

Jerzy Kowalewski

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki

Program kulturowy, kształcenie skorelowane i inne koncepcje nauczania języka i kultury polskiej

Książka Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, wydana w 2012 roku, wpisuje się w modny ostatnio nurt dyskusji nad nauczaniem kultury polskiej w środowiskach polonijnych, polskich za granicą oraz w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo). Autorki dokonały ważnej pracy uporządkowania terminologii dotyczącej postrzegania uczonego (się) języka: jako pierwszego, drugiego, obcego, odziedziczonego itd. Mimo że pozycja ta dotyczy „chicagowskiej diaspory polonijnej” może mieć charakter uniwersalny, zwłaszcza zaprezentowana w niej idea nauczania skorelowanego (łączącego nauczanie literatury i języka) skierowana do uczniów szkół średnich. Jedynym zastrzeżeniem czytelnika może być brak odwołań do wcześniejszych prób takiego nauczania — a było ich sporo, zwłaszcza w ostatnich latach. Autorki nie uważały za stosowne wskazać w swej pracy ani poprzedników nauczania „skorelowanego”, ani koncepcji rozwijających się równolegle. Celem tego artykułu jest zatem uzupełnienie niektórych zagadnień oraz wykazanie różnic między koncepcją nauczania skorelowanego a tzw. programu kulturowego. Obie te koncepcje odpowiadają na zmieniającą się rzeczywistość glottodydaktyki polonistycznej XXI wieku, w którym podział na Polaków i obcokrajowców stał się anachroniczny. Wielość odcieni i wyjątków powoduje dziś konieczność nie tylko teoretycznych zmian w terminologii (jak już wspomniany wyżej język drugi czy odziedziczony), lecz także koncepcji dydaktycznych. Z kolei koncepcje te mogą być z powodzeniem wykorzystywane w krajowej polonistyce, w nauczaniu języka ojczystego za granicą i w innych — nawet trudnych do przewidzenia, wciąż rodzących się nowych sytuacjach dydaktycznych.

Do końca lat dziewięćdziesiątych zasadniczo nie podejmowano prób teoretycznego ujęcia tematu nauczania kultury w ramach nauczania jpjo¹, a kultura w nauczaniu jpjo w Polsce była — jak nazwała to Anna Burzyńska — traktowana „po macoszemu”, z czym zgodził się Władysław Miodunka². Z kolei terminu „język polski jako obcy” używano tylko do nauczania obcokrajowców i — z braku innych koncepcji — również w odniesieniu do studentów polonijnych. Po 1989 roku rozszerzono ten termin także na nauczanie osób polskiego pochodzenia na Wschodzie, co zresztą budziło sprzeciw tych środowisk. Nie znaczy to, że kultury polskiej nie prezentowano czy nie „uczono” zarówno w Polsce na kursach dla obcokrajowców, jak i za granicą: na Zachodzie w szkołach sobotnich i na lektoratach oraz na Wschodzie w tzw. szkołach polskich, a po 1989 roku w szkołach sobotnich. Na potrzeby nauczania dorosłych obcokrajowców wydawano pierwsze skrypty i pomoce naukowe:

— 1972, wydano w Krakowie *Wybór współczesnych tekstów polskich* W. Miodunki, J. Strutyńskiego i D. Wesołowskiej³ dokonany przez językoznawców dla „studium naukę o współczesnym języku polskim”. Dołączony był wykaz zjawisk językowych występujących w poszczególnych tekstach z dokładnym wskazaniem na wers. Teksty wybrane były z troską o poziom nie tylko językowy, lecz także kulturowy i artystyczny, na przykład W. Tatarkiewicz, Z. Kossak-Szczucka, J. Harasymowicz, S. Lem. Rodzaj ćwiczeń pozostawał w gestii lektorów.

— 1974, wydano w Warszawie *Wybór tekstów na użytek lektoratów języka polskiego dla cudzoziemców* Cezarego Rowińskiego. Przeznaczony był dla „osób zaawansowanych w znajomości języka polskiego”. Cel, jaki stawiał autor tej publikacji to poszerzenie słownictwa, szczególnie potocznego. Ale też „uwzględnienie szerokiego kręgu zainteresowań osób uczących się języka polskiego”. Są tu umieszczone tylko teksty i notki biograficzne. Warto odnotować, że w drugiej części książki jest też literatura o ustalonej wartości: I. Krasicki, A. Mickiewicz,

¹ Od końca lat dziewięćdziesiątych pojawiło się już kilkanaście monografii (pełny opis tytułów bibliograficznych zob. *Bibliografia*): *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców* Piotra Garncarka (1997), *Dialog międzykulturowy* [...] Grażyny Zarzyckiej (2000), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy* [...] Anny Burzyńskiej (2002), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — pomoce dydaktyczne*, pod red. Władysława Miodunki (2004), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* P. Garncarka (2006), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* Przemysława E. Gębala (2010), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [...] pod red. P. Garncarka, P. Kajaka i A. Zieniewicza (2010), *Kultura polska jako obca?* J. Kowalewskiego (2011), *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego* pod red. P. Garncarka i Piotra Kajaka (2012), *Między językiem ojczystym a obcym* [...] E. Lipińskiej, A. Seretny (2012). Rozproszonych publikacji w prasie naukowej i tomach pokonferencyjnych nie sposób zliczyć — jest ich kilkaset.

² W. Miodunka, *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego?* *Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, [w:] *Kultura w nauczaniu...*, s. 16.

³ Opisy bibliograficzne omawianych podręczników i materiałów dydaktycznych w *Bibliografii*.

J. Słowacki, C.K. Norwid, B. Prus, H. Sienkiewicz, L. Rydel, K. Przerwa-Tetmajer, J. Tuwim.

— 1977, wydano w Warszawie *An Introduction to Polish Literature* Jerzego Strzetelskiego. Książka w sposób obszerny prezentuje całość polskiej literatury, z tłumaczeniami i czasami krótkimi informacjami w antologii oraz „opowiada” o historii literatury w tomie I. Jest to przykład na realizację koncepcji „studiów polskich”, a więc wykładów o polskiej kulturze, historii, socjologii itd. poza kursem językowym.

— 1977, w Lublinie ukazała się *Antologia literatury polskiej 1939–1976* Barbary Gradzik-Jedynak przeznaczona dla nauczycieli języka polskiego za granicą oraz dla działaczy polonijnych. Część I antologii to *II wojna światowa w literaturze polskiej* (warto tu zauważyć intencję zebrania materiału literackiego oddającego symbolikę: Westerplatte, Lenino, obrona Warszawy, Oświęcim, Monte Cassino, powstanie warszawskie), część II — *Tu zaszła zmiana* (literatura Polski Ludowej), część III — *Polska w obrazie literackim*, część IV — *Folklor nie zaginął*.

Wszystkie te prace łączy — jak widać — przyjęcie koncepcji nauczania (prezentacji) kultury poza lekcją (lektoratem), a kulturę rozumiano jako przede wszystkim literaturę, tekst. Wydaje się to oczywiste w aspekcie ówczesnych metod nauczania, opartych głównie na metodach gramatyczno-tłumaczeniowych. Dopiero w latach osiemdziesiątych w glottodydaktyce polonistycznej zagościła na stałe metoda komunikacyjna, powstawały pierwsze podręczniki komunikacyjne, które od początku starały się odpowiadać na potrzebę „korelacji” i łączyły przede wszystkim komunikację z gramatyką, ale otwierały też furtki dla dodatków kulturowych: w postaci zdjęcia, reprodukcji, wzmianki o autorze czy fragmentu tekstu kultury. W tym miejscu koniecznie trzeba przypomnieć podręcznik Elżbiety Gałdyn i Henryka Zwolskiego *Od słowa do słowa*. To pierwszy podręcznik (1988), który — podobnie jak obecna metoda kulturowa — odwraca proporcje: to ćwiczenia językowe są przygotowane do tekstów kultury, w tym do tekstów kultury popularnej.

W latach dziewięćdziesiątych obie te koncepcje: podręczników-antologii ze słownikami i podręczników z ćwiczeniami do tekstów kultury były kontynuowane. Pierwszą reprezentuje katowicka seria „Biblioteka Interpretacji”⁴, w której znajdują się informacje o autorze, antologia odpowiednio przygotowanych tekstów, tłumaczenia słów (po polsku), konteksty. Koncepcja ta była kontynuowana również później, np. w 2007 roku zostają wydane *Lektury podręczne* E. Lipińskiej. Jest to zbiór tekstów kultury, do każdego tekstu został dołączony krótki słowniczek.

Z drugą można się spotkać niejednokrotnie w wydawnictwach krakowskiej (UJ) tzw. zielonej serii. Podręczniki tej serii przeznaczone dla wyższych poziomów nauczania zdają się, co widać z perspektywy czasu, poszukiwać sposobu

⁴ Np. D. Pawelec, *Czytając Barańczaka*, Katowice 1995.

na połączenie doświadczeń w pracy z tekstami w ramach metodyki szkoły podstawowej w Polsce, interpretacji tekstu z liceum i uniwersyteckiego seminarium literackiego oraz przystosowania metod glottodydaktycznych do polskiego gruntu. Efektem takich zamierzeń jest na przykład podręcznik dla humanistów *To właśnie Polska* Władysława Śliwińskiego. Podręcznik składa się z 13 zagadnień, w tym z 3 literackich, których podstawą są teksty: K. Wyki o *Panu Tadeuszu*, fragment *Panien z Wilka* i wiersz *Campo di Fiori*. Temat zaczyna się notką biograficzną o autorze i mottem-cytaaem z utworu. Następnie są ćwiczenia słownikowe i fonetyczne przygotowujące do pracy z tekstem. Po tekście zostały wytłumaczone związki frazeologiczne, omówiony występujący w tekście temat gramatyczny, do którego ćwiczenia nie są już niestety powiązane z tekstem. Znajdzie się też typowe ćwiczenie na interpretację tekstu — pytania, na które należy odpowiedzieć: konkretne i dyskusyjne. Jest ćwiczenie tłumaczenia na język angielski i ćwiczenie utrwalające ogólnie gramatykę (zmiana form) na podstawie *Doliny Issy*. W II części podręcznika (*Rendez-vous z kulturą polską* Bronisławy Ligary) znajdziemy fragment *Pamiętnika z powstania warszawskiego* i prozy S. Lema. Teksty opracowane są pod względem słownictwa, ćwiczenia zaś luźno związane z tekstami. W podręczniku-skrypcie *Polubić Polskę* Urszuli Czarneckiej i Małgorzaty Gaszyńskiej, który miał być ćwiczeniami w czytaniu dla studentów zaawansowanych, jest cały rozdział pt. *Piórem literata*. Obok literatów: A. Fiedlera, I. Irydyńskiego i Ś. Karpińskiego są też Cz. Miłosz (*Dolina Issy*), M. Hłasko, S. Lem (*Solaris*) i J. Szaniawski. W rozdziale *O nich się mówi* przeczytamy zaś fragment *Plotki o Weselu*. Ćwiczenia tylko słownikowe. W pozostałych podręcznikach serii literatura występuje sporadycznie. W jednym z nich, do nauczania sprawności pisania — *Powiedzmy to sobie*, pod redakcją Marka Zimnaka, znajdziemy kilka tekstów literackich i z „pogranicza”, które służą jako wzór danych form wypowiedzi. Jako wzór reportażu posłużył *Busz po polsku* R. Kapuścińskiego, jako wzór opisu fragmentu z *Powrotu* J. Andrzejewskiego i (co warto odnotować jako chlubny wyjątek) fragment z *Pana Tadeusza* — opis dworu z ks. I, jako wzór opowiadania fragment z *Lalki*. Niestety, potem ćwiczenia praktyczne odchodzą całkowicie od owych tekstów. W 1998 roku w Katowicach została opublikowana książka Małgorzaty Kity *Wybieram gramatykę*, w której materiałem do ćwiczeń językowych były fragmenty literatury. Rok później w Lublinie wydano *Intermediate Polish. A Cultural Reader with Exercises* Leonarda A. Polakiewicza. Książka zawiera kilka udanych propozycji ćwiczeń do tekstów literackich, od *Bogurodzicy* przez romantyków po W. Szymborską. Do każdego tekstu dołączony jest słowniczek. Dwudziestowieczne poszukiwanie sposobu na „korelację” kultury z glottodydaktyką zamykają materiały dla nauczycieli wyjeżdżających do pracy w środowiskach polskich na Wschodzie *100 pomysłów do 100 lekcji* Marty i Jerzego Kowalewskich. W zbiorze tym znalazły się między innymi pomysły na lekcje oparte na tekstach kultury, realizowane metodą komunikacyjną.

Omawiając lata dziewięćdziesiąte, koniecznie trzeba wspomnieć o lubelskiej serii podręczników Heleny Matery (m.in. *Pokochaj polską mowę, Strzeż polskiej mowy*). Podręczniki prezentowały ogrom wiedzy o kulturze polskiej oraz wiele oryginalnych tekstów kultury. W wydanych zeszytach ćwiczeń można było znaleźć ćwiczenia komunikacyjne i językowe do tych tekstów — choć zdecydowanie za mało. Były to pierwsze wydane w Polsce podręczniki dla dzieci przeznaczone dla uczniów szkół sobotnich uczących się za granicą. Przeprowadzone porównania⁵ pokazują, że ich przemyślany wybór treści kształcenia tworzył kanon kultury wspólny z tym, który poznawali rówieśnicy w Polsce i mógł się stać już wówczas „podstawą programową” dla wszystkich dzieci polskiego pochodzenia na świecie. Do idei tej powrócono dopiero 14 lat później...

Jak wspomniano, od początku XXI wieku powszechnie akceptuje się potrzebę nauczania kultury polskiej nie „po macoszemu”. Warto przypomnieć dwie pierwsze (2000) całościowe koncepcje „korelacji”: Maria E. Sajenczuk postulowała „kurs omawiający historię kształtowania się [...] stereotypu Polaka [...], szczególnie w kontekście różnic kulturowych między Polską a krajami zachodnimi”⁶, a Grażyna Zarzycka przedstawiła propozycję kursu komunikacji kulturowej, którego cele to między innymi „kształcenie umiejętności [...] empatii w sytuacji spotkań interkulturowych”, „rozumienie podobieństw i różnic między systemem komunikacyjno-kulturowym obecnym w Polsce [...] a systemami, z których wywodzą się słuchacze”, „uczynienie »lekcji komunikacji« lekcją wzajemnego zrozumienia [...], a języka polskiego środkiem, dzięki któremu to zrozumienie można budować” i inne⁷. Kolejną (2006) całościową koncepcją „korelacji” była idea programu kulturowego J. Kowalewskiego⁸. Idea zakładała łączenie tekstów kultury z kształceniem zintegrowanym sprawności językowych metodą komunikacyjną. Trzy lata później idea doczekała się zbioru scenariuszy lekcji (*Myślę po polsku...*) realizowanych metodą kulturową, a w 2011 roku we Lwowie wydano materiały do praktyk źródłoznawczych dla studentów filologii polskiej Uniwersytetu Lwowskiego, w pełni oparte na programie kulturowym i metodzie kulturowej (i tekstach kultury związanej ze Lwowem), a także ukazała się książka, która zawiera dojrzałą już koncepcję zarówno programu, jak i metody kulturowej⁹. Rok później E. Lipińska i A. Seretny publikują wspomniane na wstępie *Między języ-*

⁵ J. Kowalewski, *Program kulturowy w nauczaniu początkowym jako odpowiedź na potrzeby „nowej emigracji”*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 3, s. 67–79.

⁶ M.E. Sajenczuk, *Uwagi w sprawie programu studiów polskich z perspektywy gościnnego lektora języka polskiego jako obcego (JPJO) i kultury polskiej jako obcej (KPJO)*, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1, s. 54.

⁷ G. Zarzycka, *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1, s. 135.

⁸ J. Kowalewski, *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, s. 81–88.

⁹ J. Kowalewski, *Kultura polska jako obca?*, Kraków 2011.

kiem ojczystym a obcym, w której autorki podają wiele pomysłów na nauczanie skorelowane literacko-historyczno-językowe, wraz z informacją teoretyczną na temat takiego nauczania. Nie powstał na razie podręcznik kursowy, który w całości byłby przygotowany według zasad nauczania skorelowanego. Niemniej w wielu podręcznikach dla obcokrajowców znajdują się bądź pojedyncze tematy *de facto* opracowane według tych zasad, bądź cały podręcznik opiera się na tekstach kultury. Jedynymi tego typu podręcznikami kursowymi są *Apprendre le polonais par les textes* (Paryż, 2005) oraz *W świecie polszczyzny* — obie S. Mędaka (pierwsza pozycja we współautorstwie). W pierwszej z nich rozdział *Teksty literackie* znajduje się na pierwszym miejscu i zawiera 22 fragmenty; większość z nich to współczesna proza (też najnowsza: O. Tokarczuk) i pogranicze literatury (R. Kapuściński, eseje Z. Herberta), ale jest też klasyka (*Dolina Issy*). Druga to podręcznik przeznaczony dla zaawansowanych, oparty w całości na tekstach kultury z licznymi odwołaniami do literatury pięknej. Z książek uzupełniających warto wspomnieć o *Śpiewajęco po polsku* Anny Majkiewicz i Jolanty Tambor. Jest to zestaw różnych ćwiczeń językowych opartych na popularnych piosenkach polskich. Powstały też podręczniki kształcące — na podstawie tekstów kultury lub ich fragmentów — jedną ze sprawności językowych: gramatykę — *Wybieram gramatykę* M. Kity (1998); rozumienie ze słuchu — *Księżyc w butonierce* E. Lipińskiej (2004, oparta na piosenkach A. Sikorowskiego). Wśród książek, w których znajdują się pojedyncze tematy realizowane metodą korelacji kulturowo-komunikacyjnej warto wymienić *Polski mniej obcy...* Agnieszki Madei i Barbary Morcinek (2007), a w niej niezwykle udaną lekcję opartą na fragmencie *Pana Tadeusza*. W pozostałych podręcznikach komunikacyjnych kultura polska zajmowała miejsce dodatku, mniej lub bardziej uzasadnionego metodycznie. Na przykład w podręczniku dla początkujących *Miło mi panią poznać* Aleksandry Achtelik i Barbary Serafin na uwagę zasługuje fakt, że kilka ćwiczeń autorki oparły na tekstach kultury, przykładowo, na polskim malarstwie, a już w 1. lekcji sugeruje się śpiewanie hymnu narodowego.

Również w sferze naukowego ujęcia metodyki nauczania jppo widać (od roku 2000) wyraźną świadomość potrzeby kształcenia skorelowanego. W 2006 roku został opublikowany program nauczania dla uczniów szkół sobotnich na Ukrainie J. Kowalewskiego¹⁰. Program łączył wymagania językowe egzaminów certyfikatowych z jppo (B2) z treściami kultury, szczególnie istotnymi dla dzieci polskich na Ukrainie w ramach realizacji idei kształcenia interkulturowego. Prace nad programem trwały od 2000 roku, a jego pierwsza wersja została opublikowana w drohobyckim „Głosie Nauczyciela” w roku 2001. W 2010

¹⁰ J. Kowalewski, *Przydawka czy to, co przydatne? Idea programu kulturowego dla uczniów szkół średnich na Ukrainie*, [w:] *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Kraków 2006, s. 230–241.

roku w poradniku metodycznym Iwony Janowskiej¹¹ znalazły się scenariusze lekcji oparte na tekstach kultury (i realizowawczych o kulturze). Scenariusze zakładają metodę komunikacyjną.

W 2009 roku została opublikowana *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*¹². Dokument przewiduje kanon kultury polskiej, który powinien być zrealizowany w każdej placówce edukacyjnej na świecie (w ramach porównywania i standaryzacji nauczania)¹³. Od tego roku powstają kolejne programy nauczania języka i (!) kultury polskiej w ramach projektu *Włącz Polskę!*¹⁴ Niestety, moduły w niej zawarte w zdecydowanej większości dalekie są od idei kształcenia skorelowanego.

Czy zatem nauczanie skorelowane można porównać z programem kulturowym w nauczaniu języków obcych (na przykładzie jppo)? Odpowiedź brzmi: tak, z zastrzeżeniem, że program kulturowy jest pojęciem szerszym, a szerszy zakres programu polega na stosowaniu metody kulturowej, która wpisując się w idee nauczania zadaniowego, zakłada na lekcji wiele minizadań (kulturowych). Zadania te to nie tylko praca z tekstami kultury, lecz przede wszystkim czynne uczestnictwo w kulturze przez śpiew, taniec, prace manualne, udział w symulowanych lub — jeszcze lepiej — naturalnych sytuacjach kulturowych.

Program kulturowy (J. Kowalewski, <i>Kultura polska jako obca?</i> , 2011)	Nauczanie skorelowane (E. Lipińska, A. Seretny, <i>Między językiem ojczystym a obcym</i> , 2012)
Metoda kulturowa: punktem wyjścia do zajęć jest tekst kultury: „sprawności językowe są nauczane na bazie tekstów kultury” (s. 98).	Metoda skorelowana: „materiał wyjściowy i / lub docelowy stanowią szeroko rozumiane teksty kultury” (s. 90).
Zakłada nauczanie metodą kulturową już od poziomów A i prezentuje konkretne pomysły na tego typu lekcje (lub fragmenty lekcji). Możliwe jest zatem realizowanie go w grupach złożonych z uczniów o różnym stopniu znajomości języka.	Autorki przygotowały jedynie pomysły dla (stosując terminologię z <i>Podstawy programowej...</i>) grupy 14+ o dobrej znajomości języka polskiego.

¹¹ I. Janowska, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków 2010.

¹² http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/Podstawa_programowa_INTERNET.pdf (dostęp: 16.07.2013).

¹³ Np. już w 2009 r. we Lwowie odbyła się I edycja konkursu *Znaszli ten kraj*, gdzie pytania z wiedzy realizowawczej o kulturze polskiej zostały ułożone wg kanonu zawartego w *Podstawie programowej...*, a w Drohobyczu opracowano pełny program nauczania dla szkół sobotnich, który łączy nauczanie językowe z tekstami kultury (program dostępny w J. Kowalewski, *Jak uczyć języka polskiego i kultury polskiej na Ukrainie*, Kraków 2013).

¹⁴ Platforma zainaugurowała swoją działalność w 2012 r. (www.wlaczpolske.pl).

Metoda kulturowa (realizująca program kulturowy) zakłada niekonwencjonalne formy pracy, np. śpiew, taniec, zajęcia manualne, czynne uczestnictwo w realnej kulturze (realizuje przez to podejście zadaniowe w nauczaniu języka).	Autorki przedstawiły konwencjonalne formy pracy z tekstem kultury (przede wszystkim literackim), choć odwołują się do podejścia zadaniowego.
Zakłada (na każdej lekcji) połączenie nauki socjokultury (wychowania), poznawanie realiów oraz stworzenie okazji do doświadczenia kultury z kształceniem (doskonaleniem) wszystkich sprawności językowych (s. 98).	Nie dokonuje rozróżnienia zagadnień kulturowych. Również „warto stosować techniki znane i wykorzystywane w glottodydaktyce” (s. 101).
Zakłada wychowanie ucznia w duchu interkulturowości i tolerancji dla odmienności, ale też obcy mu jest duch relatywizmu kulturowego.	„Ważne jest rozwijanie kompetencji interkulturowej” (s. 99). W pomysłach natknijemy się na relatywizm kulturowy, np. przy porównywaniu Halloween ze świętem Wszystkich Świętych i Dziadami, przy poleceniu interpretowania snów za pomocą sennika.
Zakłada relację Mistrz–Uczeń między nauczycielem i uczniami.	Nie wypowiada się na ten temat.
Postuluje egzamin na koniec kształcenia kulturowego: „Egzamin taki (matura dla osób kończących szkoły poza polskim systemem edukacji) mógłby być przepustką do studiów w Polsce lub podjęcia pracy w pewnych zawodach” (s. 161).	Także: „[...] egzamin zbliżony w formie, ale nie w treści [...] do nowej polskiej matury” (s. 95).
Odwołuje się do wcześniejszych pomysłów innych autorów.	Nie czyni tego. Pomija także platformę <i>Włącz Polskę</i> .
Autor: program powstał po wielu latach pracy w szkołach za granicą, po czym nabrał charakteru refleksji teoretycznej.	Autorki: propozycja powstała po wielu latach pracy akademickiej, refleksja teoretyczna przybrała kształt realnych propozycji.

Nie jest jednak prostą sprawą realizować w praktyce ideę programu kulturowego, szczególnie dla dzieci na niskich poziomach zaawansowania językowego. Z problemem mierzyło się już wielu autorów, ostatnio najwięcej pomysłów na lekcje znajdziemy na platformie internetowej *Włącz Polskę!* Niezwykle trudno jest określić, które atomy realizują (najprawdopodobniej nieświadomie) ideę programu kulturowego lub nauczania skorelowanego, gdyż w obrębie jednego atomu można znaleźć zadania niezwykle zgodne, jak też (z punktu widzenia glottodydaktyki lub programu kulturowego) chybione. Poniżej chciałbym przedstawić sugestie zmian w atomach z *Włącz Polskę!* i pomysłach autorek *Między językiem...*, które pokażą owo wspomniane szersze ujęcie tematu w programie kulturowym.

Pokażę to na przykładach o różnym stopniu odniesienia do programu kulturowego i glottodydaktyki w ogóle. Z racji ograniczeń *Między językiem...* musimy też ograniczyć się do atomów przeznaczonych dla III grupy wiekowej (14+) na platformie *Włącz Polskę!*

1. Realizacja programu kulturowego (w bardzo dużym stopniu).

Włącz Polskę!	Między językiem
<p>Grzegorz Turnau <i>Soplicowo</i>: [„Polowanie”: ilustracja do <i>księgi IV Pana Tadeusza</i> autorstwa Franciszka Kostrzewskiego z 1886] I. Odszukaj w Internecie tekst piosenki Grzegorza Turnaua pt. <i>Soplicowo</i>. Posłuchaj na YouTube lub w innym serwisie nagrania tej piosenki. Odszukaj w Internecie słowa utworu. Następnie wykonaj polecenia:</p> <p>Poszukaj informacji o wykonawcach piosenki. Zapisz je w formie notatki.</p> <p>Przeczytaj pierwszą strofę piosenki. Na jakie elementy Mickiewiczowskiej krainy zwraca uwagę podmiot liryczny?</p> <p>Zinterpretuj słowa: „To, co się kocha, na zawsze zostaje”, odwołując się do poematu Adama Mickiewicza.</p> <p>Wypisz z piosenki Grzegorza Turnaua postaci, które pojawiają się w poemacie Mickiewicza. Jakie cechy tych postaci podkreśla w piosence Grzegorz Turnau?</p> <p>Wypisz cechy charakteryzujące zbiorowość szlachecką. Czy ujawniają się one i w dzisiejszych czasach?</p> <p>Jaki wydźwięk mają słowa „jakoś to będzie” w poemacie Mickiewicza, w piosence Turnaua i w potocznym użyciu?</p> <p>Czym dla autora słów piosenki jest <i>Soplicowo</i>? Uzasadnij odpowiedź, odwołując się do tekstu.</p> <p>Przeczytaj ostatnią strofę utworu. Co należy „uszanovać”? Dlaczego tę wartość wskazuje podmiot mówiący w wierszu? Uzasadnij swój sąd.</p> <p>[Ilustracja Andriollego do <i>Księgi XII</i>]</p>	<p>2.1. Adam Mickiewicz, <i>Dziady, cz. II</i> — rozwijanie kompetencji leksykalnej (nazywanie oraz wyrażanie uczuć i emocji)</p> <p>Nauczyciel wprowadza zagadnienie, zadając pytania typu: Czy wiecie, jakie święto obchodzi się w Polsce 1 listopada? Co wtedy się robi? Czy dzień 1 listopada tak samo wygląda w USA? Jak myślicie, dlaczego?</p> <p>Nauczyciel poleca uczniom wypełnić w parach asocjogram, w którego centrum jest słowo <i>zmarły</i>.</p> <p>Dopasuj opis święta do jego nazwy.</p> <p>Dzień Wszystkich Świętych Dzień Zaduszny Halloween Dziady Dzień Zmarłych Święto Zmarłych <i>o-bon matsuri</i></p> <p>Nauczyciel, nawiązując do poprzedniego zadania, w którym znalazł się krótki opis rytuału dziadów, proponuje uczniom wysłuchanie nagrania dzieła A. Mickiewicza. [Autorki przygotowały tekst.] W trakcie pierwszego słuchania uczniowie mają śledzić tekst lektury (słuchanie wspierane czytaniem). [...]</p> <p>Nauczyciel dzieli uczniów na cztery grupy. Poleca grupom wyszukanie w tekście dramatu wszystkich wyrazów nazywających uczucia, które należą do następujących pól semantycznych: żal; smutek, rozpacz; strach, trwoga; gniew, wściekłość.</p> <p>Uczniowie szukają wyrazów, a następnie wykonują mapę myśli, dopisując do słów, które znaleźli, własne skojarzenia. [...]</p> <p>III. Uzupełnij tabelę odpowiednimi czasownikami i ułóż 5 zdań z wybranymi wyrazami [np. <i>niepokój</i> — <i>niepokoić się</i>]. <i>Przykład: Niepokoję się o córkę. Jeszcze nie wróciła do domu, a jest już bardzo późno.</i></p>

Sugerowane zmiany:

<p>W ćw. 3.: Jak rozumiesz słowa: „To, co się kocha, na zawsze zostaje”? Jak oceniasz miłość do ziemi ojczystej — czy jest ona możliwa w XXI wieku?</p> <p>W ćw. 5. proponuję dodać: U kogo? Czy jest dziś miejsce na „bycie szlachcicem”? A na „bycie szlachetnym”? Co to znaczy?</p> <p>W ćw. 6. proponuję dodać: Jak oceniasz takie podejście do życia?</p>	<p>Według idei programu kulturowego nie powinno się tworzyć atmosfery relatywizmu kulturowego. Kultura polska (w tym specyficzne obchodzenie Wszystkich Świętych) nie powinna być zestawiana na zasadzie równości z np. Halloween. To, że jakieś tradycje łączy data, nie znaczy, że można je z sobą zestawiać.</p> <p>Zamiast wysłuchania nagrania <i>Dziadów</i> proponuje się odegranie (improvizowanie) — teksty są pokazywane na ekranie, używane są autentyczne rekwizyty, płonie „kocioł wódki”, pali się „garść kądzieli” itd. w celu stworzenia możliwości doświadczenia kultury i jej przeżycia.</p> <p>Warto też unikać skomplikowanej terminologii typu pole semantyczne, mapa myśli. Przykład powinien być dostosowany do realiów życia uczniów.</p>
--	---

2. Część wspólna między glottodydaktyką a „klasycznym” językiem polskim według zasady „wszystko jest komunikacją”.

<p>Cześnik i Rejent — charakterystyka Fredrowskich postaci II</p> <p>Przeczytaj scenę 7. z aktu I i wykonaj polecenia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Określ, co jest tematem prezentowanej sceny. 2. Opisz przestrzeń, w której rozgrywa się scena. W opisie uwzględnij miejsca, gdzie znajdują się główne postaci — Rejent i Cześnik. 3. Streść scenę. W streszczeniu uwzględnij działania i zachowanie wszystkich uczestników wydarzenia. 4. Scharakteryzuj Cześnika na podstawie jego wypowiedzi. Wskaż dwie najważniejsze cechy bohatera. 5. Scharakteryzuj Rejenta na podstawie jego wypowiedzi. Wskaż dwie najważniejsze cechy bohatera. 6. Cześnik nosi nazwisko Raptusiewicz, a Rejent — Milczek. Ustal, od jakich wyrazów pochodzą nazwiska bohaterów. Na ich podstawie wyjaśnij, którą cechę bohatera eksponuje jego nazwisko. Zbadaj, czy inni bohaterowie <i>Zemsty</i> też noszą charakteryzujące ich nazwiska? Jaką funkcję w tekście pełnią nazwiska znaczące? 	<p>2.1. Adam Mickiewicz, <i>Dziady, cz. II</i> — rozwijanie kompetencji leksykalnej (nazywanie oraz wyrażanie uczuć i emocji)</p> <p>II. Słuchając tekstu, uzupełnij tabelkę: kategoria duchów, sposób przyzywania, wina, kara, prośba.</p> <p>Nauczyciel [...] wspólnie z uczniami zastanawia się nad:</p> <p>sposobami przedstawiania zjaw i nastrojem, który towarzyszy ich pojawianiu się; przyczyną ich obecnych cierpień (z ludowego punktu widzenia grzech to nie tylko czynienie zła, to także brak zaangażowania w życie świata; człowiek za swoje czyny odpowiada nie tylko przed Bogiem, lecz także przed drugim człowiekiem); winami zjaw, karą wymierzoną za te winy i możliwością ich odkupienia; naukami moralnymi, których chór udziela żyjącym.</p> <p>Uczniowie, pracując w parach [...] przygotowują pisemną prezentację wybranej zjawy.</p>
--	--

<p>7. Obejrzyj odpowiednie fragmenty adaptacji <i>Zemsty</i> w reżyserii A. Wajdy. Możesz znaleźć je pod internetowym adresem [...].</p> <p>Czy reżyser odtworzył omawianą scenę zgodnie z didaskaliaми? Odpowiedź zilustruj przykładami z tekstu i filmu. W jaki sposób aktorzy wykreowali postacie Cześnika i Rejenta? Zwróć uwagę na ich wygląd, zachowanie i gestykulację.</p>	
--	--

Sugerowane zmiany:

<p>2. Jesteś na wycieczce w Odrzykoniu. Telefonujesz do rodziców / kolegi i wyrażasz opinię na temat oglądanego miejsca (podczas rozmowy opisz to miejsce).</p> <p>3. Czy wiesz, że na zamku w Odrzykoniu odbywały się często inscenizacje <i>Zemsty</i>? Wyobraź sobie, że zachwyciła Cię / rozczarowała Cię ta scena. Opowiedz (streść), wyrażając emocje, tę scenę. Twoim odbiorcą jest nauczyciel (na lekcji i poza nią, np. spotkaliście się na przystanku tramwajowym) oraz kolega.</p> <p>4, 5. Od nowego semestru będziecie mieli nowych nauczycieli: Cześnika i Rejenta. Powiedz o tym w domu, dodając opinię na ich temat opartą na 3 ich cechach charakteru.</p>	<p>Warto rozszerzyć zajęcia o wprowadzenie sytuacji komunikacyjnych, np. inne jeszcze złe duchy (we współczesnych realiach!) proszą o przebaczenie, inni uczniowie skarżą się na tych „złych”, co im złego zrobili (kto dziś krzywdzi młodzież, przez np. umieszczanie niechcianych zdjęć w sieci, dokuczanie nie lubianym, brak akceptacji w grupie itd.) Albo: skrzywdzeni Polacy w historii skarżą się na proszące o wybaczenie duchy krzywdzicieli — przy okazji uczniowie poznają realia historyczne.</p> <p>Tego typu „twórcze” zajęcia poruszają jeden z podstawowych toposów polskiej kultury: motyw przebaczenia (od Jacka Soplicy, przez Kmicica, kult Miłosierdzia Bożego po „grubą kreskę”). Duchy Soplicy, Kmicica też mogą się pojawić.</p>
---	---

3. Zgodne z glottodydaktyką, ale niedostosowane do wieku lub poziomu językowego uczniów.

<p>Boże Narodzenie i Wielkanoc V Ilustracja A [jajka]</p> <p>1. Jak wygląda koszyczek ze święconką? Co do niego wkładamy i jak go dekorujemy? Co symbolizują znajdujące się w nim produkty i ozdoby? Ilustracja B [koszyczek ze święconką]</p> <p>2. Zdobione na Wielkanoc jajka to pisanki. Można je przygotować różnymi metodami. Nazywamy je, zależnie od sposobu zdobienia: kraszanki, oklejanki, nalepianki, skrobanki. W niektórych domach jajka barwi się</p>	<p>2.2. Eliza Orzeszkowa, <i>Nad Niemnem</i> — opisy wydarzeń, miejsc, osób</p> <p>XIV. Przeczytaj poniższy tekst [Opis pokoju Anzelma: Małutka to była izdebka [...] leżało kilka książek w zniszczonej oprawie], a potem odpowiedz pisemnie na pytania:</p> <p>1. Jakie kolory zostały wymienione w tekście?</p> <p>2. Jakie sprzęty znajdują się w pokoju?</p> <p>3. Jakie inne przedmioty są wymienione w opisie?</p>
---	--

tradycyjnymi metodami. Poszukaj w dostępnych źródłach informacji, jak przygotowuje się różne typy pisanek i czym się je barwi.

Ilustracja C [drapanka] [...]

Praca domowa:

— Zaprowadź dziennik i notuj w nim codzienne przygotowania do Wielkanocy.

— Dowiedz się, jak obchodzą święta wielkanocne Twoi koledzy — mieszkańcy kraju, w którym żyjesz. Znajdź podobieństwa i różnice w obyczajowości i tradycjach.

Napisz kartki z życzeniami świątecznymi do rodziny i znajomych.

4. Jaki jest pokój Anzelma? Zaznacz właściwe określenia: mały, niski, przytulny, kwadratowy, surowy, duży, prostokątny, wysoki.

XV. Przeczytaj głośno opis pokoju Anzelma.

XVI. Narysuj pokój Anzelma (rzut z góry).

Nauczyciel zadaje pytania: czego waszym zdaniem brakuje w tym pokoju, co zrobić, aby był bardziej współczesny, przytulny. Poleca przygotowanie listy rzeczy, które uczniowie chcieliby wstawić do tego pokoju, a następnie opisanie „nowej wersji” pokoju.

Zastrzeżenia, sugerowane zmiany:

Temat logicznie sprzeczny. Z jednej strony tłumaczy się uczniom oczywiste rzeczy, które albo znają z Polski, albo poznali wcześniej. Jeżeli są już urodzeni na emigracji (i muszą dopiero na końcu edukacji poznać, co to jest pisanek), to dlaczego dopiero teraz mają się dowiedzieć, jak obchodzą święta mieszkańcy kraju? Poza tym nazwy pisanek są zbyt szczegółowe, a opracowanie tematu teoretyczne.

W przypadku realizacji programu kulturowego (metodą kulturową) byłyby to ćwiczenia typu:

1. Przygotowanie dużego kosza wielkanocnego w grupie. Niektóre z przyniesionych rzeczy nie znalazłyby się w „polskim” koszyku (np. czekoladowe zajączki, plastikowe baranki...). Powstałby „alternatywny” interkulturowy koszyk europejski (bez wartościowania!).

2. Z produktów zgromadzonych w polskim koszyku, po ich „poświęceniu” (ilustracja tekstami kultury: fragment *Chłopów* — tekst i film, film ze święcenia w przeciętnej polskiej parafii) zostałyby ugotowane barszcz wielkanocny. Będzie spożyty na końcu lekcji po symulacji śniadania wielkanocnego z obowiązowym *Chrystus zmartwychwstał* — *Prawdziwie zmartwychwstał*.

Przy trudnym językowo i stylistycznie (język Orzeszkowej!) tekście ćwiczenia są wyjątkowo łatwe, a temat glottodydaktyczny (nie słownictwo) z poziomu A.

W przypadku realizacji programu kulturowego (metodą kulturową) sama lekcja byłaby próbą „zaistnienia” w przestrzeni takiego prostego wnętrza. Sala lekcyjna (lub najlepiej jakieś inne, puste pomieszczenie) byłaby sceną dla improwizacji teatralnej. Konieczne rekwizyty to opisane: święte obrazy, w tym Matki Boskiej Ostrobramskiej, palmy wielkanocne, korona cierniowa, gliniany dzban z wodą, szklanka, kilka książek, stół.

Działania:

1. Budowa scenografii wg opisu i tradycji, m.in. pochylone obrazy. Uzupełnienie: półmrok.

2. Improwizowana sytuacja to wizyta u Anzelma — jako symbolu prostej mądrości. Cel wizyty: zadanie mu pytań (związanych z *Nad Niemnem* lub nie, pytań ważnych dla młodych ludzi).

3. Sytuacje komunikacyjne: jakie powitanie (*Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus, Pokój temu domowi*). Co odpowie Anzelm (może być grany przez jednego z uczniów lub nauczyciela lub istnieć tylko symbolicznie jako np. czapka leżąca na stole).

4. Wartość milczenia. Chwila ciszy w takiej zainscenizowanej przestrzeni domowego *sacrum*. Spojrzenie przez okno.

	<p>Zrobienie herbaty. Zapalenie lampy naftowej lub świecy, najlepiej w piecu lub kominku. Przygotowanie „ważnych pytań”.</p> <p>5. Wypowiedzenie tych pytań (w odpowiedniej formie), próba odpowiedzi (co odpowiedziałby Anzelm, biorąc pod uwagę czas, miejsce i bohatera).</p> <p>6. „Powrót” do sali lekcyjnej: co na te pytania odpowiedziałby współczesny świat? Dlaczego dziś nikt nie chciałby słuchać Anzelma? Skąd wiemy, co powiedziałby Anzelm? Skąd jest w nas Wiedza, jak żyć i dlaczego nie chcemy jej stosować w życiu, dlaczego uciekamy od prostoty? Co w polskiej kulturze jest tak elementarnie prostego (pacierz, symbole, teksty (jakie?), obrazy (jakie?)). Gdzie dziś szukać rady?</p> <p>7. Uzupełnienie lekcji komunikacją: pytanie o radę — udzielanie rady (w różnych formach).</p> <p>8. Dyskusja, która może iść w kilku kierunkach: autorytety, mądrość, sens życia, ocena Anzelma i jego życia — czy taki człowiek może być autorytetem.</p>
--	---

4. Poza glottodydaktyką. Są to ćwiczenia, które nie znajdują się w zakresie zajęć glottodydaktycznych z kilku powodów:

a. Teksty nie są przygotowane (fragment, parafraza...), a uczniom zaleca się pracę z całym tekstem.

<p>Pokolenie i jego obraz w wierszu Krzysztofa Kamila Baczyńskiego</p> <p>I. Przeczytaj wiersz Krzysztofa Kamila Baczyńskiego <i>Pokolenie</i> [Wiatr drzewa spienia]. Tekst znajdziesz na stronie internetowej [...].</p>	<p>Autorki odpowiednio przygotowują teksty.</p>
---	---

b. Teksty nie nadają się do pracy w grupie uczącej się języka polskiego (są np. gwarowe, archaiczne, stylizowane).

<p>Na czym polega kryzys światopoglądowy poety? III</p> <p><i>Tren XI „Fraszka cnota!”</i></p>	<p>H. Sienkiewicz, <i>Krzyżacy</i>, W. Reymont, <i>Chłopi</i> — zima w literaturze</p> <p>Fragment: Ciemnica się rozlewała mętna [...]. M.in.: „ocięplilo się ździebko”</p>
---	--

c. Lekcje są oparte na biografii pisarza.

<p>Sylwetka twórcza Jarosława Iwaszkiewicza. (1) 1. Sporządź notatkę na temat biografii i twórczości Jarosława Iwaszkiewicza. [...]</p>	<p>Życiorys poety a kształcenie językowe — Czesław Miłosz Symulacja — spotkanie poety z czytelnikami. Symulacja — wywiad.</p>
--	--

d. Lekcje są analizą i interpretacją tekstu literackiego.

Włącz Polskę! ma wiele takich modułów, np. „Pokolenie i jego obraz w wierszu K.K. Baczyńskiego”, „Cechy bohatera romantycznego na przykładzie Jacka Sopolicy”, „Definicja komizmu i jego rodzaje”, „Papkin i Cześnik — studium postaci (1)”, „Wokulski — kreacja postaci”, „Dwa światy — rola fantastyki w dramacie Słowackiego (1)”, „Ludowość w II części *Dziadów*”, „Lekcja polskiego — cechy groteski”, „Analiza *Bogurodzicy*”. W *Między językiem...* nie ma takich ćwiczeń.

e. Tekst kultury nie dotyczy polskiej kultury.

Włącz Polskę! ma kilka takich propozycji, np. „Przeczytaj tekst Z. Herberta *Stary Prometeusz* i wykonaj polecenia”. W *Między językiem...* nie ma takich ćwiczeń.

f. Ćwiczenia odwołują się do całej lektury.

Włącz Polskę! ma kilka takich propozycji, np. w module „Grzegorz Turnau Sopolcowo” ćw. 9.: Piosenka G. Turnaua to *Pan Tadeusz* w pigułce. Potwierdź tę tezę, wypełniając tabelę; albo moduł „*Moralność pani Dulskiej* jako tragifarsa (1)”. W *Między językiem...* nie ma takich ćwiczeń.

g. Nie ma tekstu kultury, np. zajęcia są tylko językoznawcze, gramatyczne (z gramatyki opisowej), ortograficzne lub komunikacyjne.

<p>Językowy obraz świata II J. Stewart i C. Logan, autorzy tekstu pt. <i>Komunikowanie się werbalne zamieszczonego w książce Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi</i> zwracają szczególną uwagę na różne rozumienie pojęcia „język”. [...]</p>	<p>Henryk Sienkiewicz, <i>Krzyżacy</i>, Władysław Reymont, <i>Chłopi</i> — zima w literaturze Uzupełnij luki w tekście: B...rza poczęła jednak ...ciszać się [...].</p>
<p>Leksyka. 2 Toponastyka to dział językoznawstwa zajmujący się badaniem nazw miejscowości. Jest to jedna z dziedzin onomastyki, nauki o nazwach własnych. Nazwy miejscowości mają ciekawą historię. Pochodzą od [...]</p>	<p>Henryk Sienkiewicz, <i>Krzyżacy</i>, Władysław Reymont, <i>Chłopi</i> — zima w literaturze Zostałeś uwięziony po niezwykle obfitych opadach śniegu. [...] Nie ma prądu, bateria w twoim komputerze będzie działać jeszcze tylko przez godzinę. Do kogo napisałbyś list i jaka będzie jego treść?</p>

Wydaje się, że dziewiąta dekada nauczania jppo zdominowana będzie próbami łączenia nauczania języka i szerzej lub wężej rozumianej kultury. Program kulturowy, poza propozycjami metodycznymi, próbuje też usystematyzować terminologię. Między innymi „dzieli” kulturę na trzy części: socjokulturę (zachowanie w kulturze), realia (wiedzę) i doświadczenie kultury (przeżycie kultury). Wprowadza też katalog zagadnień kulturowych opartych na tym podziale oraz na funkcjach języka i sferach życia (według ESOKJ¹⁵). Inne publikacje mówiące o tym samym wnoszą własną terminologię, najczęściej nie odwołując się do wcześniejszych lub powstających równolegle. Autorki omawianej tu publikacji, E. Lipińska i A. Seretny, też tak czynią, wprowadzając własną nazwę: nauczania skorelowanego. Praktycy tworzą własne pomysły dydaktyczne (np. w podręcznikach i na *Włącz Polskę!*) bez względu na nazewnictwo. Należy zatem radym być, że idea takiego kształcenia zdobywa coraz więcej zwolenników. Ale pozwolę sobie na apel również do teoretyków: żeby w swoich pracach wzajemnie się zauważać — ku pożytkowi idei.

Bibliografia

- Burzyńska A., *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy. O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław 2002.
- Czarnecka U., Gaszyńska M., *Polubić Polskę. Ćwiczenia w czytaniu dla studentów zaawansowanych. Część II*, Kraków 1992.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Gałdyn E., Zwolski H., *Od słowa do słowa*, Warszawa 1988.
- Garncarek P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006.
- Garncarek P., *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa 1997.
- Gębał P.E., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków 2010.
- Gradzik-Jedynak B., *Antologia literatury polskiej 1939–1976*, Lublin 1977.
- Janowska I., *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków 2010.
- Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010.
- Kita M., *Wybieram gramatykę*, t. 1–2, Katowice 1998.
- Kowalewska M., Kowalewski J., *Co nas łączy*, Kraków 2008 (cz. II, 2010).
- Kowalewski J., *Dżerełoznawcza praktyka. Zawdanna dla studentów napriamu pidgotowki „Filologia” („Pol’ska mowa ta literatura”)*, Lwiv 2011.
- Kowalewski J., *Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, s. 81.
- Kowalewski J., *Kultura polska jako obca?*, Kraków 2011.
- Kowalewski J., *Myślę po polsku, 11 przykładowych lekcji języka polskiego dla cudzoziemców i Polaków poza granicami kraju realizowanych metodą kulturową. Materiały do testowania powstającego podręcznika*, Drohobycz 2008.
- Kowalewski J., *Przydawka czy to, co przydatne? Idea programu kulturowego dla uczniów szkół średnich na Ukrainie*, [w:] *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, oddział w Krakowie, Kraków 2006, s. 230–241.

¹⁵ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

- Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa 2012.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny — programy nauczania — pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Kraków 2004.
- Ligara B., *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*, Kraków 1990.
- Lipińska E., *Księżyc w butonierce*, Kraków 2004.
- Lipińska E., *Lektury podręczne*, Kraków 2007.
- Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków 2012.
- Madeja A., Morcinek B., *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla średnio zaawansowanych. Część I*, Katowice 2007.
- Majkiewicz A., Tambor J., *Śpiewając po polsku*, Katowice 2006.
- Matera H., *Pokochaj polską mowę. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie. Kl. II*, Lublin 1995.
- Matera H., *Strzeż polskiej mowy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci polskich na obczyźnie. Kl. III/IV*, Lublin 1995.
- Mędak S., *W świecie polszczyzny*, Kielce 2006.
- Mędak S., Biela B., Brukey C.M., *Apprendre le polonais par les textes*, Paryż 2005.
- Miodunka W., Strutyński J., Wesołowska D., *Wybór współczesnych tekstów polskich*, Kraków 1972.
- Pawelec D., *Czytając Barańczaka*, Katowice 1995.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, Warszawa 2009.
- Polakiewicz L.A., *Intermediate Polish. A Cultural Reader with Exercises*, Lublin 1999.
- Rowiński C., *Wybór tekstów na użytek lektoratów języka polskiego dla cudzoziemców*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1974.
- Sajenczuk M.E., *Uwagi w sprawie programu studiów polskich z perspektywy gościnnego lektora języka polskiego jako obcego (JPJO) i kultury polskiej jako obcej (KPJO)*, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1.
- Serafin B., Achtelek A., *Miło mi panią poznać*, Katowice 2001.
- Strzetelski J., *An Introduction to Polish Literature*, Kraków 1977.
- Śliwiński W., *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych. Część I*, Kraków 1986.
- Zarzycka G., *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź 2000.
- Zarzycka G., *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”*, „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1.
- Zimnak M., *Powiedzmy to sobie*, Kraków 1995.