Terrence Holt and Elizabeth Campbell, who approached Rossetti’s verse with economic exchange in view. They note that “the ‘market’ of the title has received little attention” (Holt 1990, 51), and “the economic concerns of the poem have not been previously explored to any great extent” (Campbell 1990, 394). Almost a decade after Tucker’s article, Albert Pionke argued that the emphatic focus on the market has in turn “often taken out the religion” (Pionke 2012, 898) from Rossetti’s poem. Therefore, there is little likelihood that critics will settle on one particular perspective in it, although the often intertwined issues of sensuality, sisterhood, sin and salvation, artistic work, consumer capitalism, and gender inequality all play a role in elucidating its ambiguous meaning.

Critical readings that focus on consumption, and thus are most relevant to the theme of this article, tend to view Lizzie and Laura as representatives of two types of consumer behaviour. Charlotte Boyce phrases it this way: “whereas Laura is dangerously susceptible to the kind of marketplace deceptions uncovered in the Victorian press, Lizzie is portrayed as an altogether more savvy shopper” (2017, 225). She mirrors here the viewpoint adopted by Rebecca Stern (2003, 481–482), who also claims that the protagonists embody Victorian shopping strategies formulated in the face of widespread food adulteration. The two approaches share similarity with the attitudes discussed with respect to the womenfolk of Grimworth (Augustynowicz 2019), the fictional town of George Eliot’s short story *Brother Jacob*, published in 1864. In Eliot’s story, we also observe a contrast between the susceptibility of the townswomen to sweets and pastries prepared by the main protagonist,

a confectioner, and a more cautious response to the novelty his goods embody. The latter approach is obviously valued positively as “the ostensible wisdom of the period” (Stern 2003, 481). In both texts, thus, we are dealing with the same didactic pattern, witnessing the errors of inexperienced women who yield to the temptation of harmful commodities offered by merchants. Such portrayal of characters in both works underlines the important role of specifically female consumers in negotiating the perils of commercially produced food in an increasingly alienating world of consumer capitalism. Housewives’ responsibility for the health of the entire household, additionally, explains the prominent position of cookery books in the Victorian period, since they provided guidance for women forced to operate skilfully as shoppers outside of the domestic sphere. One such publication, the first edition of which appeared in 1861, was Isabella Beeton’s *The Book of Household Management*, an iconic cookbook filled not only with recipes but also all sorts of practical advice for successfully running a proper Victorian home. This famous manual stressed that every housewife requires practice and experience to learn “who are the best tradespeople to deal with, and what are the best provisions to buy” (Beeton 1861, 6). By this measure, the transgression committed by the young and still unseasoned Laura consists primarily in, to paraphrase Eliot, trusting the fruits of an untried grocer.¹ However, in *Brother Jacob* the multi-layered threat caused by grocers is, simultaneously, sugar’s rapidly increasing presence in the English diet in general, anxiety over adulterated foodstuffs, and the liberty women get by purchasing ready-made foods, which frees up their time for other pursuits. What are the conceptual mappings that structure *Goblin Market*?

Critics have suggested that the sister-protagonists risk giving up their idyllic, pre-lapsarian self-sufficiency under the influence of advertising, which introduces them into the dreaded domain of the market econo-

¹ In *Brother Jacob*, Eliot’s narrator expresses their staunch principle of proper household management as follows: “it was to be hoped that no mother of a family would trust the teas of an untried grocer” (1999, 62).

my. Their isolated home, where they “Kneaded cakes of whitest wheat” (Rossetti 2008, 110) and “churn’d butter, whipp’d up cream/ Fed their poultry, sat and sew’d” (110) is, according to Holt, “enacting on an economic level the hermeticism of their domestic scene” (1990, 53). The activities they perform on the farm suggest autonomy in which they procure wholesome, nutritious and, most importantly, unadulterated food. Then come the capitalist goblins and their iterated commercial jingle, the perfect sales pitch (Tucker 2003, 118) of “come buy, come buy!” (Rossetti 2008, 105), so uncannily evocative of the actual cries of Victorian street sellers as recorded by Henry Mayhew, chronicler of Victorian London: “Buy, buy, buy, buy, buy—bu-u-uy!” (Mayhew 1968, 9). The goblins’ “economic language and metaphors, terms of finance and commerce” (Holt 1990, 51) spread like an infection (Holt 1990, 52), which leads to “the market’s insidious infiltration of the domestic sphere” (Boyce 2017, 224) and culminates in Laura becoming “trapped in the orbit of marketing and its representations” (Tucker 2003, 125) that she digested together with the fruit. I am juxtaposing critical commentary that views the story of *Goblin Market* in terms of a treacherous and purposeful defilement of a previously pure state. At home, Lizzie and Laura cannot hear the goblins’ pitch, and they not only take care of all their resources themselves but also remain unperturbed by any creature, “Like two pigeons in one nest/ Folded in each other’s wings” (Rossetti 2008, 109). No sooner does Laura taste the goblins’ fruit, however, than she becomes restless and, “peering thro’ the dimness” (Rossetti 2008, 111) which surrounds their little bubble, yearns to meet the merchants outside again. There is no agreement as to whether the goblin produce is adulterated or poisonous per se—Tucker answers here with a clear and resounding no to any claims of contamination or toxicity (2003, 122), while Stern bases her whole argument of the aesthetics of fraud on the claim that the brightly coloured fruits are actually a serious health hazard (2003, 510). But whether the fruits contain harmful chemicals or the very idea of resorting to commercial purchase is the reason for Laura’s fall does not matter for now. These readings do emphasise how Rossetti structured the tale around the schema of a self-contained

world of innocence and pre-industrial farming that becomes infiltrated by economic exchange and the need for women to purchase goods in the market instead of making them themselves. However, critics all seem to see the result of this invasion of boundaries as entailing a deleterious effect, as in PENETRATION OF BOUNDARIES IS CONTAMINATION OF CONTAINER.² This metaphorical correspondence would suggest that any disturbance to the sisters' domestic routine is necessarily going to result in a corruption of values associated with their pre-goblin existence.

Several hints in the poem indicate that it follows the image-schema (a basic conceptual structure which can be filled in with specific details) of contamination detected also in *Brother Jacob* with respect to the demoralising effects of shopping and of women abandoning traditional household duties under the influence of a perfidious grocer. However, Rossetti's work represents the result of this process in terms that are not so pessimistic. The two maidens are portrayed as busily engaged in providing healthy food for themselves, and of kneading cakes of, emphatically, the whitest wheat. In this, they exhibit the English preference for white flour and white bread. This alimentary penchant, as Tara Moore notes, elevated white bread to the position of "a sign of Englishness" (2008, 493). Hence, it is not just any baking that the sisters are engaged in: their food preparation practices may be understood in terms of cultivating a sense of national identity. It is not only what is baked that matters but also who is doing it. The 19th-century diet reformer and minister Sylvester Graham, although he did not approve of white flour, fiercely defended home baking as a woman's primary duty to her family. According to him, only the woman "rightly perceives the relations between the dietetic habits and physical and moral condition of her loved ones, and justly appreciates the importance of good bread to their physical and moral welfare" (Graham 1837, 105). The sisterly paradise of unalienated work involves, thus, also performing proper femininity in order to secure the health and high moral standing of the nation. In fact, the characterisation of the maidens' home in *Goblin Market* resembles the

² Conceptual metaphors are conventionally written in small capitals.

blissful portrayal of a rural cottage printed as part of the front matter in Beeton's *The Book of Household Management* (1861): smiling country-folk living in harmony with equally contented cattle and poultry, surrounded by fields brimming with crops. Both the image and the poem's description exclude any consciousness of the toilsome labour involved in agricultural production. Furthermore, the picture is accompanied by a quote from Felicia Dorothea Hemans's 1827 poem *The Homes of England*, which reads "the free, fair homes of England!"³ Apart from the generally similar language of carefree happiness, the representation of domesticity in Hemans's poem has two interesting parallels with *Goblin Market*. First, the homes in both are untroubled by noise or other disturbance. In Hemans, apart from church bells, "All other sounds, in that still time,/ Of breeze and leaf are born" (1828, 170), while in Rossetti, when the girls rest, "Wind sang to them lullaby,/ Lumbering owls forbore to fly,/ Not a bat flapp'd to and fro" (2008, 109). Second, the goblin threat to the sisters' self-containment and their repetition of the cautionary tale to children at the end resemble the final patriotic proclamation in Hemans' poem: "May hearts of native proof be reared/ To guard each hallowed wall!" (1828, 171). Despite some suggestions of influence (Martinez 2003, 626), it is perhaps impossible to prove any direct link between Rossetti's and Hemans's poetry and the illustration in Beeton's manual. However, they all share the image of people in a natural state unaware of troubles and tiredness, a peaceful rural domesticity, where traditional duties and landscape protect the boundaries of personal and national identity.

Rossetti's earthly paradise, also reflected in Hemans' poem and the illustration in Beeton's manual, sounds suspiciously close to Caroline Helstone's idea of hell. Caroline, one of the two almost sister-protagonists of Charlotte Brontë's 1849 novel *Shirley*, is pining for a purpose which would let her spend her life in a meaningful way. Her uncle, ignorant of his niece's suffering, gives her a comprehensive overview

³ The image and quote constitute the frontispiece in the 1861 edition of Beeton's *The Book of Household Management*.

of what occupations are available for her: “stick to the needle—learn shirt-making and gown-making, and pie-crust-making, and you’ll be a clever woman some day. Go to bed now” (Brontë 2007, 84). This is also the range of activities on offer in Lizzie and Laura’s bubble, and that already includes sleeping. When Caroline confirms having tried all of the above, her uncle responds with a heart-piercing “that will do” (Brontë 2007, 84), which seals her fate as a woman forever destined to starve for a purpose and starve—well, literally. For Caroline, that narrow view of a woman’s options will not do, and neither will it for Laura. After consuming the fruit:

She no more swept the house,
Tended the fowls or cows,
Fetch’d honey, kneaded cakes of wheat,
Brought water from the brook:
But sat down listless in the chimney-nook
And would not eat.

(Rossetti 2008, 112)

The influence of the goblin produce destroys the routine of the maidens’ domesticity because Laura rejects the traditionally feminine, restrictive activities it includes. The enumeration of all the duties that the maidens used to perform together without a word of complaint and which now are neglected by Laura stresses the extent of her change. Consuming the fruit, apart from making her unwilling to continue with the household chores, also causes her to fall sick. However, this anguish comes together with new entailments (additional knowledge that is a consequence of metaphorical correspondences): a new awareness of more opportunities existing outside of the limited space she has been confined to by society because of her gender.

Although calling the author of *Goblin Market* a feminist is something critics may be wary of doing (see for example Spaise 1997, 54), it is also important to note that this poem is not the only work by Rossetti that hints at her deeply critical attitude towards restrictive gender roles in

the Victorian period. *From the Antique*, a four-stanza poem from 1854, offers a remarkably disheartened perspective on the challenges of Victorian femininity in which womanhood appears less desirable a state even than total disappearance. In his reading of the poem, Simon Avery emphasises this sense of despair by suggesting that Rossetti construes women's lives in terms of an "endless cycle of bleak conformity" (2014). This description bears resemblance to Laura's despondency after consuming the goblin fruit. Avery goes on to remark that themes of female confinement and limited existence are characteristic of her other works as well (2014). He is not alone in identifying these features of Rossetti's poetic matter (for example D'Amico 1999; Smulders 1992; Spaise 1997). Smulders sees meaningless emptiness to be typical of the lives of Rossetti's heroines, and points out that one of them, the female speaker in *The Lowest Room*, "mounts an insurrection against the cult of true womanhood as promulgated in feminine prescriptive literature" (571). Hence, despite her complex attitude towards gender equality and her criticism of suffrage, Rossetti's works may be discussed in terms of resistance to the era's standards of femininity.

But whereas such iconic protagonists as Caroline Helstone, Shirley Keeldar, Jane Eyre, and Lucy Snowe all struggle for more liberty, one of Charlotte Brontë's characters does not seem to have this problem. This is Polly Home, or Countess Paulina Mary de Bassompierre, from the 1853 novel *Villette*. She is "the paragon of romance—the perfect lady" (Gilbert & Gubar 2000, 428), whose existence is strongly limited by the role she assumes: that of "a little girl lost" (Gilbert & Gubar 2000, 419) constantly in need of male assistance. However, she is given a chance to abandon her childlike playfulness and enter the world of adults. The rite of passage takes the form of drinking wassail, a traditional festive hot spiced ale, from a cup shared at Christmas in the spirit of cheerful commensality. Everyone present—Lucy Snowe, Mrs. Bretton, Dr John, and Polly's father—try the beverage except for the girl, which makes her demand a sip as well. It is offered to her by the man she shyly loves, John Graham Bretton, who lets her drink straight from his cupped hand in sensual secrecy, when nobody else is looking. When Polly asks if the

ale, which she has never tasted, is sweet, he responds without hesitation: “perilously sweet” (Brontë 2006, 353). The act of drinking, highly eroticised and described as satisfying to the man, is represented in terms of a dangerous temptation, not unlike the one experienced by Laura, for whom the fruit juices tasted “sweeter than honey from the rock/ Stronger than man-rejoicing wine” (Rossetti 2008, 108). Yet while Laura continued to suck “until her lips were sore” (Rossetti 2008, 108), Polly decides to forgo the brew after having just a little taste of it:

passing into another tone and manner as soon as she had fairly assayed the beverage, just as if it had acted upon her like some disenchanting draught, undoing the work of a wizard: “I find it anything but sweet; it is bitter and hot, and takes away my breath. Your old October was only desirable while forbidden. Thank you, no more (Brontë 2006, 354).

Not much is needed for her to realise that the sweetness is only superficial, and the prevailing flavour is much less pleasant. In refusing to drink more, Polly escapes the fate of Laura, who did not restrain herself and “gorged on bitterness without a name” (Rossetti 2008, 117). I read these scenes as parallel, as they both depict young women who dare to taste what is out of bounds for them. The crucial difference lies in the girls’ reactions and their consequences. Because Polly refuses to partake further of the wassail bowl, upset by its underlying bitterness, there is no change in behaviour for her. After she leaves Dr John at the table and returns to be with her father, the narrator remarks that “the child of seven was in the girl of seventeen” (Brontë 2006, 354). This could be viewed as praise of abstemiousness towards suspicious substances. Discouraged by the unpleasant flavour, Polly does avoid potential contamination, but she also turns down a chance to mature and obtain a better awareness of her own unequal position in society.

Laura, on the contrary, completes her fruit-induced transformation. As a result, she becomes “the girl of the period,” which is how the anti-feminist journalist Eliza Lynn Linton mockingly dubbed any young woman who dared to disagree with her husband or strive for more than

being “a tender mother, an industrious housekeeper, a judicious mistress” (1883, 2). In fact, many of the descriptions provided by Linton appear to share similarities with Laura’s situation. For instance, she romanticises the unspecified past, Rossetti’s “those pleasant days long gone” (Rossetti 2008, 118), “when English girls were content to be what God and nature had made them” (Linton 1883, 2). She also depicts the old ideal woman as having “her tender little ways and pretty bashful modesties” (Linton 1883, 8); indeed, before the goblin incident, Liz-zie and Laura “talk’d as modest maidens should” (Rossetti 2008, 110), while later only the former retains the quality of tenderness. According to Linton, the loss of it results in qualities that echo Laura’s symptoms: “uselessness at home, dissatisfaction with the monotony of ordinary life, horror of all useful work” (Linton 1883, 5). Finally, “the girl of the period” is accused of imitating “a negress or a maniac” (Linton 1883, 4) and other women of supposedly questionable reputation without considering “what fearful moral penalties they pay for their sensuous pleasures” (Linton 1883, 5) mirroring possibly the punishment Laura faces for consuming the deliciously sweet fruit. These are not all of the similarities, but they are enough to show that reading Laura’s change solely in terms of deterioration and fall would, in a way, put one in the same position as the Victorian conservatives who harshly criticised the New Woman for trying to upset the period’s power relations. Instead, it is necessary to see, against the majority of critical responses, Laura’s transgression as a difficult step towards liberation. In this case, PENETRATION OF BOUNDARIES IS CONTAMINATION OF CONTAINER, but the contamination does not necessarily entail corruption.

Reference list

Augustynowicz N., 2019, *Conceptual metaphors of sugar in George Eliot’s ‘Brother Jacob’*, in: Hamera P., Kuropatnicki A., Piskorz A., eds. *Food and drink in contexts*, Kraków.

- Avery S., 2014, *Christina Rossetti: gender and power*, <https://www.bl.uk/romantics-and-victorians/articles/christina-rossetti-gender-and-power>
- Beeton I., 1861, *The book of household management*, London, digital copy.
- Bell M., 1898, *Christina Rossetti: A biographical and critical study*, London, digital copy.
- Boyce C., 2017, "Come buy, come buy...I have no copper in my purse': Hunger, indulgence, desire and adulteration (1830–1898), in: Boyce C. & Fitzpatrick J., eds., *A history of food in literature from the fourteenth century to the present*, New York and London.
- Brontë C., 2007, *Shirley*, Rosengarten H. & Smith M., eds., Oxford.
- Brontë C., 2006, *Villette*, Lawson K., ed., Peterborough.
- Campbell E., 1990, *Of mothers and merchants: Female economics in Christina Rossetti's 'Goblin Market'*, "Victorian Studies", no 33/3.
- Connor S., 1984, "Speaking likenesses": Language and repetition in Christina Rossetti's "Goblin Market", "Victorian Poetry", no 22/4.
- Croft W. & Cruse A., 2004, *Cognitive linguistics*, Cambridge.
- D'Amico D., 1999, *Christina Rossetti: Faith, gender, and time*, Baton Rouge.
- Elton O., 1920, *A Survey of English Literature 1830–1880, vol. II*, London, quoted in: Evans I., 1933, *The sources of Christina Rossetti's 'Goblin Market'*, "The Modern Language Review", no 28/2.
- Gilbert S. & Gubar S., 2000, *The madwoman in the attic: The woman writer and the nineteenth-century imagination*, 2nd ed., New Haven and London.
- Graham S., 1837, *A treatise on bread, and bread-making*, Boston, digital copy.
- Grass S., 1996, *Nature's perilous variety in Rossetti's 'Goblin Market'*, "Nineteenth-Century Literature," no 51/3.
- Helsing E., 1991, *Consumer power and the utopia of desire: Christina Rossetti's 'Goblin Market'*, "ELH," no 58/4.
- Hemans F., 1828, *The homes of England*, in: *Records of woman: With other poems*, 2nd ed., Edinburgh, digital copy.
- Holt T., 1990, "Men sell not such in any town': Exchange in 'Goblin Market'", "Victorian Poetry," 28/1.
- Kooistra L.J., 1997, "Goblin Market' as a cross-audience poem: Children's fairy tale, adult erotic fantasy", "Children's Literature", no 25, 181–204.
- Kövecses Z., 2005, *Metaphor in culture: Universality and variation*, Oxford.
- Kövecses Z., 2010, *Metaphor: A practical introduction*, Oxford.

- Lakoff G. & Johnson M., 1980, *Metaphors we live by*, Chicago.
- Linton E.L., 1883, *The girl of the period and other social essays*, vol. I, London, digital copy.
- Martinez M., 2003, *Women poets and the sister arts in nineteenth-century England*, "Victorian Poetry," no 41/4.
- Mayhew H., 1868, *London labour and the London poor*, vol. I, New York, quoted in: Graham K., 2008, *Gone to the shops: Shopping in Victorian England*, Westport, CT and London.
- McGann J., 1989, *Christina Rossetti's poems: A new edition and a revaluation*, "Victorian Studies," no 23/2.
- Mermin D., 1983, *Heroic sisterhood in 'Goblin Market'*, "Victorian Poetry," no 21/2.
- Moore T., 2008, *Starvation in Victorian Christmas fiction*, "Victorian Literature and Culture," no 36/2.
- Morrill D., 1990, *Twilight is not good for maidens: Uncle Polidori and the psychodynamics of vampirism in 'Goblin Market'*, "Victorian Poetry," no 28/1.
- Norton C., 1863, *'The Angel in the House,' and 'The Goblin Market'*, "Macmillan's Magazine," no 8/47, quoted in: Kooistra L.J., 1994, *Modern markets for 'Goblin Market'*, "Victorian Poetry," 32/3&4.
- O'Reilly S., 1996, *Absinthe makes the tart grow fonder: A note on "wormwood" in Christina Rossetti's 'Goblin Market'*, "Victorian Poetry," no 34/1.
- Pionke A., 2012, *The Spiritual Economy of 'Goblin Market'*, "Studies in English Literature, 1500-1900", no 52/4.
- Rossetti C., 2008, *Goblin Market*, in: *Christina Rossetti: Poems and prose*, Humphries S., ed., Oxford.
- Smulders S., 1992, *Woman's enfranchisement in Christina Rossetti's poetry*, "Texas Studies in Literature and Language", no 34/4.
- Spaise, T. L., 1997, *Not "as she fulfills his dreams" but "as she is": The feminist voice of Christina Rossetti*. "Rocky Mountain Review of Language and Literature", no 51/1.
- Stern R., 2003, *'Adulterations detected': Food and fraud in Christina Rossetti's 'Goblin Market'*, "Nineteenth-Century Literature," no 57/4.
- Stuart D., 1930, *Christina Rossetti*, London, quoted in: Evans I., 1933, *The sources of Christina Rossetti's 'Goblin Market'*, "The Modern Language Review", no 28/2.
- Tucker H., 2003, *Rossetti's goblin marketing: Sweet to tongue and sound to eye*, "Representations," no 82/1.

NINA AUGUSTYNOWICZ – PhD, Institute of Literary Studies, University of Silesia, Katowice, Poland / dr, Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Augustynowicz is a literary scholar who specialises in critical food studies. She completed her PhD dissertation on the subject of conceptual metaphors of food in Victorian literature. She has published on the significance of eating in the works of Charlotte Brontë, George Eliot, and Charlotte Perkins Gilman, and in popular culture. Her current research continues to focus on the exploration of foodscapes, especially in terms of the reproduction of femininity through alimentary practices.

Anglistka, literaturoznawczyni, badaczka kulturowych i literackich aspektów jedzenia. Ukończyła pracę doktorską dotyczącą metafor pojęciowych związanych z jedzeniem w literaturze wiktoriańskiej. Autorka artykułów naukowych m.in. na temat znaczenia pożywienia w dziełach Charlotte Brontë, George Eliot i Charlotte Perkins Gilman oraz w kulturze popularnej. Jej obecne badania koncentrują się wokół zagadnień związanych z eksploracją przestrzeni konsumpcji, szczególnie w zakresie praktyk żywieniowych jako form reprodukcji kobiecości.

E-mail: nina.augustynowicz@us.edu.pl



Aleksandra Ahtelik

<https://orcid.org/0000-0002-5808-6738>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Literackie obrazy miasta w nauczaniu polonistycznym cudzoziemców

Literary images of the city in teaching Polish to foreigners

Abstract: The article is a proposal on how to discover important cultural issues of a universal nature in work with a foreign audience using a literary text. The recent history of Kazimierz, one of Krakow's districts, becomes a pretext to reflect on how one can decipher, through important landmarks in the urban space, the record of a (non-)present community, and address aspects related to the processes of urban landscape revitalisation, at the same time weighing the benefits and threats resulting from them. The literary project *O_Kaz.* analysed in the article becomes, in the author's intention, a platform for discovering the historical record/significance of the place, supposed to inspire the target audience not only to start a discourse on Polish culture and the local ways of adjusting to the sense of emptiness/lack, but also to encourage foreigners to take a contrastive approach to the issue. The Krakow quarter, as a literary motif, becomes an inspiration for a narrative on the openness of the Polish society towards the Other with a different cultural background. The text fits within the discourse on the place of literary text in the Polish language education of foreigners and within studies in the field of the humanities analysing aspects of identity in the context of place, in this case: recorded traces of (non-)presence of a community in the urban fabric.

Keywords: urban anthropology, Polish glottodidactics, space revitalization and identity

Abstrakt: Artykuł stanowi propozycję odkrywania w pracy z cudzoziemskim odbiorcą ważkich problemów kulturowych o charakterze uniwersalnym poprzez wykorzystanie tekstu literackiego. Najnowsza historia jednej z dzielnic Krakowa – Kazimierza – staje się pretekstem do podjęcia namysłu, jak (poprzez znaczące punkty w przestrzeni miejskiej) można deszyfrować zapis o (nie)obecnej społeczności, poruszać kwestie związane z procesami rewitalizacji miejskiego krajobrazu, jednocześnie wążąc płynące z nich korzyści i zagrożenia. Analizowany w artykule literacki projekt *O_Kaz.* staje się w intencji autorki płaszczyzną do odkrywania historycznego zapisu/znaczenia miejsca, ma inspirować odbiorcę nie tylko do rozpoczęcia dyskursu na temat polskiej kultury i lokalnych sposobów oswajania poczucia pustki/braku, ale również zachęcać obco-krajowca do kontrastywnego ujęcia tego zagadnienia. Krakowski kwartał – jako motyw literacki – staje się inspiracją do podjęcia narracji na temat otwartości polskiego społeczeństwa wobec kulturowo Innego. Tekst wpisuje się w dyskurs poświęcony miejscu tekstu literackiego w edukacji polonistycznej cudzoziemców oraz w badania humanistyczne analizujące kwestie tożsamości w kontekście miejsca, tu: zapisu śladów (nie)obecności społeczności w urbanistycznej tkance miasta.

Słowa kluczowe: antropologia miasta, glottodydaktyka polonistyczna, rewitalizacja przestrzeni a tożsamość

We współczesnej edukacji polonistycznej cudzoziemców nikt już nie podważa obecności i ważności tekstu literackiego w nauczaniu.

W praktyce glottodydaktycznej utwory literackie najczęściej stanowią materię tekstową, która ma przede wszystkim wzbogacać kompetencję językową uczestników zajęć, a pośrednio służyć zdobyciu ogólnych informacji o pisarzu czy dziele. Oczywiście, pojawiają się też ciekawe propozycje ukazujące strategie pracy z cudzoziemskim odbiorcą, mające na celu przede wszystkim działania z tekstem literackim, odkrywanie poszczególnych warstw znaczeniowych utworu, przybliżanie fenomenów polskiej literatury. Należy tu chociażby przywołać teksty R. Cudaka (2008, 2010), T. Czerkies (2011, 2012), W. Próchniak (2012), A. Zieniewicza (2010) czy J. Zych (2020). Warto zaznaczyć, że przywołani badacze w swoich pracach nie tylko teoretycznie opracowują interesujący ich temat, ale także przywołują konkretne rozwiązania dydaktyczne. Niejednokrotnie także podkreślają, iż teksty literackie mogą stanowić inspirację do przybliżania uczącym się szerszego kontekstu literackiego lub wiedzy na temat mechanizmów funkcjonujących w polskiej kulturze. Nie zawsze obcokrajowiec musi rozumieć znaczenie każdego wyrazu, który pojawia się w utworze, ważne, by rozumiał całość przekazu i by utwór inspirował go do podjęcia dyskusji wokół poruszanego w nim zagadnienia, szukania podobieństw i różnic pomiędzy zjawiskami w polskiej i rodzimej kulturze. Trzeba podkreślić, że za każdym razem praca z dziełem literackim stwarza szansę do budowania wyobrażenia o tzw. polskim krajobrazie, który może stać się kluczem do zrozumienia fenomenu polskiej kultury.

Należy pamiętać, że cudzoziemcy najczęściej budują wyobrażenie o Polsce i Polakach na podstawie pozaliterackich tekstów kultury. Na wstępie rozważań zadajemy zatem pytanie: w jaki sposób – poprzez różnego rodzaju teksty adresowane do cudzoziemców – Polacy budują wizerunek kulturowy naszego kraju?

Krajobraz kulturowy w pozaliterackich tekstach kultury

W utworach przeznaczonych do nauczania języka polskiego jako obcego oraz w materiałach promujących Polskę na uwagę przedstawienie ro-

dzimego krajobrazu, który (jako specyficzne tło) ma stać się magnesem przyciągającym cudzoziemców, niejednokrotnie stanowić impuls do pogłębionego zainteresowania polską kulturą, pretekst do odwiedzenia kraju nad Wisłą. Sposób prezentacji polskich pejzaży często kreowany jest intuicyjnie. Autorzy tych komunikatów bazują na rodzimych stereotypach składających się na wyobrażenie tego, co swojskie, polskie. Innym razem próbują wpisać się w wyobrażenia o Polsce funkcjonujące w konkretnych obszarach kulturowych – i albo utwierdzić w nich odbiorcę komunikatu, albo wręcz przeciwnie – przełamać je. Dobrym do analizy materiałem są okładki podręczników, teksty pomieszczone w materiałach przeznaczonych do nauki języka polskiego oraz przekazy ikoniczne i tekstowe składające się na duże kampanie, mające na celu strategiczną promocję kraju i tym samym przyczyniające się do tworzenia tzw. polskiej marki. Warto już w tym miejscu zaznaczyć, że w proponowanych obrazach polskiej przestrzeni dominuje ujęcie polonocentryczne. Przywoływany zostaje sztafaż narodowych znaków, takich jak kontury państwa, barwy narodowe, orzeł, bocian, wierzba, falujące łany zboża lub pojawiają się jednoznaczne odniesienia do elementów kultury ludowej¹ czy też skonwencjonalizowanych sposobów zachowań kurtuazyjnych, które w praktyce kulturowej odchodzą do lamusa. Ten repertuar – nawet jeśli czytelny dla obcego odbiorcy – daje obraz Polski jako przestrzeni mocno zakotwiczonej w tradycji, w kulcie imponderabiliów,

¹ Można tu przywołać chociażby spot promujący Polskę wśród młodzieży polskiego pochodzenia zamieszkałej poza krajem „Odkryj Polskę”. Powstały w 2018 roku film odwołuje się nie tylko do obrazów polskich miast, ale generalnie przedstawia nasz kraj jako ekologiczną przestrzeń lasów, jezior, zamieszkałą przez osoby wykonujące tradycyjne zawody (górnik, leśnik) oraz kobiety zajmujące się gotowaniem i wychowaniem dzieci. Przywołano także wartości religijne. [PProto - 08.06.2018 - „Odkryj Polskę” – nowa kampania społeczna promująca nasz kraj]. Na uwagę zasługuje także duża kampania przygotowana w 2013 roku przez Instytut Adama Mickiewicza w Poznaniu, w której z kolei nasz kraj ukazany jest jako przestrzeń szara, wyjęta niemal żywcem z lat PRL-u. Mowa tu o kampanii „Poland. Come and complain”. Przykładowo tego typu moglibyśmy mnożyć.

niezbyt otwartej na zmiany. Agata Bisko w książce *Polska dla średnio zaawansowanych. Współczesna polskość codzienna* przywołuje wypowiedź cudzoziemca:

(...) Polacy mają problem z własną tożsamością. Kiedy myślę Hiszpania, to od razu mówię flamenco, fiesta, corrida. To słowa klucze do tradycji. A kiedy pytam młodych Polaków o takie słowa, to po namyśle mówią: papież. Nie potrafią wymienić cech polskiej kultury, nie znajdują polskiej wizytówki (Bisko, 2014: 429).

W licznych komunikatach możemy również odnaleźć sformułowania „nasze orły”, „my Polacy...”, „nasze, bo polskie” itp. Określenia te stawiają jasną linię podziału na to, co swojskie i to, co obce. Podkreślają brak otwartości, w pewnym sensie budują dyskurs wykluczenia. Kiedy jest się członkiem mniejszości narodowej lub cudzoziemcem zamieszkałym na terenie Polski i słyszy się tego rodzaju stwierdzenia, nie czuje się więzi z pozostałymi członkami społeczności.

W tekstach proponowanych osobom uczącym się języka polskiego jako obcego ważnym elementem staje się tło, w którym rozgrywa się sytuacja komunikacyjna. Pośrednio bowiem cudzoziemski odbiorca uzyskuje informacje na temat ukształtowania terenu, specyfiki kraju, którego język poznaje, preferencji mieszkańców do życia w mieście lub na wsi itp. W większości podręczników pojawiają się punkty centryczne, takie jak Warszawa czy Kraków. Oczywiście, jest to uprawomocnione współczesną i historyczną rolę tych przestrzeni. I tak Kraków, zgodnie ze stereotypem, to miejsce przesiąknięte historycznymi pamiątkami, rezerwar pamięci narodowej, skarbnica symboli. To strefa muzeów, starych zabudowań, umiejscowienia narodowej nekropolii. Rzadko jednak jest to obszar ulokowania ponownie odzyskanych tropów, wskazujących na połączenie losu Polaków z historią innych grup etnicznych, co m.in. pozwoliłoby odwołać się/podkreślać polską otwartość (teren Kazimierza).

Warszawa to terytorium nowoczesności, polska metropolia, która w niczym nie ustępuje innym stolicom. To także miasto-bohater. Topografia tych miejsc, składająca się na tekst kultury adresowany do

obcokrajowca, znaczone jest przywoływaniem nazw konkretnych ulic, budynków, odwoływaniem się do miejskich legend oraz drobnymi narracjami obrazującymi przeszłość wymienianych na mapie punktów. W tak zarysowanym krajobrazie ukazywani są bohaterowie, mający za zadanie ucieleśniać typowe cechy Polaków (uprzejmość, życzliwość, punktualność itp.).

Drugi trop prowadzi nas do sielskich obrazów polskiej wsi. Krajobraz ten przywoływać ma skojarzenia ze szlachecką przeszłością. Pojawia się tu topika w postaci łąnów zboża, szpaleru wierzb, łąk pełnych maków, orlego lub bocianiego gniazda. Ten repertuar znaków czytelnych dla Polaka często spotyka się z całkowitym brakiem umiejętności deszyfracji po stronie kulturowo obcego odbiorcy.

Od niedawna można także zaobserwować pojawianie się tzw. podręczników lokalnych, ukazujących przestrzeń peryferii – jak na przykład Wrocław czy Lublin. Autorzy tych pozycji już poprzez tytuł zaznaczają kontekst przestrzenny, który przywołują/prezentują. Podkreślają ważność tzw. małej ojczyzny, wpisują się w dyskurs dowartościowania regionalności. Jednocześnie ciekawą lekturę stanowi wybór miejsc, problemów prezentujących ową lokalność, próba odpowiedzi, w jaki sposób jest „wplatana” w europejskość. Jednak wśród nauczycieli jpjo pojawiają się głosy, iż tworzenie podręczników lokalnych w pewnym stopniu zawęży grupę odbiorców, ponieważ trudno skupiać się na wprowadzie wieloaspektowym opisie jednego miejsca ze studentami uczącymi się np. w Brazylii czy w Chinach. Zawężenie topografii, skupienie na szczególe może być dla cudzoziemca nużące, a dodatkowo daje słabe wyobrażenie o kraju, którego języka się uczy.

Niedawno ukazał się też podręcznik „Po polsku po Polsce”², który zbudowany jest zgodnie z mapą administracyjną Polski: został podzielony na szesnaście rozdziałów. Akcja każdego z nich rozgrywa się w innym województwie. Autorzy starają się zwracać uwagę na specyfikę da-

² A. Prizel-Kania, D. Bucko, U. Majcher-Legawiec, K. Sowa, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących*, Kraków 2016.

nego obszaru i ofertę turystyczną, jaką otwiera przed odwiedzającą go osobą. Oczywiście, przestrzeń to tylko pretekst do wprowadzenia polskiego słownictwa i gramatyki, ale to pierwszy skrypt, który w sposób równorzędny prezentuje/opisuje poszczególne punkty na mapie Polski. Autorzy nie uciekają przed stereotypizacją prezentowanych miejsc. Jawi się ona w obszarze kuchni regionalnej, wybieranych do opisu punktów miejskich czy typowych dla danego obszaru zawodów. Tym samym można powiedzieć, że dążą do przybliżenia cudzoziemcom pewnego lokalnego modelu kulturowego. Przywołane tu propozycje tekstów kultury w większości oparte są na pewnej arbitralności wyboru, nakierowują odbiorcę na poznawanie i omawianie polskich fenomenów kulturowych w izolacji, można by nawet posłużyć się uogólnieniem zaproponowanej perspektywy poznawczej: „dobre, bo polskie”.

Przytoczone przez nas teksty kultury, które proponowane są osobie uczącej się języka polskiego lub po prostu zainteresowanej Polską, nie inspirują raczej do zadawania pytań, w jaki sposób na podstawie pejzażu kulturowego można dokonać rekonstrukcji typowych dla tej przestrzeni modeli kulturowych. Nie stwarza także pretekstu do porównań z własną przestrzenią kulturową.

Miasto jako tekst kultury

Jawi się zatem pytanie: co mogłoby stanowić interesujący tekst, który można wykorzystać na zajęciach z jppo i zarazem zachęcić studentów do porównania własnej przestrzeni kulturowej z polską. Wydaje się, że powinny to być teksty literackie ukazujące polskie przestrzenie. Oczywiście, ich katalog jest ogromny. Interesującą implikacją mogą stać się utwory opisujące przestrzeń współczesnego Krakowa, a w zasadzie dwa jego fragmenty: Kazimierz i Nową Hutę. Te dwa obszary (rzadko pojawiające się w przestrzeni podręcznikowej) stanowią niezwykle ciekawy element tkanki miejskiej, stanowią bowiem przyczynek do dyskusji nad kilkoma szerszymi zagadnieniami, które mogą być wspólne, a zarazem interesujące dla uczestników

zajęć. Tym samym stają się niejako możliwością wprowadzenia podejścia międzykulturowego. Jako pole poznawczego spotkania jawią się dwie dzielnice Krakowa, które dziś przyciągają zarówno krajowych, jak i zagranicznych turystów. Mowa tu o koncepcji miasta idealnego, jakim w architektonicznym założeniu miała być Nowa Huta oraz obszaru znaczonego nieobecnością, poczuciem pustki – czyli powojennym Kazimierzu. Na potrzeby artykułu zajmiemy się tylko tym ostatnim, współtworzącym historyczną tkankę miasta. Dzielnica ta posiada unikatowe walory urbanistyczne oraz zabytkowe. Można tu odnaleźć ślady kultury chrześcijańskiej, judaistycznej oraz wysokiej klasy zabytki przemysłowe. W latach powojennych przestrzeń ta stała się miejscem niechcianym, najbardziej zdegradowaną dzielnicą. Pozbawiony swych rdzennych mieszkańców Kazimierz stał się zmarginalizowany, opustoszały. Często utożsamiany był z brudem, zaniedbaniem, szybko także zyskał w świadomości mieszkańców etykietę przestrzeni niebezpiecznej. Jego degradacja była związana częściowo także z utraceniem przez niektóre obiekty (szczególnie sakralne) swej funkcji, co spowodowało powolną ruinizację, pośrednio także przestrzeń ta została pozbawiona (tuż po II wojnie światowej) rutynizacji codzienności, która była jej przypisana. Nagle część miasta została pozbawiona wypełniającej ją społeczności, trzeba było na nowo ją zasiedlić, co pośrednio znaczyło nadać jej nową tożsamość. Proces degradacji omawianej przestrzeni wzmocniony był także przez polityków, mających na celu unifikację kultury polskiej, niejako zacieranie pamięci po społeczności polskiej jako grupy wielokulturowej i wieloetnicznej: „Komunistyczni władcy zezwalają na to, by przepiękna dzielnica żydowska (...) niszczała. Do opustoszałych żydowskich domów wprowadza się biedota i kryminaliści, a władze miasta nie mają nic przeciwko temu” (Ligocka, 2005; 228–229). Warto wspomnieć, że w zasadzie w całej Europie w okresie powojennym możemy zaobserwować pewnego rodzaju niemożność radzenia sobie z tematyką żydowską, mówi się nawet o „umyślnej amnezji w powojennym życiu publicznym”, którą objęta została tematyka nieobecności społeczności żydowskich³.

³ Por. *Pamięć i amnezja. Żydowskie dziedzictwo krakowskiego Kazimierza po 1945* (Suchojad, 2010: 123–149).

Pierwsze działania mające „odzyskać tę przestrzeń dla miasta” pojawiły się na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Jednak szeroko zakrojony proces przywracania dzielnicy na mapie Krakowa miał miejsce dopiero w latach dziewięćdziesiątych. Kwartał stał się punktem atrakcyjnym turystycznie, przestrzenią rozrywki dla lokalnej społeczności. Jednym słowem: obszarem modnym. Zaznaczyć trzeba, że atrakcyjność opisywanego miejsca wzrastała także poprzez coraz częściej wykorzystywane nawiązania do znaków kultury żydowskiej. Kazimierz może stać się przykładem kulturowych zachowań nie tylko obserwowalnych w Polsce, ale także w innych europejskich miastach. Tego typu obszary otwierają możliwość podjęcia na zajęciach wielu tematów: przestrzennego zaznaczania obecności w mieście poprzez grupy etniczne, figury braku, pustki związanej z procesami eksterminacji jakiejś części miejskiej społeczności, rozważań nad rolą tkanki urbanistycznej miasta jako nośnika kulturowej tradycji czy wreszcie wykorzystywania dziedzictwa kulturowego jako produktu konsumpcji społecznej. Te wątki są niezwykle interesujące dla części odbiorców. Tym bardziej, że podobne zjawiska związane z procesem rewitalizacji fragmentu przestrzeni miejskiej można było odnotować m.in. w Czechach, Niemczech czy na Węgrzech. Przykłady moglibyśmy mnożyć.

Obecnie Kazimierz to dzielnica intensywnych działań, mających na celu ożywienie tej przestrzeni. Jest to zjawisko trudne, ponieważ zawsze wymaga dokonania wyboru pomiędzy odwoływaniem i ożywianiem tradycji, starą tożsamością a zabiegami rewitalizacji, które wychodzą naprzeciw potrzebom konsumpcji.

Przestrzeń pustki, nieobecności starych mieszkańców dzielnicy co jakiś czas przypomniana zostaje artystycznymi wydarzeniami. Za przykład może tu posłużyć akcja malowania na murach kamienic postaci nieobecnych mieszkańców (2007). Przedsięwzięcie miało na celu znaczenie braku, uświadomienie, że Kazimierz to nie tylko żywe muzeum czy też przestrzeń rozrywki, ale obszar pozbawiony tkanki rodowitych mieszkańców. O nawiązaniu do przeszłości zdają się też świadczyć nazwy miejsc czy obiektów miejskich – nie tylko przez bezpośrednie odwoływanie się do żydowskich nazw, ale także poprzez zapewnienia,

iż konkretna przestrzeń dzielnicy przeniesie współczesnych do czasów przedwojennego Kazimierza. Ciekawe są często pojawiające się stwierdzenia, że obecnie dla społeczności żydowskiej to miejsce nie jest już swoje, a dla polskiej – jeszcze nie jest nasze. To obszar w procesie ciągłej zmiany.

Istnieje wiele zakorzenionych w tradycji literackiej tekstów, które mogłyby stać się punktem wyjścia w dyskursie prowadzonym z cudzoziemskim czytelnikiem na temat interesującego nas zagadnienia. Można odwołać się chociażby do niedawno publikowanych tekstów należących do tzw. literatury świadectwa⁴. Wybraliśmy jednak literacki projekt *O_Kaz.*, ponieważ stwarza on możliwość do dyskusji nad celowym posłużeniem się utworem literackim w odkrywaniu (ścieraniu) kolejnych warstw znaczeń narosłych wokół fragmentu miasta, któremu towarzyszy dyskurs „odzyskiwania przestrzeni”.

Projekt *O_Kaz*

W 2016 roku powstała akcja literacka nosząca nazwę *O_Kaz*⁵, która miała na celu dotarcie do jak największej liczby przypadkowych odbiorców odwiedzających tę krakowską dzielnicę. Trzem młodym literatom zlecono napisanie krótkich tekstów poświęconych krakowskiemu Kazimierzowi. Warunkiem było, by opisywana przestrzeń stanowiła tło wydarzeń lub uchodziła za bohatera tekstu. Wskazano również na formę i długość utworów. Miały to być nie reportaże, a opowiadania. Konieczność pojawienia się w tekstach literackich konkretnego punktu

⁴ Przywołać tu można m.in. takie teksty jak *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku* (Ligocka, 2005).

⁵ Ciekawa może być próba interpretacji samej nazwy projektu. Wypowiadana składa się na słowo „okaz”. Tym samym pozwala na skojarzenie, iż opisywane miejsce jest reprezentantem, egzemplarzem typowym dla tego typu przestrzeni, może być odczytana jako wzór, ideał lub być traktowana jako wykrzyknienie: „O, Kazimierz!”.

miasta miała zapewnić mikroogląd tej przestrzeni, gdzie fragment ma oczywiście w jakimś sensie przekazywać informacje o całości, a migawkowa narracja ma go dokumentować/unaoczniać. Liczono, że zabieg artystyczny w świadomości odbiorców zainicjuje namysł nad takimi zjawiskami jak zakorzenie miejsca czy zadomowienie w nim, zrodzi pytania o to, w jaki sposób przerwanie ciągłości tradycji unaocznia obcość itp. „Miejsce bowiem – jak pisze A. Kunce – nie jest statyczne, nie jest od nas oddzielone, (...) nie jest kostyczną strukturą. (...) jest porządkiem łączącym pokolenia (...) stanowi coś, co trwa mimo nas” (Kunce, 2008: 207). Spodziewano się, że artystyczne wypowiedzi wskażą, iż w przypadku Kazimierza nie nastąpił totalny kataklizm objawiający się zniknięciem tej przestrzeni z map, likwidacją scenerii miejskiej, ale miała miejsce katastrofa kulturowego zanikania dzielnicy poprzez pozbawienie jej społeczności tworzącej jej tożsamość. Wyrażano także nadzieję, że dzięki literackim wypowiedziom czytelnik zrozumie, że miejsce nie znosi kulturowej pustki. Zaznaczyć jednak trzeba, że ważnym elementem – w założeniu inicjatorów omawianego przedsięwzięcia – było doświadczenie, które czytelnik zyskuje poprzez bezpośredni kontakt z przestrzenią. Kazimierz odczytuje bowiem raz za pomocą utworu literackiego, a raz w czasie bycia, poruszania się po konkretnym miejscu. Dopiero połączenie tych dwóch form poznania w jakimś stopniu miało, zdaniem pomysłodawców projektu, gwarantować głębszą/zrozumianą lekturę miasta.

W pierwszej edycji projektu, która miała miejsce w 2016 roku, napisanie teksów zaproponowano młodemu, ale uhonorowanemu już przez krytykę literacką twórcom. Mowa tu o Weronice Murek, Dominice Słowik i Łukaszu Orbitowskim. Co ważne, autorzy z założenia nie musieli być związani z Krakowem. Spojrzenie z zewnątrz miało stwarzać szansę opisu głębszego, dyktowanego poznawczym dystansem. Dodatkowo stwierdzono, że „tekst literacki zawsze celowo lub przypadkowo ilustruje jakieś ważne kulturowo zjawisko, a przede wszystkim rekonstruuje kontekst, w jakim to zjawisko funkcjonuje” (Kosowska, 2003: 39).

Poszczególne opowiadania miały odnosić się do przestrzeni Kazimierza i dotrzeć do szerokiego kręgu odbiorców. Teksty były zatem rozda-

wane w klubach, lokalnych sklepikach, a ich publikacja została połączona z wieczorami autorskimi oraz wzmocniona licznymi wydarzeniami warsztatowymi poświęconymi problematyce miejskiego krajobrazu. Ten ciekawy projekt związany z figurą tekstu na zamówienie miał na celu odsłonięcie przed (niejednokrotnie przypadkowym) czytelnikiem odwiedzającym zabytkowy kwartał wielopoziomowej lektury Kazimierza. Warto zwrócić uwagę, że pomysłodawcy akcji mieli nadzieję, iż krakowska dzielnica zostanie ukazana wielowymiarowo, dzięki czemu odbiorca uświadomi sobie jej złożoność, bowiem „miejsce jest wyraziste, zyskuje konury, jest kombinacją, jest gęste, obce, swoje, jest niczyje, zamyka nas w więzach społecznych, zacieśnia nas, nie jest przychylnie, jest przyjazne, otwiera, (...) jest typiczne (...), jest martwe, jest dynamiką transformacji *etc.*” (Kunce, 2008: 223). Dzieła literackie pozwalają zaś odbiorcy na odtworzenie kontekstu kulturowego, który jest źródłem informacji „o specyfice konkretnej kultury, o różnicach między rozmaicie warunkowanymi systemami wartości, o źródłach ludzkich preferencji i wpływie macierzystego środowiska na ocenę własnych lub cudzych zachowań” (Kosowska, 2003: 37). Tym samym literatura daje możliwość rekonstrukcji kontekstu kulturowego, ponieważ opisuje często to, co umknąć może pośpiesznej obserwacji czynionej przez oko. Teksty rozpatrywane z takiej perspektywy są szczególnie cenną lekturą dla cudzoziemca. Może on nie tylko kilkakrotnie wracać do tego, co zapisane, ale przede wszystkim otrzymuje materiał, na podstawie którego ma szansę zrekonstruować ów kontekst kulturowy i zderzyć go z kontekstem własnej kultury. Jeśli założymy, że w naukach o kulturze „przestrzeń traktowana jest przede wszystkim jako residuum i medium pamięci kulturowej” (Rybicka, 2014: 308), to lektura proponowanych utworów pozwoli odbiorcy traktować Kazimierz jako swoiste medium pamięci. Miejsce może jawić się jako sygnatura wspólnoty pamięci pokoleniowej, ślad po utracie, zaniku jakiejś kultury, co wskazuje na „zerwanie ciągłości pomiędzy przeszłością a terażniejszością” (Rybicka, 2014: 308).

Warto tu zaznaczyć, że opisywany projekt został powtórzony jeszcze dwukrotnie (w 2017 oraz 2018 roku), a w każdej edycji powstawały po trzy teksty literackie. By uzyskać jak największe zainteresowanie ze

strony odbiorców, z czasem opowiadania zebrano w formie jednej publikacji, a część z nich doczekała się wersji w formie słuchowisk.

Ta ciekawa akcja może zostać wykorzystana w sytuacji dydaktycznej – przybliżania cudzoziemskiemu odbiorcy fenomenu (nie)ograniczonej polskiej otwartości, figury ciszy w prywatnych narracjach historycznych, dystansu wobec Innego itp. Może także stać się pretekstem do rozpoczęcia dyskusji mającej na celu stwierdzenie, w jaki sposób poszczególne społeczności europejskie radzą sobie z utrwalaniem w przestrzeni miejskiej śladów po grupach, które uległy zanikowi lub też odwrotnie: jaki mają stosunek do pojawiających się w miejskich krajobrazach prób organizacji obszaru wprowadzanej przez grupy migracyjne, starające się sygnować własną tożsamość poprzez formy przestrzenne⁶.

Palimpsestowość przywołanej przestrzeni Kazimierza stworzyła przed autorami możliwość odwoływania się do różnych przedziałów czasowych, wielokulturowości miejsca, wyobraźni budowanej na figurze braku, niemej nieobecności, pustki, do ukazywania przestrzeni miejskiej jako obszaru ruin, degradacji materialnej i moralnej, a innym razem – jako terytorium na nowo odzyskanego poprzez proces powolnej rewitalizacji, który łączyć można niejednokrotnie z komercją, konsumpcją kulturową. Miejsce to jawi się w poszczególnych tekstach jako swoiste archiwum pamięci i (nie)pamięci, dające możliwość rekonstrukcji myślenia o nas samych, o Polsce i Polakach. W poszczególnych opowiadaniach znajdują się przywołania konkretnych punktów: pojawiają się nazwy ulic, placów, obiektów sakralnych, przestrzeni handlu. Czytelnik samodzielnie może podążać ich szlakiem lub odnaleźć je na mapie. Czasem zostają przywołane również miejsca nieistniejące.

W opowiadaniu Dominiki Słowik *Sanatorium* (Słowik, 2016) Kazimierz jest pozornie tylko miejscem akcji, tłem. Jednak gdy przyjrzymy się uważniej, to okaże się, że tkanka miejska staje się równorzędnym bohaterem utworu. Kazimierz wyposażony tu został w ciało: arterie ulic, kombinację kamienic, w których umiejscowione są kawiarnie, szpitale, domostwa. Tak jak ciało wyczuwa swoją odrębność poprzez wyraźnie

⁶ Przykładem mogą być skupiska mniejszości włoskiej lub chińskiej.

zaznaczone kontury/granice. Jednak poddany jest powolnemu procesowi obumierania, zanikania. Mająca nadejść martwość miejsca jest zapowiadana przez plotki o epidemii, kradzież (wymazywanie) ulic, pomniejszanie przestrzenne czy przezroczystość cielesną części mieszkańców, zapowiadane jest przeniesienie ich do nadmorskiego sanatorium. Są to symptomy powolnego odchodzenia w niebyt. Dodatkowo, terytorium zostaje uwięzione, odgródzone od reszty miasta, by choroba, którą jest toczona, nie rozprzestrzeniła się dalej. Na ten porządek rzeczy nie zgadza się tylko główna bohaterka, która zauważa i opisuje anomalie. Trwałość kultury materialnej przeciwstawiona zostaje kruchości ludzkiej egzystencji. Przy kazimierzowskim Okrągłaku – bez względu na sytuację – handluje się starymi przedmiotami. Kupić można stare broszki, filiżanki, futra. Nabywców nie interesuje historia ich pochodzenia, wcześniejszej przynależności do kogoś. Mają cieszyć oko i być stosunkowo tanie. Ta stabilność przedmiotów czy budowli przeciwstawiona zostaje wątkowi istnienia lokalnej społeczności (skoszarowani w szpitalu na ulicy Skawińskiej⁷ ludzie, a w zasadzie ich cienie, białe ćmy, to symbole nieuchronnie nadchodzącego nieistnienia, znaki zbliżającej się zagłady). Wszystkie te elementy pozwalają rozpocząć dyskusję nad nieobecnością mniejszości żydowskiej w obszarze współczesnego Kazimierza, nad szukaniem tekstowych i pozatekstowych śladów ich jakże niedawnej obecności.

W opowiadaniu Łukasza Orbitowskiego (2016) *Kobra przegrywa w butelkę* od razu wpadamy w realne miasto. Opowieść to zarazem spacer po szarych ulicach Kazimierza, dzielnicy, w której zanurzone było dzieciństwo bohatera. Jednakże rytm spaceru nie jest zgodny z kolejnością mijanych miejsc, nie gwarantuje ciągłości narracji. Pełno tu za-

⁷ Trzeba tu nadmienić, że przed wojną na Skawińskiej mieścił się żydowski szpital, dziś budynki zajmuje jedna z klinik Collegium Medicum. Można tu też przytoczyć fragment tekstu autorstwa J. Aleksandrowicza (2001: 26), który podkreśla, że w pierwszej fazie okupacji szpital na Skawińskiej pełnił nie tylko funkcję leczniczą, ale także intelektualną i w pewnym sensie terapeutyczną – pozwalał wzmacniać zbiorową wyobraźnię i budować wizje przetrwania.

pętli, przystanków, powrotów. Z jednej strony warunkowane to jest przestrzenią pamięci, z drugiej zaś – charakterem przestrzeni, która nie jest jednorodna, składają się na nią wyobrażenia o przeszłości i teraźniejszy rytm kroków połączony z rytmem narracji: „Nie oprowadzam was szlakiem zabytków, lecz naszej opowieści, a opowieść właśnie tak się wije i czasem trzeba minąć miejsce, w którym byliśmy już wcześniej” (Orbitowski, 2016: 5).

Spacer związany jest z mozolnym odnajdywaniem śladów przeszłości. Kazimierz z lat młodości bohatera w niczym nie przypominał miejsca, w którym obecnie się znajduje⁸. Dzielnica z lat młodości bohatera przedstawiona zostaje jako przestrzeń zaniedbana, biedna, którą poznajemy wzrokowo i węchowo. Poszczególne kamienice to tętniące życiem zamieszkałe ruiny, które skrywają tajemnice przeszłości:

Nikt jeszcze nie słyszał o żadnych domofonach. Na klatce schodowej panowała ciemność, śmieci wysypywały się z blaszanych kubłów na podwórku, śmierdziało szczyną, pod butem trzeszczało szkło. Nic nowego. Mniej więcej tak wyglądała co druga klatka na Kaziku. A, jeszcze napisy, nie takie ładne, kolorowe, jakie teraz robią, tylko taka siatka złych liter, ściśniętych, ponakładanych na siebie, ostrych jak noże (...) (Orbitowski, 2016: 9).

Współczesny Kazimierz w żadnym stopniu nie przypomina miasta z lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. To obszar poddany procesowi rewitalizacji. Tu rozpoczyna się dyskurs nad sposobami odzyskania przestrzeni chylącej się ku ruinie do nowych, głównie komercyjnych celów:

Jak widzicie, Kazik był wtedy malutki, bo wielkość nie zależy od przestrzeni. Teraz to ogromna dzielnica, ponieważ w każdej bramie znajdziecie

⁸ „O kładce, na której teraz stoimy, nikomu nawet się nie śniło. Zresztą, kto o zdrowych zmysłach pchałby się na Podgórze? Nie chcieliśmy mieć z nimi nic wspólnego, nawzajem zresztą. (...) normalni ludzie chodzili bulwarami wyłącznie w dzień i tylko na tym odcinku, mniej więcej od mostu Powstańców Śląskich do Wawelu” (Orbitowski 2016: 10)

sklep, knajpkę albo bilety do Oświęcimia. Te miejsca są jak szuflady albo kieszenie, więcej się mieści, lecz mniej można skryć. Gdy myślę o moim Kazimierzu, gdy wam o nim opowiadam, widzę, jaki był prosty, ot parę jasnych punktów w ruinach kamienic (Orbitowski 2016: 15).

Kazimierz – jako dzielnica Krakowa – zmienia się na przełomie ostatnich trzydziestu lat najintensywniej. Z przestrzeni zmarginalizowanej, podejrzanej w oczach mieszkańców stał się miejscem spotkań, obszarem chętnie odwiedzanym przez turystów, oferującym pozorne spotkanie z przeszłością historyczną: zarówno tą bliższą, bo powojenną, jak również dalszą, związaną z kulturą żydowską. Terytorium to ulega gwałtownej komercjalizacji, jest przestrzenią, która daje odwiedzającemu iluzję, iż wchodzi w obszar sceny, przyłapuje mieszkańców na prawdziwym życiu. Jednak zgodnie z opowiadaniem Orbitowskiego jest to przestrzeń, która anektuje mieszkańca/spacerowicza, ma wpływ na jego życie, wyznacza jego rytm (Orbitowski, 2016: 17), wymusza refleksję, nie daje pozostać obojętnym.

Oczywiście, z cudzoziemcem możemy te krótkie opowiadania czytać, poszerzając jego kompetencję językową. O wiele jednak ciekawszą lekturą staje się próba ogólnego zrozumienia tekstu połączona z dyskusją na temat różnych sposobów radzenia sobie poszczególnych społeczności z zagospodarowaniem i narracją wokół miejsc, będących niegdyś przestrzenią życia utraconych społeczności. Niemcy zapewne przywołają tu przykłady dotyczące przestrzennych wizualizacji nieobecności, które często spotkać można w ich miastach (Berlin, Lipsk). Są to w większości pomniki mające zaświadczać o nieobecności, braku, pustce, ponieważ to, „co niewidoczne, stanowi strukturalne cechy, które zgromadzono w przestrzeni Berlina i wyeksponowano w architekturze” (Popczyk, 2004: 268). Pojawią się też przywołania rozwiązań urbanistycznych, które doprowadzają do częściowego wyłączenia fragmentu miasta z rytmu codzienności i czynią jego część przestrzenią muzealną – przywołać tu można chociażby przykład z Czech (Praga). Te zderzenia rozwiązań i porównanie ich z narracją o krakowskim Kazimierzu zapewne pozwolą na namysł nad stosunkiem poszczególnych społeczno-

ści do dziedzictwa kulturowego, procesów rewitalizacyjnych, ale przede wszystkim: do wspólnoty lub odrębności różnych społeczności w stosunku do przestrzeni miejskiej.

Literatura

- Aleksandrowicz J., 2001, *Kartki z dziennika doktora Twardego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bisko A., 2014, *Polska dla średnio zaawansowanych. Współczesna polskość codzienna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Cudak R., 2008, *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców. Trzy uwagi*, w: *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor, Frankfurt a. Mein, s. 233–243.
- Cudak R., 2010, *Tekst w nauczaniu jako problem metodologiczny*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 79–90.
- Czerkies T., 2011, *Wykorzystanie tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego (motywy i oczekiwania studentów)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 113–128.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Biblioteka LingVariów, Glottodydaktyka, t. 2, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Kosowska E., 2003, *Antropologia literatury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kunce A., 2008, *Antropologia punktów. Rozważania przy tekstach Ryszarda Kapuścińskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ligocka R., 2005, *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Orbitowski Ł., 2016, *Kobra przegrywa w butelkę*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Festiwal Kultury Żydowskiej, Kraków.
- Popczyk M., 2004, *Miasto – widzialnej nieobecności*, w: *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początk-*

kujących, Wydawnictwo Avalon, Kraków.

Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy: poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Słowik D., 2016, *Sanatorium. O_Kaz. Literatura o Kazimierzu*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Festiwal Kultury Żydowskiej, Kraków.

Suchojad I., 2010, *Topografia żydowskiej pamięci. Obraz krakowskiego Kazimierza we współczesnej literaturze polskiej i polsko-żydowskiej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.

Zieniewicz A., 2010, *Literatura i ramy pamięci historycznej. Literaturoznawstwo w procesie nauczania kultury polskiej (współczesnej). Kilka uwag*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17, s. 91–98.

Zych J., 2020, *Najnowsze polskie powieści jako źródło wiedzy o życiu codziennym współczesnych Polaków*, w: *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, red. J. Zych, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

ALEKSANDRA ACHELİK – PhD, Professor of the University of Silesia, Institute of Culture Sciences, University of Silesia in Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Associated with the Institute of Cultural Sciences of the University of Silesia and with the School of Polish Language and Culture. Her research interests focus on cultural history and theory, travel literature and urban issues, as well as teaching Polish culture to foreigners. She is an author of publications on Italian motifs in Polish literature, including two monographs: *Wenecja mityczna w literaturze polskiej XIX i XX wieku [Mythical Venice in Polish literature of the 19th and 20th century]* (Katowice 2002) and *Sprawcza moc przechadzki, czyli polski literat we włoskim mieście [Causative power of a stroll, or a Polish writer in an Italian city]* (Katowice 2015). She is also co-editor of the series *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego [Art or craft. To teach Poland and Polish]* (together with J. Tambor) dedicated to teaching the Polish language and culture to foreigners.

Związana z Instytutem Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego oraz Szkołą Języka i Kultury Polskiej. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół historii i teorii kultury, literatury podróżniczej i problematyki miasta oraz nauczania

kultury polskiej cudzoziemców. Autorka tekstów poświęconych motywom włoskim w literaturze polskiej, w tym dwóch monografi: *Wenecja mityczna w literaturze polskiej XIX i XX wieku* (Katowice, 2002) oraz *Sprawcza moc przechadzki, czyli polski literat we włoskim mieście* (Katowice, 2015). Jest także współredaktorem serii *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (współ z J. Tambor) poświęconej nauczaniu języka i kultury polskiej cudzoziemców.

E-mail: aleksandra.achtelik@us.edu.pl

Sprawozdanie

Report



Maria Waclawek

<https://orcid.org/0000-0002-3307-5338>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Co humaniści mogą zrobić dla klimatu? Sprawozdanie z konferencji pt. *Edukacja klimatyczna – kształcenie uniwersyteckie i szkolne*

What can humanities scholars do for the climate? Report on the conference entitled: 'Climate education – university and school education'

Abstract: The text is a report on a conference that took place on 11 March 2021 (on the MS Teams platform), and was one of the events organized as part of *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC) project. The account contains information on the course of the conference and briefly introduces the thematic scope of the individual presentations. The speakers analyzed educational material constituting the basis for teaching selected subjects, and a series of textbooks, and then introduced selected aspects of Polish (glotto)didactics. The importance of the issues discussed was confirmed by the large interest of the audience. This is summed up as: 'The protection of nature is the protection of values.'

Keywords: education for the climate, environmental humanities, the V4 humanities education

Abstrakt: Tekst jest sprawozdaniem z konferencji, która odbyła się 11 marca 2021 roku (platforma Microsoft Teams) i była jednym z wydarzeń organizowanych w ramach projektu *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC). Relacja zawiera informacje na temat przebiegu konferencji i skrótowne przybliżenie zakresu tematycznego poszczególnych wystąpień. Prelegenci analizowali dokumenty oświatowe stanowiące podstawę nauczania wybranych przedmiotów oraz serii podręczników, a także przybliżyli niektóre zagadnienia (glotto)dydaktyki polonistycznej. Wagę poruszanej problematyki potwierdziło duże zainteresowanie ze strony słuchaczy. Ochrona przyrody jest ochroną wartości.

Słowa kluczowe: edukacja dla klimatu, humanistyka środowiskowa, edukacja humanistyczna V4

Od 1 października 2020 r. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach realizowany jest projekt *The V4 Humanities Education for the Climate*.

Diagnoses – Best Practices – Recommendations (HEC)¹, finansowany ze środków Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego w ramach grantu strategicznego nr 22020071. Interdyscyplinarny projekt HEC współtworzą badacze i praktycy z różnych instytucji i szczebli nauczania z krajów V4. Inicjatorem i koordynatorem przedsięwzięcia jest Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (ICBEH) z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach kierowane przez prof. dr hab. Bernadetę Niesporek-Szamburską. Partnerami w międzynarodowym projekcie HEC są: Ogólnokrajowa Szkoła Polska na Węgrzech, Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu oraz Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy.

Program, obejmujący działania na lata 2020–2023, służy diagnozie obecnego stanu oraz projektowaniu instytucjonalnych, merytorycznych oraz dydaktycznych form aktywności i ma na celu rozpowszechnianie problematyki proekologicznej w dyskursie humanistycznym, a w szerszej perspektywie stworzenie „w krajach V4 fundamentów humanistycznej, wielostronnej, nowoczesnej edukacji społeczeństwa w poczuciu odpowiedzialności za teraźniejszość i przyszłość klimatyczną planety”². Projekt przewiduje organizację i przeprowadzenie cykli wykładów mistrzowskich (seminariów online tworzonych przez specjalistów z zakresu humanistyki środowiskowej), webinarium, warsztatów, konferencji naukowych oraz realizację opracowanych scenariuszy lekcji. Część inicjatyw jest w trakcie realizacji, a niektóre z wydarzeń już się dokonały – odbyła się m.in. pierwsza konferencja naukowa HEC, będąca podsumowaniem wstępnych analiz, a także tematem niniejszej refleksji.

¹ Projekt ma też oficjalną polską nazwę: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznanie – dobre praktyki – rekomendacje*.

² <https://www.hec.us.edu.pl/dlaczego-klimat/> [dostęp: 08.05.2021]. Szczegółowe informacje na temat projektu, jego innowacyjności, a także podejmowanych działań znajdują się na stronach HEC (<https://www.hec.us.edu.pl>), ICBEH (<https://www.icbeh.us.edu.pl/>), a także na portalu społecznościowym (<https://www.facebook.com/projectHEC>) oraz na platformie (hec.platforma@us.edu.pl).

Konferencja naukowa pt. *Edukacja dla klimatu – kształcenie uniwersyteckie i szkolne* miała miejsce 11 marca 2021 roku (platforma Microsoft Teams) i została zorganizowana przez głównego wykonawcę projektu – ICBEH w UŚ. Dwadzieścioro prelegentów z UŚ oraz uczelni partnerskich przedstawiło badania uwzględniające specyfikę edukacyjną kraju i regionu, obejmujące analizę dokumentów oświatowych, które są podstawą nauczania wybranych przedmiotów (języków polskiego / czeskiego / słowackiego jako ojczystego, ewentualnie historii w polskim szkolnictwie), oraz serii podręczników do nauczania danego języka rodzimego, jak również polskiego, angielskiego lub francuskiego jako obcego. Przybliżone zostały również inne zagadnienia (glotto)dydaktyki polonistycznej, włącznie z prezentacją nowszych nurtów w kształceniu literacko-kulturowym i językowym.

Wydarzenie otworzył prof. dr hab. Adam Dziadek – Dziekan Wydziału Humanistycznego UŚ. Konferencja tematycznie została podzielona na pięć sekcji. Pierwsza z nich to *Edukacja dla klimatu – kształcenie uniwersyteckie i medialne*. W inicjującym obrady niezwykle inspirującym wystąpieniu, zatytułowanym *Jak żyć w kryzysie klimatycznym? Media lifestyle w roli doradcy i nauczyciela*, prof. dr hab. Małgorzata Kita z Uniwersytetu Śląskiego przybliżyła uczestnikom siłę oddziaływania mediów, które – jak wykazała badaczka – przyczyniają się do efektywnej edukacji konsumenta w kierunku „zielonego” stylu życia. Z kolei dr Zuzana Obertová z Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie w zajmującym referacie pt. *Climate-fiction w dydaktyce literatury w środowisku uniwersyteckim* dokonała przeglądu najnowszej dostępnej w Polsce i na Słowacji literatury traktującej o zmianach klimatycznych. Prelegentka przekonywała, iż omawiany gatunek ma potencjał, by emocjonalnie i etycznie zaangażować czytelnika i mobilizować go do działań na rzecz przyszłości.

Druga sekcja skupiała się na tematyce związanej z kształceniem szkolnym. Otwierało ją wystąpienie prof. dr hab. Bernadety Niesporek-Szamburskiej i dr hab. Olgi Przybyli, prof. UŚ, które dotyczyło edukacji dla klimatu w kontekście podstawy programowej oraz serii podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego jako ojczystego. Anali-

za dokumentów oświatowych ujawniła skąpość zapisów dotyczących kształcenia proklimatycznego, z kolei przegląd podręczników ukazał spory potencjał do tworzenia odpowiednio profilowanych lekcji. Jak podkreślały badaczki, bez względu na treści dokumentów oświatowych i pomocy dydaktycznych najważniejszy jest dobrze przygotowany nauczyciel – świadomy edukator kształtujący u młodego odbiorcy odpowiednie postawy i wartości służące podmiotowemu traktowaniu natury. Z tym wystąpieniem wyraźnie korelowały dwie inne prelekcje przedstawiające sytuację na Słowacji i w Czechach. Dr Anita Račáková z Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy szczegółowo omówiła problematykę związaną ze środowiskiem naturalnym i klimatem obecną w słowackich programach szkolnych (II etap edukacyjny). Referentka wykazała, iż zagadnienia proklimatyczne, rozpatrywane jako narzędzie do rozwoju ucznia, tematycznie realizowane są w ramach treści nauczania ponadprzedmiotowego. Perspektywę czeską przybliżył dr hab. Stanislav Štěpáník z Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu, który wystąpił z referatem pt. *Environmentální výchova v učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy*. Badacz zajął się analizą treści nowej podstawy programowej oraz podręczników do języka czeskiego dla rodzimych użytkowników tego języka na II etapie szkoły podstawowej. Referent wspomniał o roli wychowania językowego i komunikacyjnego w przekazywaniu treści nauczania, także tych proklimatycznych. Z kolei dr hab. Maciej Fic, prof. UŚ odniósł się do treści związanych z edukacją dla klimatu w podstawach programowych kształcenia historycznego w Polsce z lat 1999–2009 oraz do dokumentów obowiązujących od 2017 roku. Zgodnie z analizą zapisy wprost dotyczące ekologii są jednostkowe, omawiane dokumenty można traktować jako dające „przy okazji” możliwość zwrócenia uwagi uczniów na przeobrażenia środowiska, w tym w szczególności na wpływ człowieka na nie. Wytyczne są niewystarczająco precyzyjne, zatem to, jak treści proekologiczne mogą być włączane w tok kształcenia historycznego, pozostaje w gestii autorów podręczników, a przede wszystkim – jak wykazały wcześniejsze prelegentki – w kompetencji samych nauczycieli.

Najobszerniejsza trzecia sekcja miała nachylenie glottodydaktyczne. Prezentacja badań dr hab. Gabrieli Olchowej z Uniwersytetu Mateja Bela dotyczyła analizy treści ekologicznych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Referentka przedstawiła problem na przykładzie dwóch serii z poziomu A2 – *Hurra!!! Po Polsku* oraz *Polski. Krok po kroku* i zrekonstruowała zawarty w nich językowy obraz świata. Natomiast dr Magdalena Zakrzewska-Verdugo z Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie zajęła się tematyką klimatyczną w świetle podręczników jppo przeznaczonych dla słowackiego odbiorcy. Badaczka w sposób zwięzły przedstawiła i oceniła stan tak sprofilowanych narzędzi glottodydaktycznych, a także wskazała propozycje tematów i zagadnień proekologicznych, o które warto wzbogacić zajęcia na różnych poziomach nauczania.

Nieco inny charakter, bo nie skupiający się na analizie treści konkretnych podręczników, miało współautorskie wystąpienie dra Marcina Maciołka i dr Marii Waclawek z Uniwersytetu Śląskiego, zatytułowane *Pogoda w słowie i (kon)tekście*. Prelegenci wskazali kilka aspektów problemu przywołanego w tytule referatu. Z jednej strony skupili się na analizie słownikowej leksemów *pogoda* i *klimat* w ujęciu diachronicznym oraz przysłów z nimi związanych, z drugiej zaś – przedstawili glottodydaktyczne reminiscencje omawianego zagadnienia w wybranych tekstach kultury, m.in. w obrazach i utworach słowno-muzycznych przynależnych do kultury popularnej. Referat zamykała propozycja zastosowania metody analizy i twórczego wykorzystania wzorów na przykładzie pracy z wierszem *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta. Z kolei dr Wioletta Hajduk-Gawron, reprezentująca Hankuk University of Foreign Studies w Korei Południowej oraz Uniwersytet Śląski, w wystąpieniu pod intrygującym tytułem *Smok czy smog – treści proekologiczne w glottodydaktyce polonistycznej na podstawie badań ankietowych i podręczników* przybliżyła wskazane zagadnienia w perspektywie metodyki zadaniowej. Przedstawione wnioski okazały się niezwykle pouczające – punkt widzenia uczących i nauczanych w różnych kręgach kulturowych i grupach wiekowych odnośnie do ochrony środowiska może się diametralnie różnić. Z tego powodu dobry glottodydaktyk, poza wie-

dążą merytoryczną, musi posiadać szerokie kompetencje interkulturowe i prezentować podejście empatyczne, dzięki czemu jest w stanie łączyć uczestników zajęć, często reprezentujących odmienne postawy i poglądy.

Glottodydaktyka polonistyczna czerpie inspiracje z bogatego doświadczenia nauczania języków mających szeroki zasięg międzynarodowy. Kolejne badaczki z Uniwersytetu Śląskiego zajęły się kontynuacją analizowanej problematyki w kontekście materiałów dydaktycznych do nauki języka obcego innego niż polski. Dr Alina Mitek-Dziemba analizowała w świetle założeń ekokrytyki treści podręczników do nauki języka angielskiego na wyższym poziomie zaawansowania. Przedstawiła omawiane zagadnienia w aspekcie filozoficznym i literaturoznawczym, kierując się w stronę ekotranslatoryki. Wykazała, iż dopiero w najnowszych podręcznikach (czyli tych z 2019 r. i późniejszych) uwidaczniają się przemiany myślenia ekologicznego i związany z tym sposób ujęcia tematu – m.in. zamiast wprowadzania tekstów stanowiących sam opis tworzy się zadania problemowe, zachęcające do przyjęcia przez studentów postawy zaangażowanej. W tak profilowanych materiałach odrzuca się koncepcję kształcenia językowego na rzecz uczenia holistycznego, a więc uczenia służącego budowaniu tożsamości. Z kolei dr Ewa Półtorak przedstawiła problem kształcenia postawy proekologicznej na przykładzie wybranych podręczników do języka francuskiego jako obcego przeznaczonych na początkowy etap nauczania (A2). Autorka referatu ustaliła, że problematyka ochrony środowiska realizowana jest w nich zróżnicowanym stopniu i zakresie. Prelegentka postulowała potrzebę wypracowania konkretnych wytycznych dotyczących kształcenia postawy proekologicznej. Wystąpienia wszystkich prelegentów potwierdzają, że postulat ten wydaje się ważny również w kontekście innych języków nowożytnych – zarówno rodzimych, jak i obcych (polski, czeski, słowacki, angielski), a także innych przedmiotów nauczania (historia).

Kolejne sekcje – zatytułowane *Teksty kultury w edukacji klimatycznej* oraz *Kierunki zmian w edukacji klimatycznej* – zgromadziły referaty wygłoszone również przez autorów reprezentujących uczelnię będącą gospodarzem wydarzenia. Dr Karolina Starnawska i dr hab. Małgorza-

ta Wójcik-Dudek, prof. UŚ swoją wypowiedź zatytułowały *Ekodzieicństwo – nowe nurty w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Pierwsza część wystąpienia miała charakter teoretyczny, ukazujący szeroką perspektywę służącą przybliżeniu myśli, które winny stanowić podstawę szkolnej humanistyki zaangażowanej, mającej zachęcać uczniów do postawy aktywnej, a więc „inwazyjnego poruszania spetryfikowanych postaw” (nawiązanie do słów Ryszarda Nycza). Druga część prelekcji miała charakter praktyczny – skoncentrowano się na prezentacji padletu gromadzącego informacje o publikacjach dla dzieci i młodzieży, które poruszają tematykę ekologiczną, klimatyczną, *less waste* itp.³. Natomiast dr Justyna Budzik oraz lic. Urszula Szelań zajęły się ekoedukacją filmową, służącą zaangażowaniu uczniów-odbiorców i budowaniu w nich postaw otwartych. Prelegentki skupiły się na krytycznej refleksji wokół dwóch filmów – dokumentalnego *Nasze miejsce na Ziemi* (*The Biggest Little Farm*, reż. John Chester, 2018) i fabularnego *Ága* (reż. Milko Lazarov, 2018), poświęciły też uwagę scenariuszom lekcji, które wiążą się z tymi dziełami i są proponowane na portalach filmowych. Referat dr Anny Guzy i dr Magdaleny Ochwat, omawiający wstępne wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli polonistów na temat ich postrzegania kwestii ochrony środowiska na lekcjach języka polskiego, stanowił znakomite podsumowanie zagadnień poruszanych w trakcie całej konferencji. Przedstawione wyniki badań mają finalnie stanowić pomoc w opracowaniu ścieżki kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego w obszarze odpowiedzialności za Ziemię, a także w tworzeniu stosownych materiałów naukowo-dydaktycznych.

Tematy podjęte przez uczestników konferencji stanowiły głos humanistów w sprawie działań proklimatycznych, dający asumpt do kompleksowych działań edukacyjno-aplikacyjnych. Atrakcyjność i znaczenie omawianej problematyki znalazły potwierdzenie w dużym zainteresowaniu ze strony słuchaczy. Dzięki formule online w konferencji wzięło udział łącznie około 250 uczestników z Polski, Czech, Sło-

³ Zob.: <https://universityofsilesia.padlet.org/karolinastarnawska/gu20un0uryxhzy11> [dostęp: 08.05.2021].

wacji, Węgier, a także z innych krajów, m.in. Ukrainy i Rosji. O wadze poruszanych kwestii świadczy nie tylko liczne międzynarodowe grono odbiorców, ale też żywe i długie dyskusje, które wywiązywały się wśród uczestników, a inicjowane były między innymi przez: prof. dr hab. Ewę Jaskólową, prof. dr hab. Bernadetę Niesporek-Szamburską, prof. dr hab. Jolantę Tambor, dr hab. Małgorzatę Wójcik-Dudek, prof. UŚ, dr Magdalenę Ochwat, dr Karolinę Starnawską i mgr Samantę Dryję-Zabielską. Również pochlebne wpisy, które pojawiały się z dużą częstotliwością na czacie wydarzenia, dowodziły potrzeby prowadzenia społecznej i naukowej dyskusji o problemach klimatycznych.

Zadaniem humanistyki zaangażowanej oraz takiej właśnie dydaktyki jest upowszechnianie wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz motywowanie do aktywności na rzecz ochrony środowiska, co ma spowodować prawdziwy zwrotu ku Ziemi. Działania w projekcie HEC, w tym zorganizowana konferencja pt. *Edukacja klimatyczna – kształcenie uniwersyteckie i szkolne*, służą ukazaniu roli humanistyki w dbaniu o środowisko, wyrażaniu i czytaniu na nowo różnych tekstów kultury, by tworzyć i kształtować uniwersum myślowe człowieka. Ochrona klimatu jest ochroną wartości – to jedna z kluczowych myśli, które wybrzmiały podczas sprawozdanego wydarzenia. Na jesień 2021 roku zaplanowana jest kolejna konferencja. Skoro tak udane było pierwsze spotkanie HEC stanowiące wymianę myśli i doświadczeń naukowo-dydaktycznych różnych badaczy z krajów V4, jakież będzie to następne? Oczekujemy go z rosnącym zainteresowaniem.

Netografia

<https://universityofsilesia.padlet.org/karolinastarnawska/gu20un0uryxhzy1> [dostęp: 08.05.2021].

<https://www.hec.us.edu.pl/dlaczego-klimat/> [dostęp: 08.05.2021].

<https://www.hec.us.edu.pl> [dostęp: 08.05.2021].

<https://www.icbeh.us.edu.pl/> [dostęp: 08.05.2021].

<https://www.facebook.com/projectHEC> [dostęp: 08.05.2021].

<https://www.hec.platforma.us.edu.pl/> [dostęp: 08.05.2021].

MARIA WACŁAWEK – PhD, Institute of Linguistics, Faculty of Philology, University of Silesia in Katowice, Poland /dr, Instytut Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Doctor of humanities in the field of linguistics, assistant professor at the Faculty of Humanities of the University of Silesia in Katowice since 2020, previously a teacher of Polish language at the University of Ljubljana, Slovenia (2013–2020) and at the University of Debrecen, Hungary (2008–2012). Since 2003, she has been associated with the School of Polish Language and Culture at the University of Silesia, and since the time of her doctoral studies (2006), also with the Department of Didactics of Polish Language and Literature at the University of Silesia. Her research interests include linguistic worldview, environmental humanities, pronunciation rules, linguistic and cultural stereotypes, advertising language and phraseology, glottodidactics, pronunciation laws, and theater workshops. She conducts classes on the above-mentioned topics in Poland and abroad. Author of several dozen texts on the aforementioned topics; co-author of the book *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* [Time for... Language and didactics in the research of young scientists] (Katowice 2015), as well as co-editor of the volume devoted to prof. N. Yezhov *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (Ljubljana 2018).

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, od 2020 roku adiunkt na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wcześniej lektor języka polskiego na Uniwersytecie w Lublanie w Słowenii (2013–2020) oraz na Uniwersytecie Debreczyńskim na Węgrzech (2008–2012). Od 2003 roku związana ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej UŚ, a od czasów studiów doktoranckich z Katedrą Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej tejże uczelni. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół etnolingwistyki, humanistyki środowiskowej, prawideł wymowy, języka reklamy i frazeologii oraz glottodydaktyki, w tym warsztatów teatralnych i wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego. Autorka kilkadziesiątu tekstów z wymienionej

tematyki, współautorka książki *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (Katowice 2015), a także współredaktorka tomu poświęconego prof. N. Jeżowi *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (Lublana 2018).

E-mail: maria.waclawek@us.edu.pl