



Maria Waclawek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-3307-5338

Reminiscencje dzieciństwa — uwagi na marginesie kreatywnego pisania w glottodydaktyce polonistycznej

Reminiscences of childhood —
minor remarks on creative writing in teaching Polish as a foreign language

Abstract: The article is a reflection on working with a literary text during Polish as a foreign language lessons, where contact with the work is primarily used to learn the language. It is important to improve students' writing and text-forming competencies. The author presents conceptualizations of childhood in selected texts, which were created as a result of creative transformational exercises based on the poem by Zbigniew Herbert. Finally, she presents considerations about students with migration experience and their educational needs. The author suggests the usefulness of the described method when working with such a target group, and the need to combine the experience of teaching Polish as a native language and a foreign language.

Key words: Zbigniew Herbert, creative writing, language skills, teaching Polish as a foreign language, teaching Polish as a native language

Poezja starych studni, zepsutych zegarów,
Strychu i niemych skrzypiec pękniętych bez grajka,
Zzółkła księga, gdzie uschła niezapominajka
Drzemie — były dzieciństwu memu lasem czarów...

Staff, 1985, s. 29

Leopold Staff, z właściwą dla swej poetyki wrażliwością, subtelnością, ale i wymownością, rysuje ujęty z perspektywy czasu obraz dzieciństwa, pełen drobnych realiów, ukazany niemal jako zaczarowana kraina, która ożywała dzięki wyobraźni i kreatywności młodego człowieka. *Czym jest dzieciństwo? Jakie jego refleksy znajdują odbicie na późniejszych etapach życia? Kto zostanie zapamiętany jako osoba znacząca?* Te i wiele innych pytań rodzą różne, siłą rzeczy częściowe,

odpowiedzi, stanowiąc temat do refleksji każdego w zasadzie człowieka, a także problem badawczy wielu dyscyplin.

1.

W obiegowym rozumieniu *dzieciństwo* postrzegane jest jako ‘pierwszy okres życia człowieka, bycie dzieckiem’ (USJP, 2003, t. 1, s. 760; ISJP, 2000, t. 1, s. 350). W połowie XIX wieku rozwój psychologii dziecka przyczynił się do systematycznych naukowych badań nad dzieciństwem¹, rozumianym wtedy przede wszystkim jako czas i etap dojrzewania, wzrastania ku dorosłości, uczenia się określonych ról itp. Później dostrzeżono, że dzieciństwo należy do sfery nie tyle natury, ile kultury — uwarunkowane jest między innymi czynnikami i wartościami społeczno-kulturowymi i religijno-sakralnymi, podlega zmianom obyczajowym, politycznym, społeczno-kulturowym i innym. Szersze spojrzenie na dzieciństwo wiąże się z emancypacją grup społecznie marginalizowanych. „Dzieciństwo i »dziecięcość« jako usamodzielniająca się dyscyplina naukowa, wypłynęły więc dopiero wraz z przemianami wywołanymi zainteresowaniem ruchami mniejszościowymi, a więc ruchami feministycznymi, *gender studies* i postkolonializmem, na fali zwrotów narratologicznych, topograficznych, lingwistycznych” — pisze Karolina Szymborska (2013, s. 182). Kultura dziecięca i związane z nią badania utrwały tezę o odrębności dzieciństwa jako świata społecznego. Współcześni badacze, w tym zwolennicy depedagogizacji dzieciństwa, stawiają tezę o likwidacji dzieciństwa, negując przestrzenie właściwe tylko młodemu człowiekowi. Dzięki rozwojowi komunikacji społecznej, nowych technologii i społeczeństwa informacyjnego dziecko może wszędzie się znaleźć i odnaleźć — na równi z innymi obywatelami, jak dorośli może uzyskać potrzebne informacje, mieć prawo wypowiedzania się w wielu kwestiach². Pojawiają się nowe układy rodzinne,

¹ Na współczesny obraz dzieciństwa wpływ miało już oświecenie — dzięki wielkim myślicielom dzieciństwa, Johnowi Lockowi i Jeanowi-Jacquesowi Rousseau dostrzeżono młodego człowieka, właściwe mu cechy i potrzeby. Odmienny sposób postrzegania dziecka i jego wychowania przez obu filozofów na długo ukonstytuował dwie przeciwstawne koncepcje: a) dziecko rodzi się niczym czysta karta, puste naczynie — dzięki wychowaniu i uczeniu wypełnia się ową pustką, czyli kieruje się rozwojem młodego człowieka, b) dziecko rodzi się z darem natury i różnymi cnotami, wychowanie zaś ma uchronić je przed niszczącym wpływem świata/kultury (Postman, 2001). Jako trzeciego myśliciela po Locku i Rousseau, który w znaczącym stopniu przyczynił się do ukształtowania współczesnego obrazu dzieciństwa, wymienia się Janusza Korczaka, nadającego dziecku podmiotowość, ukazującego relacje między nim a dorosłym, które winny być oparte na wzajemnym szacunku i prawie do bycia innym.

² W takim ujęciu problemu dziecka (bieda, niepełnosprawność, bezrobocie, brak reprezentanta itd.) można traktować w kategoriach grupy mniejszościowej i analizować jako marginalizację czy stygmatyzację.

wzory konsumpcji³, masowy, niekontrolowany natłok różnych informacji, co wpływa na dziecko, percepcję dzieciństwa i może wiązać się z określonymi zagrożeniami. Szkoła jako instytucja zdaje się najefektywniej utrzymywać tradycyjny status dziecka i takiegoż postrzegania lat dziecięcych (Smolińska-Theiss, 2003).

Zachętę do napisania tego tekstu stanowiły eksperymentalne zajęcia, które przeprowadziłam na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na kierunku: międzynarodowe studia polskie (MSP), w grupie 11 Polaków i 15 osób z językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym (z Ukrainy, Białorusi i Rosji), znających język polski na poziomie B2+. Zajęcia miały charakter *stricte* warsztatowy, były poświęcone pracy z wierszem *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta, w tym ćwiczeniom rozwijającym kreatywne pisanie (transformacja tekstu-wzoru). Część zebranych tekstów dotyczyła *expressis verbis* dzieciństwa. Doświadczenie to można przenieść na grunt języka polskiego jako obcego (jpjo), o czym traktuje właśnie ten tekst. Jak na razie, zagadnienie dzieciństwa nie bywa przedmiotem regularnej refleksji glottodydaktycznej⁴. Niniejszy tekst być może stanie się inspiracją do zmiany tego stanu rzeczy.

2.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia w glottodydaktyce polonistycznej na szerszą skalę podkreśla się korzyści płynące z zastosowania utworów literackich w uczeniu obcokrajowców⁵. Stanowią one przykład autentycznego tekstu kultury, ze względu na grupę docelową zwykle zaadaptowane-

³ Wraz z rozwojem konsumeryzmu i idei indywidualizmu dziecko z roli swojego kreatora jemu właściwych aktywności przeszło w rolę konsumenta, stając się obiektem działań o charakterze marketingowo-komercyjnym (zob. np. Bogunia-Borowska, red., 2006).

⁴ Oczywiście, jest obszerna literatura przedmiotu, np. z zakresu dziecięcego bilingwizmu, uczenia dzieci i młodzieży języka polskiego jako obcego, drugiego czy odziedziczonego, lawinowo zwiększa się liczba publikacji dotyczących uczniów z doświadczeniem migracji itp. — dzieci i młodzież zatem traktowane są jako szeroka grupa docelowa wymagająca m.in. specjalnych działań edukacyjnych. Jednak dzieciństwo i młodość jako wartości autoteliczne, zagadnienia stanowiące temat, treść zajęć wydają się funkcjonować na marginesie rozważań glottodydaktycznych. Do wyjątków należy m.in. ambitna propozycja antologii tekstów literackich wartych wyeksponowania podczas nauki obcokrajowców przedłożona przez Dorotę Michułkę. W układzie toposów jako pierwszy sugeruje ona właśnie temat „Okolice dzieciństwa. Adam Mickiewicz — *Pan Tadeusz*, Bruno Schulz — *Sklepy cynamonowe*, Witold Gombrowicz — *Ferdynand*, Tadeusz Konwicki — *Kronika wypadków miłosnych*, Czesław Miłosz — *Dolina Issy*” (Michułka, 2004, s. 426).

⁵ Bogata literatura przedmiotu dotyczy zarówno zagadnień teoretycznych (funkcje, cele, dobór tekstów i metod), jak i przykładów dobrych praktyk (zob. np.: Ciesielska-Musameh, 2017; Cudak, 2010; Czerkies, 2012; 2019; Karolak, 1999; Kozłowski, 1991; Michułka, 2004; Mrozowska, 2001; Próchniak, 2012; Seretny, 2006; Tsai, 2010; Turkowska, 2006a; 2006b; 2009).

go do oczekiwań cudzoziemskiego odbiorcy⁶. Specyfika dzieł literackich, będących odpowiedzią na estetyczne, emocjonalne i moralne potrzeby czytelnika, wynika między innymi z ich „naddatku” — bogactwa estetycznego, kulturowego i językowego. Obcowanie z utworem wiąże się z wielością interpretacji, jest odkrywaniem zarówno tekstu, jak i siebie. Zdaniem Bożeny Szafastry-Rogowskiej (2017), „[c]zytanie zawsze jest spotkaniem, a może powinno stać się również dialogiem: z tekstem, z bogactwem kultury, którego ten tekst dostarcza, z urodą języka, w którym jest napisany, wreszcie — z własną osobowością skonfrontowaną z tą lekturą” (s. 7). Odkrywanie tekstu literackiego stanowi zatem jego osvajanie pozwalające na ukształtowanie się aktywnej i twórczej postawy czytelnika. Dzieło daje asumpt do różnego rodzaju potencjalnych dookreśleń (możliwych własnych konkretyzacji), w ten sposób czyniąc z odbiorcy niejako współautora dzieła. Jak przekonuje Ewa Turkowska (2006a):

Podczas kontaktu z literaturą czytelnik wykazuje dużo większą aktywność: wyobraża sobie wygląd bohatera dokładniej, niż to sugerował autor we fragmentarycznym opisie, wczuwa się w jego emocje w danej scenie, dopowiada nie występujące w tekście dialogi na podstawie późniejszego przebiegu wydarzeń, domyśla się ukrytych motywów postępowania, stawia hipotezy co do dalszego przebiegu zdarzeń, rekonstruuje nie przedstawioną przeszłość, poprzedzającą opisane zdarzenia i uzupełnia wiele innych »pustych miejsc« w tekście (s. 22).

W takim ujęciu „tekst nie jest prezentowany jako skończona w swej doskonałości całość, ale raczej jako »model do składania«, dzieło w pełni tego słowa otwarte, które nabiera treści i znaczenia w miarę rosnącej aktywności poznawczej uczniów” (Mrozowska, 2001, s. 26)⁷.

Nie sposób nie docenić pożytków płynących z pracy z liryką. Wiola Próchniak podkreśla glottodydaktyczną atrakcyjność poezji ukazującej bogactwo polszczyzny — „[...] w mikrokosmosie wybitnego wiersza zawsze odbija się makrokosmos mowy” (Próchniak, 2012, s. 14). Krótka forma⁸ typowa dla mowy związanej wyróżnia się kondensacją znaczeń, dlatego jej recepcja wymaga inten-

⁶ Wiele jest również opracowań traktujących o strategiach dostosowujących utwory literatury pięknej do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej (zob. np.: Cudak, Hajduk-Gawron, 2016; Hajduk-Gawron, red., 2015; Hajduk-Gawron, Madeja, red., 2013; Hajduk-Gawron, Pospiszil, red., 2018; Koziołkiewicz, 2021; Próchniak, 2022; Seretny, 2014; Waclawek, 2020).

⁷ Cytowana badaczka etapy obcowania z tekstem literackim i jego osvajania na lekcjach języka obcego metaforycznie porównuje do wejścia do pokoju, przebywania w nim i wyjścia z niego: 1) otwieranie tekstu (przygotowanie kontekstu), 2) wkraczanie do tekstu (wprowadzanie pierwszego fragmentu, wybranego cytatu po to, by zaprosić do jego lektury i interakcji z nim), 3) działanie wewnątrz tekstu (aktywne jego odkrywanie), 4) wychodzenie z tekstu — (od)tworzenie własnego tekstu (podsumowanie analizy, indywidualnych interpretacji) (Mrozowska, 2001, s. 27–28).

⁸ Właśnie m.in. ze względu na krótką formę wiersze są wykorzystywane na lekcjach jppo, ułatwia ona bowiem zamknięcie kontaktu z dziełem w sztywnych ramach czasowych jednostki lekcyjnej.

sywniejszej lektury pozwalającej na głębszą refleksję. Na potrzeby lektoratowe zwykle funkcjonalniejsze i łatwiejsze w odbiorze okazuje się posłużenie się przykładami liryki współczesnej, bliższej potocznemu (codziennemu) językowi, nie rzadko prostszymi formalnie, gdyż pozbawionymi klasycznego uporządkowania metrum. Podczas obcowania zewnętrznego kulturowo i językowo odbiorcy z dziełem poetyckim nie chodzi o odtworzenie tradycyjnej (filologicznej) analizy i interpretacji dzieła, ale o sfunkcjonalizowanie tekstu do cudzoziemskich potrzeb, kontakt z dziełem dostosowany do możliwości słuchacza wynikających jego z poziomu językowego. Ważne jest zatem uczenie języka przez literaturę oraz literatury przez język (Lipińska, Seretny, 2012), a także indywidualizacja procesu nauczania i upodmiotowienie uczącego się, skupienie się na jego aktywności językowej, kognitywnej, emocjonalnej, a nawet ruchowej — na przykład podczas dramy. Wiedza i umiejętności przyswajane są różnymi kanałami, niejako „całym sobą”.

3.

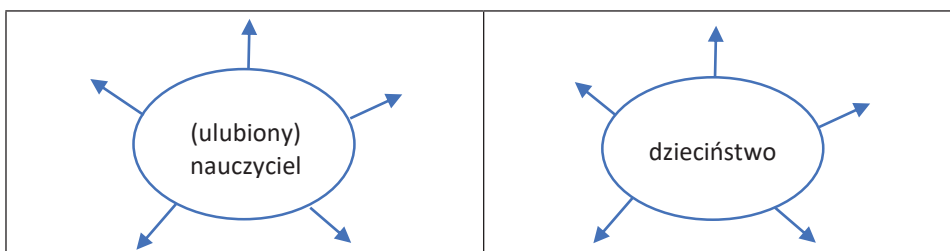
Herbert, wraz z Szymborską, Miłoszem i Różewiczem, zaliczany jest do wielkich poetów polskiej i światowej liryki współczesnej (choć, siłą rzeczy, już nie najnowszej). Dzieła twórcy pana Cogito niezmiennie cieszą się popularnością w kraju i na obczyźnie, są chętnie tłumaczone na inne języki. „Księcia poetów” postrzega się jako piewę kultury, antyku i mitu śródziemnomorskiego, eksploratora dylematów egzystencjalno-moralnych, a także retora wielkiej politycznej aluzji, czołowego barda opozycji wobec władzy komunistycznej. Herbert w swej twórczości spaja elementy na pozór niełączliwe — szacunek do tradycji i kultury z nowoczesnością poetyckiego środka przekazu, umiłowanie do filozofii z prostotą języka, problematykę egzystencjalno-moralną z dyskretnym poczuciem humoru, ironią czy przekorą. Zarówno syntetyzujące opisy jego twórczości (Opacka-Walasek, 2001), jak i prace dotyczące wartości konkretnych utworów (Michułka, 2004, s. 428) i ich wykorzystania do szeroko rozumianych celów kształcenia językowego cudzoziemców (Kita 1998, t. 1, s. 101—102; Próchniak, 2012, s. 102—107) potwierdzają cenie twórczości autora *Struny światła* w glotodydaktyce polonistycznej.

Jak wspominałam, tekst literacki na zajęciach lektoratowych ze względu na podporządkowanie go kształceniu umiejętności językowych traktowany jest bardziej instrumentalnie. W artykule skupię się na propozycji zajęć dla poziomu B1+ (propozycji wartiej dookreślenia, w zależności od potrzeb konkretnej grupy, do której ma być skierowana), służącej rozwijaniu sprawności kreatywnego pisania — (od)tworzenia poetyckiego opisu osoby znaczącej dla młodego człowieka z wykorzystaniem Herbertowskiego wzoru. Aby to osiągnąć, konieczne jest wcześniejsze doskonalenie sprawności czytania ze zrozumieniem i rozbudowywanie zas-

bu leksykalnego (tworzenie wspomnień o wybranej/kreowanej postaci — w tym opisu wyglądu, opisu aktywności, snucie refleksji, stawianie hipotez). Celom językowym podporządkowane są cele z zakresu kształcenia literacko-kulturowego — analiza i interpretacja utworu⁹, a także treści poznawcze dotyczące między innymi informacji o autorze (w naszym przypadku także odczytywanie tekstu przez pryzmat biografii autora) czy charakterystycznych wyznaczników jego twórczości. Kontakt z dziełem literackim i rozmowa o nim — z natury rzeczy — dotyczą estetyki, etyki i wartości. Na zajęciach zatem rozwija się wrażliwość estetyczną i sferę duchową — w naszym wypadku przede wszystkim chodzi o refleksję egzystencjalną, zwrócenie uwagi na dzieciństwo i lata szkolne, ważne w młodości osoby znaczące (autorytety) i ich wpływ na dalsze życie jednostki i wyznawane przez nią wartości.

Faza wstępna

Wstępna faza lekcji służy zainteresowaniu tematem, zmotywowaniu do działania, rozgrzewce językowej. W ramach takiej „przebieżki” można poprosić o stworzenie w grupach banku słów, skojarzeń, a następnie o zaprezentowanie mapy myśli na forum: Kiedy słyszę określenie „(ulubiony) nauczyciel”, to o kim myślę? Kiedy słyszę słowo „dzieciństwo”, to o czym myślę? (por. rys. 1).



Rys. 1. Bank słów
Źródło: Opracowanie własne

Warto zachęcić słuchaczy do podzielenia się konkretnymi wspomnieniami z ich dzieciństwa, z lat szkolnych, zapytać: *Jak postrzegasz szkołę i nauczycieli? Czy miałaś/miałeś nauczyciela, który był dla Ciebie w jakimś stopniu wzorem, lub być może inną osobę, która w okresie dzieciństwa i młodości odegrała w twoim przypadku taką rolę? Kto w ogóle dla młodego człowieka może być ważny?*

⁹ „Porządek analizy i interpretacji wyznaczają: kontekst historyczno-kulturowy tekstu, problem utworu (myśl przewodnia), sytuacje i obrazy (ich wydzielenie i nazywanie), postacie i miejsca, poetyka tytułu, język i styl, metaforyka i idiomatyka, wartościowanie i ocena” (Michułka, 2004, s. 425).

Faza prezentacji

Pierwszy kontakt uczących się z tekstem poetyckim warto rozpocząć od ćwiczeń z rozumienia ze słuchu. W tym celu można rozdać tekst z lukami¹⁰ i prosić o jego uzupełnienie podczas (dwukrotnego) słuchania — wzorcowego odczytania tekstu przez prowadzącego czy dzięki odtwarzaniu nagranej takiejż realizacji dźwiękowej.

Ćwiczenie ze słuchu

I. Podczas słuchania wpisz brakujące fragmenty tekstu

Zbigniew Herbert

Pan od przyrody

Nie mogę przypomnieć sobie
jego¹

stawał wysoko nade mną
na długich rozstawionych nogach
.....²
złoty łańcuszek
popielaty surdut
i chudą szyję
do której przyszpilony był
.....³ krawat

on pierwszy pokazał nam
nogę zdechłej⁴
która dotykana igłą
gwałtownie się kurczy

on nas wprowadził
przez złoty binokular*
w intymne życie
naszego⁵
pantofelka

on przyniósł
ciemne⁶
i powiedział: sporysz**

¹⁰ W niższej językowo grupie zamiast całych słów można usunąć niektóre litery z wyrazów. Zamiast wykorzystania tekstu z lukami można rozdać tekst wydrukowany na kolorowym papierze i pocięty na odpowiednie fragmenty (językowe „puzzle”), które w trakcie słuchania uczący się układają w odpowiedniej kolejności. Następuje sprawdzenie — odczytanie przez cudzoziemców poukładanego tekstu, po weryfikacji zadania słuchacze otrzymują tekst wydrukowany w całości, a puzzle składają i oddają prowadzącemu.

z jego namowy
w dziesiątym roku życia
zostałem ojcem
gdy po napiętym oczekiwaniu
z⁷ zanurzonego w wodzie
ukazał się żółty kiefek
i wszystko rozśpiewało się
wokoło

w drugim roku wojny
zabili pana od przyrody
łobuzy*** od historii

jeśli poszedł do nieba —

może chodzi teraz
na długich promieniach
odzianych w szare pończochy
z ogromną siatką
i zieloną skrzynką
wesolo⁸ z tyłu

ale jeśli nie poszedł do góry —

kiedy na leśnej ścieżce
spotykam⁹ który gramoli się
na kopiec piasku
podchodzę
szastam nogami
i mówię:
— dzień dobry panie profesorze
pozwoli pan że mu pomogę —

przenoszę go delikatnie
i długo za nim patrzę
aż ginie
w ciemnym pokoju profesorskim
na końcu¹⁰ liści

*Z tomu *Hermes, pies i gwiazda*, 1957*

* binocular — mikroskop

** sporysz — grzyb pasożytny w zbożu, wykorzystywany do leczenia

*** łobuz — chuligan, też chłopiec, który źle się zachowuje

Źródło: Opracowanie własne, na podst.: Waclawek [w oprac.]

W trakcie rekonstrukcji tekstu słuchacze zastanawiają się nad znaczeniem poszczególnych słów, fragmentów tekstu, co ułatwi im późniejsze wykonanie ko-

lejszych zadań, a przede wszystkim zrozumienie przesłania utworu. Następuje wspólne sprawdzenie wykonania zadania — zapisu usłyszanych form (np. na tablicy), a także wyjaśnienie ich znaczenia.

Faza interpretacji

Warto po tym inicjalnym kontakcie spytać uczących się, jakie są ich pierwsze wrażenia związane z dziełem — chodzi o wyrażenie spontanicznych reakcji, intuicyjnych ocen (*Czego twoim/waszym zdaniem dotyczy tekst? Czy jest w nim coś ciekawego, interesującego? Czy jest coś, co ci/wam się podoba / nie podoba?*). Taka pierwsza „interpretacja” stanowi informację zwrotną dla prowadzącego na temat tego, jak słuchacze rozumieją tekst (też w jakim stopniu językowo go rozumieją), co ułatwi dalsze efektywne rozplanowanie działań. W tych wypowiedziach nie chodzi o zachowanie poprawności językowej, a o uchwycenie ulotności impresji. Potem nauczyciel skierowuje uwagę na elementy niezauważone lub słabiej wyeksponowane w cudzoziemskich ocenach. Następuje właściwe czytanie ze zrozumieniem będące aktywnym, twórczym procesem odkrywania znaczeń, wydobywaniem treści komunikowanych nie wprost. Takie działanie wiąże się nie tylko z mówieniem, ale też z rozwijaniem kompetencji leksykalnej i gramatycznej¹¹. Możliwości i potrzeby grupy docelowej decydują o tym, jak wiele z tekstu poetyckiego i asocjacji, jakie uruchamia, może wybrzmieć na lekcji. Sposób prowadzenia analizy i interpretacji wiersza, a także konkretne ćwiczenia leksykalno-gramatyczne należy dobrać tak, by były dostosowane do wieku, zainteresowań, sposobu postrzegania rzeczywistości, poziomu intelektualnego i językowego słuchaczy.

Wiersz *Pan od przyrody* stanowi hołd byłego ucznia nieżyjącemu nauczycielowi. Utwór jest uniwersalny i — jak pokazują realia po 24 lutego 2022 roku — aktualny, odbiorca w tekście w pewien sposób może odnaleźć samego siebie, własne doświadczenia i wspomnienia osób znaczących, a także refleksję na temat życia i śmierci. Wśród pytań pomocniczych, pomagających wydobyć kluczowe — jak sądzę — sensory utworu, potrzebne zarówno w związku z jego analizą i interpretacją, jak i w związku z kolejną (najważniejszą) fazą lekcji, są następujące: *Czy twoim/waszym zdaniem tekst można podzielić na części? Jeśli tak, to na jakie? Gdzie jest strofa graniczna (stanowiąca cesurę wiersza)? Jak został sportretowany profesor? (Jaki był? Jak wyglądał? Jakie elementy związane z wyglądem i ubiorem zapamiętał uczeń? Dlaczego te? W jaki sposób dziecięca perspektywa może zniekształcać obraz wspominanej osoby? Jak wyglądały lekcje, co było ich*

¹¹ Przykładowe określenia do wytłumaczenia (też do zademonstrowania, pokazania): *rozstawione nogi, łańcuszek, surdut, pończochy, być odzianym w coś (+ acc.), przyszpilić < szpilka, igła, ziarno, kasztan, kielek, pantofelek (łac. Paramesium), żuk, zdechła żaba, kurczyć się, łobuz, rozśpiewać < śpiewać, prznosić < nosić, coś zanurzyć w czymś (+ loc.), gramolić się na coś (+ acc.), szastać nogami (+ instr.), dyndać, siatka (na motyle), skrzynka, leśna (< las) ścieżka.*

tematem?). Co stało się w drugim roku wojny? Kim jest łobuz? Czego uczymy się w szkole na lekcjach przyrody, a czego na lekcjach historii? Co robi profesor, jeśli jest w niebie? Co innego mogło się z nim stać? Odpowiednio prowadzona analiza powinna ukazać wyraźną dychotomię: życie — śmierć; pokój, szczęście — wojna, chaos, zagłada; przyroda (nauka o życiu, działaniu natury) — historia (nauka o działaniu człowieka). Śmierć mimo jej niewymownej brutalności okazuje się nie końcem, a etapem egzystencji. Szkoła w nieco dziecięcej perspektywie ukazana jest jako pewien model świata (świat jest niczym szkoła, w której bywają „łobuzy”). Herbertowski nauczyciel nie tylko uczył, ale też wychowywał, starał się zaszczyć w młodym człowieku miłość i szacunek do życia kryjącego się pod każdą formą istnienia, przysposabiał do odpowiedzialności za życie (w tym za to, co powołujemy do życia), oswajał ze śmiercią, pokazywał, że jesteśmy częścią natury. Pan od przyrody był dla podmiotu lirycznego niekwestionowanym autorytetem, wpływającym na młodzieńcze i późniejsze życie wypowiedzającego się bohatera. O tym, jak ważną rolę odegrał, świadczy postawa podmiotu lirycznego względem niego — tu obrazowana podczas kontaktu z żukiem.

Teksty literackie służą lepszemu poznaniu i zrozumieniu nie tylko obcego języka, ale i jego dziedzictwa — tradycji i kultury kraju języka docelowego. Takie pełne zrozumienie ważne jest w podejściu interkulturowym, służy rozwojowi kompetencji socjokulturowej, budowaniu w cudzoziemskim odbiorcy-twórcy postawy mediatora transkulturowego. Analizowany utwór stanowi okazję do przybliżenia sylwetki Herberta, rozmowy na temat specyfiki jego utworów, walorów estetycznych, etycznych, aksjologii, jest także źródłem informacji realioznawczych. Liryk można odczytać w kontekście biografii poety. Badacze twórczości Herberta wskazują pierwowzór postaci pana od przyrody w osobie lwowskiego nauczyciela z gimnazjum lub ze szkoły powszechnej (Herbert, 2018, s. 133). Przedwojenny Lwów, w którym autor się urodził, spędził dzieciństwo i młodość, to miasto wielokulturowe, uniwersyteckie, otwarte na świat i ludzi, leżące na szlaku handlowym między wschodem a zachodem, północą a południem, później także miasto, w którym jako młodzieniec doświadczył okrucieństwa wojny, w tym okupacji sowieckiej i niemieckiej, związanego z burzeniem dotychczasowego świata i jego ładu (Łukasiewicz, 2001, s. 5—25)¹². Warto dodać, że dewiza Lwowa to „Semper Fidelis” (zawsze wierny), symbolizowały ją stróżujące przed ratuszem lwy. To właśnie wierność wkrótce miała stać się dewizą poety. *Pan od przyrody* nie tylko jest wyrazem szacunku złożonego przez ucznia swojemu mistrzowi, ale także wyrazem pamięci i czci oddanej temu, który poległ, przez tego, który przeżył (Łukasiewicz, 2001, s. 59).

¹² Spotkanie z tym wierszem to również okazja do rozmowy o Lwowie w ogóle, a także o relacjach polsko-ukraińskich, nierzadko trudnych dla obu stron. Warto dodać, iż sam obraz Lwowa postrzegany jako miasto dzieciństwa i lat młodzieńczych, swoiste miasto spełnień, do którego nie ma już powrotu, uwidacznia się w innym utworze — *W mieście*.

Faza (od)twórcza, kreatywna transformacja tekstu

Faza kreatywnej transformacji tekstu stanowi *clou* zajęć¹³. Dzieło ewokuje odpowiednie wartościowanie, odwołuje się do emocji i wyobraźni czytelnika, dzięki czemu skłania do refleksji, ustosunkowania się względem niego — stanowi zatem zachętę do swobodnych wypowiedzi ustnych i pisemnych, które z jednej strony odnoszą się do poznawanego oryginału, z drugiej zaś — rozwijają kreatywność. Szczególnie ważne są ćwiczenia z pisania (doskonalenia kompetencji tekstotwórczej)¹⁴ — sprawności produktywnej¹⁵, trudnej i mniej chętnie podejmowanej przez uczących się, bo nierzadko wymagającej między innymi większego wysiłku, skupienia się przez dłuższy czas, większej samodyscypliny. „Przy-swojony” utwór poetycki może służyć jako przykład/wzór do tworzenia nowych tekstów, konstruowanych na podobieństwo oryginału, ale zawierających własne pomysły, przemyślenia. „Ponieważ czytelnik jest współautorem tekstu, ma prawo do jego uzupełnienia, przetwarzania, zmieniania. Podstawą pracy z tekstem jest więc ingerencja czytelnika w tekst oryginalny [...]” — przekonuje Turkowska (2006a, s. 23). Takie funkcjonalne podejście do utworu literackiego i jego kreatywne wykorzystanie znane jest w dydaktyce języka polskiego jako ojczy-stego dzięki metodom kształcenia sprawności językowych, jakie zaproponowa-ła w latach osiemdziesiątych minionego stulecia Anna Dyduchowa (1984; 1988),

¹³ Jeśli grupa jest na niższym poziomie zaawansowania niż B1+ i w znaczącym stopniu może nie poradzić sobie z zasobem leksykalnym potrzebnym do późniejszego (od)tworzenia Herbertowskiego schematu wiersza na podstawie własnego konceptu, konieczne jest poświęcenie części zajęć m.in. na wspólne budowanie słownictwa związanego z wyglądem zewnętrznym bądź czynnościami potencjalnego autorytetu. Pomocna będzie praca ze słownikiem dwujęzycznym, jednojęzycznym — w tym tematycznym, korzystanie zasobów internetowych i in.

¹⁴ W (glotto)dydaktyce stosuje się różne metody kreatywnego wykorzystania utworu literackiego, służące rozwijaniu uczniowskich/cudzoziemskich kompetencji tekstotwórczych. Przykładowo: uzupełnianie usuniętych fragmentów czy miejsc w tekście, które można dookreślić (np. tworzenie opisów osób, miejsc, dialogów między postaciami, monologów wewnętrznych bohatera, tworzenie nowych/alternatywnych początków lub zakończeń tekstu, dodawanie wątków, przedstawianie tego, co potencjalnie mogło być wcześniej lub później, ponownie napisanie tekstu z perspektywy innego narratora, wprowadzanie nowego bohatera i opisanie, jak akcja utworu mogłaby się potoczyć), przekształcenie formy czy struktury tekstu z zachowaniem jego treści (np. przedstawienie tekstu w formie określonego gatunku, np. bajki, przerobienie tekstu lub jego fragmentu np. na scenkę i odegranie jej), skomentowanie tekstu lub jego fragmentu (np. napisanie sprawozdania z wydarzenia opisanego w tekście, recenzji tekstu), stworzenie tekstów dodatkowych (np. napisanie listu do jednego z bohaterów lub wywiadu; stworzenie komiksu, komunikatu reklamowego związanego z tekstem). Por. Turkowska, 2006b; zob. też pomysły skierowane do polskich uczniów: Kłakówna, 1993a, b; Kłakówna, Steczko, Wiatr, 2003a, b; Kłakówna, Wiatr, 2006.

¹⁵ Sprawności produktywne to pisanie i mówienie, sprawności receptywne — słuchanie, czytanie tekstów, oglądanie obrazów, filmów itd., w komunikacji wyróżnia się także interakcję (ustną lub pisemną) oraz mediację (pośredniczenie) (ESOKJ, 2003).

w szczególności dzięki metodzie analizy i twórczego wykorzystania (naśladowania) wzorów¹⁶.

Ćwiczenie transformacyjne — wykorzystanie tekstu z lukami — służy rozwojowi umiejętności językowych. Przyswojone wcześniej informacje o utworze są podstawą do napisania „własnego” tekstu budowanego z zachowaniem struktury (schematu) oryginału, celowo lekko skróconego.

Ćwiczenie transformacyjne

II. Uzupełnij tekst zgodnie z własnym pomysłem

Pan....* od

Nie mogę przypomnieć sobie

.....

stawał wysoko nade mną

.....

widziałem

.....

i chudą szyję

.....

on pierwszy pokazał nam

.....

.....

on nas wprowadził

przez

.....

.....

on przyniósł

.....

i powiedział:

¹⁶ Na potrzeby artykułu stosuję lekko zmienioną nazwę („wykorzystanie” w miejsce „naśladowania”), promowaną przez Edwarda Polańskiego i Krystynę Orliową (1993, s. 12–13). W klasycznym ujęciu działania dydaktyczne tej metody dzielą się na trzy etapy: 1) analiza językowo-stylistyczna dzieła, 2) działanie na utworze (ćwiczenia transformacyjne dzięki stworzeniu tekstu z lukami, który uczeń wypełnia nową treścią), 3) działanie poprzez utwór (ćwiczenia syntetyzujące — napisanie całkowicie samodzielnego tekstu, który wiąże się z tekstem-wzorem i jest stworzony na wybrany przez ucznia temat). Seria podręczników pt. *Sztuka pisania* (zob. adresy bibliograficzne w przypisie nr 14) ukazuje zastosowane w praktyce szkolnej m.in. tej metody Dyduchowej. Opisana metoda jest również z pożytkiem wykorzystywana w nauczaniu obcokrajowców, także w kontekście uczniów z doświadczeniem migracji (Wacławek, 2021; [w oprac.]; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2017).

z jego namowy
.....
.....
i wszystko rozśpiewało się
wokoło
[...]
jeśli poszedł do nieba —

może chodzi teraz
.....
.....
i

ale jeśli nie poszedł do góry —

kiedy
spotykam
.....
podchodzę
i mówię:
— dzień dobry panie profesorze
pozwoli pan —
.....

.....
aż ginie
.....
na końcu korytarza

* **Uwaga!** W tekście można zmieniać formy gramatyczne (bohater wiersza i/lub podmiot liryczny może być wyrażony w np. rodzaju żeńskim lub w liczbie mnogiej), można także dokonywać innych zabiegów redaktorskich (np. dodawać słowa, zmieniać je lub usuwać).

Źródło: Opracowanie własne, na podst. Waclawek [w oprac.]

Nowe teksty należy wspólnie przeczytać, by dokonać niezbędnych, uzgodnionych z cudzoziemskim (od)twórcą, zmian (korekt). Potem nowe „odczytania” pierwowzoru warto przedstawić na forum (odczytać na zajęciach, rozwiesić w sali lekcyjnej, opublikować w szkolnej/studenckiej gazetce, zarchiwizować na portalu społecznościowym placówki itd. — możliwości popularyzacji jest wiele).

Jak sygnalizowałam, część zebranych tekstów dotyczyło *stricte* dzieciństwa i osób znaczących z nim związanych¹⁷. Wyjątkowo zarejestrowałam poetyckie propozycje kreślące wizerunek kogoś bliżej niesprecyzowanego.

¹⁷ Teksty stworzone podczas wspomnianych eksperymentalnych zajęć na MSP umownie podzieliłam na trzy grupy: 1) przedstawienie nauczyciela (bez kontekstu ekologicznego), 2) opis osoby, w tym nauczyciela, związany z ekologią, klimatem czy zanieczyszczeniem środowiska, 3) portret innej osoby znaczącej (zob. Waclawek [w oprac.]).

* * *

Nie mogę przypomnieć sobie
zapachu dzieciństwa

słońce stało wysoko nade mną
chcąc oświetlić mi drogę w przyszłość

widziałem
tylko promienie i długą szczupłą postać
która oddalała się z każdym krokiem
i chudą szyję
która łączyła głowę i ciało

on pierwszy pokazał mi
bycie małym dzieckiem
bawiącym się na dworze

on wprowadził mnie w życie
pełne wyborów i zmian
to był inny świat

on przyniósł
ze sobą kłopoty
i powiedział: wytrzymamy to

z jego namowy
szukałem wyjścia
znalazłem je
i wszystko rozśpiewało się
wokoło
[...]

jeśli poszedł do nieba —
może chodzi teraz
gdzieś daleko
nie wiem czy jest szczęśliwy
wciąż jednak o nim myślę

ale jeśli nie poszedł do góry —

kiedy mam możliwość
spotykam go niżej
tak właśnie myślę
podchodzę do lustra
i mówię:
— dzień dobry panie profesorze
pozwoli pan znowu
przejsć tę drogę
jak kiedyś razem

aż znika
gasnąc na końcu
korytarza wspomnień

/V.Z./

Opisywany bohater jest pozaziemski, pełnił rolę mistrza, przewodnika i inicjatora wejścia w życie — odkrywania świata, sztuki radzenia sobie w sytuacjach niekomfortowych, poszukiwania rozwiązań mimo przeciwności; to ktoś, kogo podmiot liryczny nie chce i nie może zapomnieć, a także ktoś, kogo można odnaleźć w sobie (we własnym odbiciu).

Mistrz z dzieciństwa w cudzoziemskich tekstach zwykle był bardziej ukonkretniony. Może nim stać się... przedszkolna wychowawczyni.

Pani od mojego dzieciństwa

Nie mogę przypomnieć sobie
pani z mojego przedszkola
stawała wysoko nade mną
i pokazywała nam koronę drzew

widziałam
jej ciemne włosy
i chudą szyję
przykrytą kolorowym kołnierzem

ona pierwsza pokazała nam
jak piękna i barwna jest jesień

ona nas prowadziła przez mały ogród
położony przed przedszkolem

ona przyniosła nam
złocisty liść z ciemnymi plamami

i powiedziała: patrzcie dzieci
widzicie jak listek umiera

dzięki rozmowie z nią
rozumiałam jak mało o wszystkim wiem
jak dużo chce o wszystkim wiedzieć
i wszystko rozśpiewało się
wokoło

[...]
jeśli poszła do nieba —
może chodzi teraz

w ogrodzie z przedszkola
patrzac na korone drzew — pomyślałam
i podniosłam głowę do góry

ale jeśli nie poszła do raju —
kiedy w parku na kolorowym liściu spotykam
biedronkę
przypominam sobie kolorowy kołnierz pani
przedszkolanki
podchodząc macham ręką
i mówię:
— dzień dobry pozwoli pani przenieść się na
inny listek

bo inaczej spadnie pani na ziemię
i wpadnie do dzióbka tego ptaszka

aż znika
na dole na końcu
korytarza wielkich liści

/D.B./

Przedszkolna opiekunka okazała się tą, która stymuluje wszechstronny rozwój swych podopiecznych, zwraca uwagę na otaczający świat, przyrodę — jej piękno i cykliczność, rozbudza ciekawość i pasję zdobywania wiedzy. Wygląd zewnętrzny jest tym, co jako pierwsze dostrzegamy podczas kontaktu z daną osobą, i tym, co jako pierwsze zapamiętujemy. Kreowana w cudzoziemskim tekście przedszkolanka odziana jest w strój z kolorowym kołnierzem (zapewne w kropki), który później nasunął skojarzenie z biedronką — drobnym pożytecznym chrząszczem, niosącym pozytywne kulturowo skojarzenia, istotą, którą trzeba się zaopiekować (tak, jak wcześniej wychowawczynie opiekowała się dziećmi). W tekście uwidacznia się spójność świata przedstawionego z wyraźnie zarysowanym motywem drzew.

W kilku pracach stworzono wspomnieniowe portrety osób znaczących w świecie dziecka, które należą do rodziny.

***¹⁸

Nie mogę przypomnieć sobie
jej głosu

stawała wysoko nade mną
z surowym wyrazem twarzy
widziałem

¹⁸ Ten tekst został napisany przez rodzimą użytkowniczkę polszczyzny, wszystkie inne przytoczone poetyckie „próby” były stworzone przez cudzoziemców.

pioruny w jej spojrzeniu jak przy szalejącej burzy
i chudą szyję
która dodawała jej poważnego wyglądu

ona pierwsza pokazała mi
drugą stronę monety
jak ciężkie potrafi być życie

ona mnie przeprowadziła przez bramy mroku
trzymała mocno za rękę
i cichym głosem nieznoszącym sprzeciwu tłumaczyła

ona przyniosła
małe ziarno
i powiedziała: decyduj
za jej namową
wziąłem się w garść
idąc śmiało do przodu
odnalazłem sens
na mojej twarzy pojawił się uśmiech
i wszystko rozśpiewało się
wokoło
[...]

jeśli poszła do nieba —
może chodzi teraz
po promieniach słońca
niczym na brzegu piaszczystej plaży
wpatrując się w czystą, błękitną taflę
i odpoczywa czując wewnętrzny spokój

ale jeśli nie poszła do góry —

kiedy
spotykam w parku ptaka
rzucam mu ziarno
podchodzę niepewnie
i mówię:
— dzień dobry mamie
pozwolisz że popatrzę —

podziwiam jak z gracją porusza się
zbiera każde ziarnko
aż znika nagle
odlatując w dal na końcu
korytarza drzew

/A.B./

W tekście zarysowano portret osoby autorytarnej, wzbudzającej respekt, uświadamiającej, ale też tej, która w trudnych chwilach jest prawdziwym wsparciem. To — stanowiący wzorzec osobowy — człowiek, który przez swoją postawę i zachowanie chce pomóc dziecku, daje mu wolny wybór, uczy odpowiedzialności i zachęca do samodzielnego działania, które dzięki determinacji prowadzi do sukcesu. W „życiu po życiu” albo przechadza się po rajskiej plaży, albo przestacza się w pełnego gracji ptaka, znikającego *na końcu/ korytarza drzew*. Tekst zbudowany jest na ciekawym koncepcje — mamy do czynienia z gradacją emocji, dopiero pod koniec dowiadujemy się, że opisywana pierwsza nauczycielka życia to matka.

W świecie dziecka nie tylko ta, która urodziła, może okazać się znacząca — potwierdza to inna przykładowa cudzoziemska poetycka realizacja Herbertowskiego wzoru.

Nie mogę przypomnieć sobie
ani jednego dnia w dzieciństwie bez dziadka.
Stawał wysoko nade mną
i uczył mnie jeździć na rolkach.
Widziałam
jego szare wąsy
i chudą szyję
ze złotym krzyżykiem.
On pierwszy pokazał nam
z bratem, jak musimy jeździć na rowerze.
On nas wprowadził w
fantastyczny świat dzieciństwa,
on przyniósł nam księgę baśni
i powiedział, że otaczający nas świat
zależy od naszej wyobraźni.
W jego mowie wszystko brzmiało jak filozofia
i wszystko rozśpiewywało się
wokoło.

[...]

Jeśli poszedł do nieba —
może chodzi teraz
nad nami
i patrzy na nas.

Ale jeśli nie poszedł do góry — to,
kiedy chce przyjść,
spotykam go we śnie,
wtedy podchodzi,
a ja mówię:

— dzień dobry, panie profesorze,
pozwoli pan, że zapytam...
aż ginie sen i ja zostaję sama
na końcu korytarza myśli,
zastanawiając się, co chciałam wiedzieć.

/O.P./

Dziadek, a nie — jak (stereo)typowo wydawać by się mogło — babcia może być tym, z kim spędza się dzieciństwo, i tym, który wychowuje i uczy — zarówno rzeczy praktycznych, jak jazda na rowerze, jak i tych rozwijających wyobraźnię, jak obcowanie z literaturą. Dziadek ukazany został niczym franciszkański mędrzec. Po śmierci patrzy z góry lub bywa spotykany w ulotnym śnie na jawie.

Działania na tekście służące kreatywnemu pisaniu można potraktować jako rodzaj językowego eksperymentu stanowiącego swoistą grę, której uczący się jest uczestnikiem. Owa gra wymaga dostosowania się do pewnych reguł działania, zakłada też poczucie sprawczości, dobrowolności i przyjemności czerpanej z wykonywanych czynności i ich efektów. Dzięki temu kreatywne pisanie na bazie tekstu-wzoru włącza się w sferę aktywności ludycznej¹⁹. Twórcze ćwiczenia transformacyjne okazały się dla moich słuchaczy czymś nowym, niecodziennym i nieschematycznym, budzącym zainteresowanie. Zajęcia miały charakter otwarty, były prowadzone w atmosferze wzajemnego zaufania i zorientowane na uczących się i ich działanie. Na tym etapie słuchacze mają już określoną wiedzę o tekście-wzorze, większą świadomość językową, literacko-kulturową, bardziej rozbudowane słownictwo. Prowadzący w tak profilowanych zajęciach pełni funkcję moderatora i pomocnika. „Pisanie tekstów dodatkowych, luźniej związanych z oryginałem, jest często najprzyjemniejszym etapem lekcji, w którym zbieramy plon naszej dotychczasowej pracy na zajęciach” — konstatuje Turkowska (2006b, s. 59). Kontakt z literaturą łączy przyjemne z pożytecznym — dobrze dobrane teksty literackie wzmacniają motywację do nauki języka, służą lepszemu zrozumieniu dziedzictwa kulturowego kraju języka docelowego, a także popularyzują czytelnictwo.

4.

Dynamicznie zmieniająca się sytuacja geopolityczna rodzi nowe wyzwania i związane z tym potrzeby, coraz częściej przyczynia się do wyboru Polski jako czasowego lub stałego miejsca pobytu przez rodziny migrujące zarówno z krajów ościennych, przede wszystkim z Ukrainy, jak i z socjokulturowo i języko-

¹⁹ W tym przypadku działania ludyczne ograniczone są pewną konwencją, regułami, zasadami i etapami, a więc należną bardziej do sfery *ludus* niż *paidia* (por. Callois, 1997).

wo odmiennych, na przykład z Wietnamu czy Indii. W ośrodkach edukacyjnych każdego poziomu kształcenia wzrasta liczba osób uczących się, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Sukces edukacyjny uczniów z kontekstem migracyjnym zależy od sprawności językowej na poziomie CALP²⁰, sprawności pozwalającej na pełnoprawne uczestniczenie w zajęciach, w których polszczyzna stanowi język szkolnej edukacji (JSE) — jest więc narzędziem komunikacji „pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację” (Seretny, 2018, s. 143)²¹, a zatem między innymi na rozumienie tekstów z podręczników szkolnych oraz tworzenie tekstów pisanych. Polszczyzna w takim ujęciu jest zatem nie tylko narzędziem komunikacji, nośnikiem tradycji i kultury, ale również środkiem dostępu do zasobów intelektualnych (Niesporek-Szamburska, 2018, s. 102) przekazywanych w tym języku.

Efektywność uczenia osób z doświadczeniem migracji wzrasta dzięki zastosowaniu koncepcji CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) — zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu, łączącemu nauczanie języka i danego przedmiotu. CLIL wspiera rozwój językowy, szczególnie w zakresie specjalistycznego JSE, wspomaga proces akulturacji i rozwój kompetencji interpersonalnych. W początkowym etapie podejścia CLIL występuje efekt określany jako „filtr językowy” — język przekazu treści i umiejętności przedmiotowych, siłą rzeczy, musi zostać uproszczony i przekazywany w minimalnym zakresie (prowadzenie podstawowych treści i umiejętności, operowanie podstawową terminologią), uczenie jakościowo zmienia się wraz z nabywaniem umiejętności językowych i przedmiotowych (Kołodziejka, 2009, s. 171)²². Prowadzący, ucząc znaczenia danych treści, powinien uwzględniać między innymi emocje, ważność, „skrypty myślowe” oraz odpowiedni kontekst (Bernacka-Langier i in.,

²⁰ Za Jimem Cumminsem (2008) przyjmuje się podział kompetencji językowych na: a) podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS — *Basic Interpersonal Communication Skills*), które dotyczą codziennych, mniej sformalizowanych kontaktów z otoczeniem, wspartych komunikacją niewerbalną; podczas nauki języka obcego osiąganym po okresie ok. 2 lat, b) edukacyjną biegłość kognitywną (CALP — *Cognitive Academic Language Proficiency*), dzięki której uczący się rozumie, analizuje i wyraża treści specjalistyczne uzależnione od jego wieku i środowiska (abstrakcyjne słownictwo, fachowa terminologia, mniej typowe połączenia wyrazowe, złożone struktury morfosyntaktyczne itp.); na tym poziomie możliwe jest swobodne uczestniczenie w dyskursie edukacyjnym, potrzeba na to ok. 6 lat nauki.

²¹ Problematyka wielokulturowości i szkolnych potrzeb językowych uczniów z doświadczeniem migracji na szerszą skalę jest od stosunkowo niedawna podejmowana w (glotto)dydaktyce polonistycznej (por. np. Bernacka-Langier, Brzezicka, 2010; Białek, red., 2015; Gębal, Miodunka, 2020; Miodunka, i in., 2018; Niesporek-Szamburska, red., 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; 2019; Seretny, Lipińska, red., 2021; Szybura, 2016).

²² Z pewnością pomocne w rozwoju lingwistycznym uczniów o niepełnych kompetencjach językowych jest korzystanie ze strategii budowania rusztowań (*scaffolding*) — dawanie wsparcia, które następnie, gdy konkretne zadanie zostało wykonane, a umiejętność opanowana, jest sukcesywnie zmniejszane (Seretny, 2018, s. 150).

2010, s. 30). Ten ostatni podczas nauki znaczeń w obcym języku musi być wyraźny, bogaty, ukonkretniony (odnoszący się do przedmiotów niejęzykowych). Kontekst bowiem pozwala uczącym się wykorzystać opanowane umiejętności, a także wiedzę, która wcześniej została nabyta w języku ojczystym. Kontekst potrzebny jest w rozumieniu tekstów słuchanych i czytanych, podczas komunikacji ustnej i pisemnej. Rozwój kompetencji komunikacyjnej następuje, gdy uczestnicy szkolnego dyskursu — uczniowie między sobą i/lub z nauczycielem — mają coś do zakomunikowania, chcą podzielić się informacją. Jest to możliwe dzięki wsparciu otoczenia, w tym nauczyciela (uczący się ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa, zachęcany jest do eksperymentowania w języku i treściach przedmiotowych, gdy to potrzebne, prosi o konsultację językową) (Gębał, Miodunka, 2020, s. 178—179).

Masowy napływ uczniów z Ukrainy uciekających przed wojną sprawia, iż zagadnienia edukacyjnych potrzeb językowych młodych ludzi z kontekstem migracji stały się pilnym wyzwaniem, wymagającym szybkich i skutecznych działań, w tym nie oddzielania, a łączenia potrzeb i doświadczeń dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej. Być może opisana w artykule propozycja edukacyjna będzie inspiracją do przeprowadzenia podobnych działań na lekcji języka polskiego w szkole — w zespole klasowym, w którym oprócz dzieci z językiem polskim jako ojczystym są dzieci cudzoziemskie, mające niepełne kompetencje językowe.

Literatura

- Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa. https://um.warszawa.pl/documents/21449838/21614882/ku_wielokulturowej_szkole.pdf/df208b29-4369-2169-a65b-4eb6df325fdb?t=1634497737318 [data dostępu: 29.08.2022].
- Białek K., red., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa. http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc_w_szkole+1.pdf [data dostępu: 28.08.2022].
- Bogunia-Borowska M., red., 2006, *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Kraków.
- Callois R., 1997, *Gry i ludzie*, tłum. Tatarkiewicz A., Żurowska M., Warszawa.
- Ciesielska-Musameh R., 2017, *Literatura w nauczaniu cudzoziemców. Poradnik metodyczny. Część druga: Praca z tekstem literackim na zajęciach językowych*. <http://docplayer.pl/39455545-Literatura-w-nauczaniu-cudzoziemcow.html> [dostęp: 28.08.2022].
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: Achteplik A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., 2016, *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, w: Jaskółowa E., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., przy współpr. Jagodzińskiej D. i Zok-Smoły A., *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice.

- Cummins J., 2008, *BISC and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in: B. Street, N.H. Hornberg, eds., *New Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, vol. 2: *Literacy*, New York.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obco-krajowców, poziom B.1.2—C.1*, Kraków.
- Dyduchowa A., 1984, *Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 5, Kram J., Polański E., red.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- ESOKJ, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się — nauczanie — ocenianie*, W. Martyniuk, przeł. Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Hajduk-Gawron W., red., 2015, *Adaptacje II. Transfery kulturowe*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., Madeja A., red., 2013, *Adaptacje I. Język — literatura — sztuka*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., Pospizil K., red., 2018, *Adaptacje III. Implementacje, konwergencje, dziedziczenie*, Katowice.
- ISJP, 2000: *Inny słownik języka polskiego*, Bańko M., red, t. 1—2, Warszawa.
- Karolak C., 1999, *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obco-kulturowych*, Poznań.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1—2, Katowice.
- Kłakówna Z.A., 1993a, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa.
- Kłakówna Z.A., 1993b, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Zeszyt ucznia*, Warszawa.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., 2003a, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego, klasy 1—3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka nauczyciela*, Kraków.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., 2003b, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego, klasy 1—3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka ucznia*, Kraków.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., 2006, *Nowa sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI*, Kraków.
- Kołodziejska E., 2009, *Lekcje CLIL*, w: Komorowska H., red., *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa.
- Koziółkiewicz E., 2020, *Tokarczuk dla wszystkich. Adaptacja tekstu prozatorskiego do nauczania języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, Jaskółowa E., Dobrotrvá I., red.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.

- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
- Lukasiewicz J., 2001, *Herbert*, Wrocław.
- Michułka D., 2004, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
- Miodunka W.T., i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza — stan — perspektywy*, Katowice.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Niesporek-Szamburska B., 2018, *Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22); Niesporek-Szamburska B., red., *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*.
- Niesporek-Szamburska B., red., 2018, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*.
- Opacka-Walasek D., 2001, *Czytając Herberta*, Katowice.
- Pamuła-Behrens M., Marta Szymańska M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=16877> [data dostępu: 28.08.2022].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL — matematyka*, Kraków. <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%C5%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> [data dostępu: 28.08.2022].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2019, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych*, Kraków. <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf> [data dostępu: 29.08.2022]
- Polański E., Orłowa K., 1993, *Kształcenie językowe w klasach 4—8. Poradnik metodyczny*, Warszawa.
- Postman N., 2001, *W stronę XVII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Frąc R. przeł., Warszawa.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Próchniak W., 2022, *Rewolucja funkcjonalna. O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, nr 1.
- Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne — tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1(13), Bąk M., Nęcka A., red., Katowice.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej — zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22); Niesporek-Szamburska B., red.,

- Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych.*
- Seretny A., Lipińska E., red., 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego. Konteksty — dylematy — trendy*, Kraków.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Smolińska-Theiss B., 2003, *Dzieciństwo*, w: Pilch T., red., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A—F, Warszawa.
- Staff L., 1985, *Wybór poezji*, wybór i wstęp Jastrun M., oprac. przypisów Bojarska M., Wrocław.
- Szałastra-Rogowska B., 2017, *Literatura bliska i daleka. Szkice z zakresu glottodydaktyki*, Katowice.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie języka polskiego i francuskiego jako języków edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*, w: Janowska I., Gębal P.E., red., *O lepsze jutro studiów polonistycznych w Polsce*, Kraków.
- Szymborska K., 2013, *W laboratorium „children studies”. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., *Nowe opisywanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, Katowice.
- Tsai N., 2010, *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17: Zarzycka G., Rudziński G., red., *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego — 2*, Łódź.
- Turkowska E., 2006a, *O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Turkowska E., 2006b, *Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Turkowska E., 2009, *Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- USJP 2003: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Dubisz S., red., t. 1—4, Warszawa.
- Wacławek M. [w oprac.], *Homo faber w (glotto)dydaktyce polonistycznej. O twórczym wykorzystaniu wzoru i roli nauczyciela*.
- Wacławek M., 2020, *Od adaptacji do spektaklu na motywach dzieła — z doświadczeń glottodydaktycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N — Educatio Nova”, nr 5.
- Wacławek M., 2021, *Plus minus wiersz — o metodzie analizy i twórczego wykorzystania wzorów na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: Wieczorek I., Roter-Bourkane A., *Glottodydaktyka polonistyczna. Strategie — wartości — wyzwania*, Poznań.

Maria Wacławek — doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, w latach 2013—2020 lektorka języka polskiego w Uniwersytecie w Lublanie (Słowenia), wcześniej (2008—2012) w Uniwersytecie Debreczyńskim (Wę-

gry). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół językowego obrazu świata, stereotypów językowo-kulturowych, ekolingwistyki, prawideł wymowy, języka reklamy i frazeologii oraz dydaktyki polonistycznej i glottodydaktyki, w tym wokół warsztatów teatralnych i wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego. Autorka kilkadziesiątu artykułów naukowych z wymienionej tematyki, współautorka książek *O Polakach i Słoweńcach — w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* (2022) oraz *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (2015), a także współredaktorka tomu poświęconego prof. N. Jeżowi: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (2018).

e-mail: maria.waclawek@us.edu.pl; waclawek.maria@gmail.com