

Zofia Kropiwnicka, Alicja Skalska

Na łasce języka?...: problemy przygotowania merytorycznego Słowian do studiów polonistycznych

Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 78,
153-161

1996

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

4. KSZTAŁCENIE HUMANISTÓW

Zofia Kropiwnicka, Alicja Skalska

NA ŁASCE JĘZYKA?..
PROBLEMY PRZYGOTOWANIA MERYTORYCZNEGO SŁOWIAN
DO STUDIÓW POLONISTYCZNYCH

*„Ludzie żyją nie tylko w świecie obiektywnym,
nie tylko w świecie zwykłej działalności społecznej,
ale zdani są na łaskę języka,
który stał się środkiem wyrażania w ich społeczności”.*

Edward Sapir, Language, culture and personality

Przygotowanie do studiów polonistycznych studentów słowiańskich, w szczególności należących do tzw. *Polonii wschodniej*, jest zdeterminowane przede wszystkim przez 2 czynniki: z jednej strony cel dydaktyczny (osiągnięcie wiedzy, umiejętności i sprawności językowej, umożliwiającej podjęcie studiów), zaś z drugiej te kwalifikacje, jakie kandydaci na polonistów reprezentują w chwili przyjazdu do Studium.

Szczególną uwagę należałoby zwrócić na sprawy następujące:

- braki w podstawowej znajomości problemów ogólnokulturowych i terminologii humanistycznej w języku kraju pochodzenia, a więc niemożność odwołania się do internacjonalizmów,
- brak elementarnej znajomości literatury i kultury polskiej i jej europejskiego zaplecza,
- długo utrzymujące się kłopoty z szybką lekturą większego tekstu z powodu niedostatecznego przyswojenia grafiki łacińskiej,
- niekorzystne (z punktu widzenia obowiązującej u nas konwencji) nawyki w stylu wypowiedzi (emfaza, „kwiecistość” lub prymitywizm),
- brak nawyków samokształceniowych i niechęć do samodzielnego formułowania sądów, opinii, do własnych interpretacji.

Część wymienionych niedostatków wschodniosłowiańskich kandydatów na polonistykę wynika z luki edukacyjnej, spowodowanej innym, o 2 lata krótszym, odmiennym pod względem treści systemem kształcenia w krajach byłego ZSRR. Obiektywną przyczyną różnorodnych trudności naszych słuchaczy jest też ich młody wiek – 17–18, a czasem i 16 lat. Jest to więc młodzież o wrażliwej, a przy tym nieustabilizowanej psychice, z niewielkim doświadczeniem życiowym, rzucona w obce środowisko i w nowe warunki bytowe.

10-letni okres nauki w – nie dokonującej selekcji uczniów – szkole powszechnej jest zbyt krótki na dokonanie syntez kulturowych i wypracowanie odpowiedniego systemu pojęć, a tym samym stosownego poziomu języka, w którym przebiegała dotychczasowa edukacja¹.

Nawet jeżeli niektórzy absolwenci szkół z dawnego ZSRR dysponują niebanalnym zestawem lektur z klasyki literackiej (Hamlet, Don Kichot, Faust, powieści Waltera Scotta(!) oraz wielka literatura rosyjska), to nie bardzo potrafią wykorzystać te swoje atuty, widzą „wszystko osobno”. Lektury nie są kojarzone z epokami i prądami kulturowymi (daje o sobie znać odmienny sposób nauczania periodyzacji historycznoliterackiej), nie są też punktem wyjścia do rozmowy o problemach egzystencjalnych czy historiozoficznych, których dotyczą, ani do rozważań o kształcie artystycznym utworów. Jest to więc lektura powierzchowna, nie pogłębiona przez dłuższy proces edukacji, nie budująca pojęć. Pozostaje pamięć fabuły – nie ma języka dyskursu, tego podstawowego narzędzia komunikacji humanistów. I to właśnie jest jeden z głównych problemów do pokonania – i przedmiot niniejszych refleksji.

Do opisu istoty nurtującego nas zagadnienia wydaje się właściwe przywołanie Wittgensteinowskiego pojęcia „gry językowej”. „Termin *gra językowa* ma tu podkreślać, że mówienie jest częścią pewnej działalności, pewnego sposobu życia”².

Swoiste sposoby wyrażania są charakterystyczne dla określonych środowisk, powstaje obyczaj językowy, który jest znakiem społecznej przynależności. Kto nie potrafi zdobyć się na odpowiednie zachowania językowe, jest postrzegany jako obcy. Czy można nauczyć kogoś, już w pewien sposób ukształtowanego, uprawiania skomplikowanej gry językowej, właściwej dla środowiska specjalistów? Możemy spróbować przekazać pewne reguły składniowe, pewną ilość charakterystycznych połączeń frazeologicznych, lecz przecież nie wszystko da się w reguły uchwycić. „Reguła może być pomocą

¹ Gwoli prawdzie należy dodać, że studenci z krajów, gdzie system oświaty jest podobny do polskiego – szkoła dwustopniowa dwunastoletnia – radzą sobie lepiej pod względem orientacji ogólnohumanistycznej, samodzielności w stawianiu i rozwiązywaniu problemów, śmiałości wypowiedzi.

² L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 1971, s. 20.

w nauce gry. Podaje się ją uczniowi, ćwicząc z nim jej zastosowania. Bądź też jest ona narzędziem w samej grze; – Albo: reguła nie ma zastosowania ani w nauce gry, ani w samej grze; nie występuje też w spisie reguł. Uczymy się grać patrząc, jak grają inni³ (brzmi to prawie jak opis sytuacji w studium języka polskiego).

O powodzeniu wspólnego przedsięwzięcia uczących i nauczanych przesądza przede wszystkim motywacja. U osób polskiego pochodzenia czynnikiem pozytywnym jest świadomość polskiej (choćby po części) przynależności narodowej. Poznanie kultury polskiej stanowi dla nich wartość ponieważ samodzielną, wypływa z naturalnej chęci poznania dziedzictwa przodków i określenia własnej tożsamości etnicznej.

Zjawiskiem stosunkowo częstym, a stanowiącym zagrożenie dla procesu dydaktycznego, jakie zaobserwowaliśmy u studentów słowiańskich, jest jakby „zatrzymanie się” przyswajania języka po stosunkowo szybkim osiągnięciu komunikatywności w sytuacjach codziennych. Niebezpieczeństwo to, przy innej okazji nazwane „pułapką komunikatywności⁴”, w przybliżeniu polega na tym, że mało doświadczony uczestnik dialogu toczącego się w języku bliskim rodzimemu fałszywie ocenia swoje kompetencje językowe. Ulega on złudzeniu, że powodzenie w potocznej komunikacji i mniej lub bardziej precyzyjne rozumienie tekstów specjalistycznych jest tym samym, co umiejętność trafnego posługiwania się nieporównanie bardziej skomplikowanym językiem dyskursu. Rad z osiągniętych sukcesów rezygnuje z dalszej świadomej pracy nad własnym rozwojem językowym. Wydaje się, że następujące cytaty trafnie opisują ten stan: „Mowę tę charakteryzować będzie ograniczone i często szablonowe użycie przydawki (przymiotników, przysłówków itd.), funkcjonującej tu jako społeczny wskaźnik, przekazujący jednostkowe intencje. Wiąże się to z drastycznymi ograniczeniami werbalnych ujęć intencji, którym w tej sytuacji mogą nadawać znaczenie tylko środki pozawerbalne [...] Mało elastyczny zakres możliwości syntaktycznych sprawia, że język z trudem przenosi logiczne ciągi i akcenty. Funkcja planowania werbalnego realizuje się w sposób skrócony, co powoduje powstawanie zaburzeń i niespójności w dłuższych odcinkach mowy. Poszczególne myśli związane są w pewną całość niczym korale nżane na nitkę, nie układając się w planową sekwencję⁵”. Nauczyciele mający przez kilka lat do czynienia z opisywaną grupą studentów uznali ten opis za trafny (rzecz jasna, nie dotyczy on wszystkich słuchaczy). Tymczasem cytowany fragment artykułu amerykańskiego socjolingwisty Basila Bernsteina nie dotyczy bynajmniej

³ Tamże, s. 43.

⁴ A. Skalska, T. Skalski, *Pułapka komunikatywności* (referat wygłoszony na konferencji), [w:] *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polonii i Polaków ze Wschodu*, Kazimierz 1994.

⁵ B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, Warszawa 1980, s. 111.

problemów związanych z nauczaniem języka obcego, lecz z uwarunkowaniem możliwości edukacyjnych młodego człowieka przez jego rozwój językowy. Autor uważa, że język, który tak opisał, stanowi poważną barierę edukacyjną i upatruje przyczyny w tym, że jego podmiot jako dziecko miał dostęp tylko do *kodu ograniczonego*. Rezultat jest taki, że „mowa nie będzie [dla niego] przedmiotem specjalnej aktywności percepcyjnej ani też nie wykształci się w nim postawa teoretyczna wobec strukturalnych możliwości zdania. Niski poziom i wąski zakres organizacji syntaktycznej ograniczą jego mowę⁶ – słowem – będzie miał trudności w przyswojeniu sobie meandrowej struktury. W wydaje się, że ofiara „pułapki komunikatywności” jest w sytuacji pod pewnymi względami podobnej: sukcesy komunikacyjne osłabiają jej czujność; sytuacja nie wymusza świadomego kształtowania wypowiedzi. Ilustracją owej zbieżności wydaje się np. znacznie częstsza niż u krajowych rówieśników obecność w mowie naszych studentów tzw. *wskazników niepewności wypowiedzi* – wtrąceń typu *znaczy się, znaczy, można powiedzieć, jak to się mówi*, o których w artykule *O przejawach niepewności lingwistycznej*⁷ pisano jako o cesze charakterystycznej języka robotników indagowanych przez reporterów telewizyjnych. Zbieżność ta może powodować nader przykre dla naszego studenta konsekwencje socjolingwistyczne: wytworzenie jego społecznego wizerunku jako osoby o poziomie wykształcenia (i statusie społecznym) niższym niż faktycznie reprezentowany – i w rezultacie kompleks niedowartościowania i zniechęcenie do aktywnej wymiany intelektualnej, a nawet do wszelkich kontaktów z Polakami, przypisywanie im uprzedzeń i negatywnych stereotypów w postrzeganiu przybyszów. Zagrożenie jest nie małe, bowiem, jak wynika z badań W. Pisarka, „poczucie językowe (kompetencja językowa, czyli wzór uznawany polskiej inteligencji jest bez porównania mniej liberalne, niż by to wynikało z analizy wytwarzanych przez nią potocznych tekstów”⁸ – należy zatem liczyć się z powszechną w tej społeczności skłonnością do surowego oceniania innych na podstawie reprezentowanego poziomu językowego.

Uświadomienie studentom tego problemu jest zadaniem delikatnym; trzeba to zrobić nie odbierając radości z już uzyskanych sukcesów, nie zakłócając jednocześnie śmiałości i spontaniczności wypowiedzi. Studenci dojrzałsi, bardziej świadomi (mamy doświadczenie z grupą czeskich stażystek i Hiszpanem, studentami polonistyki w swoich krajach), sami zdają sobie sprawę z konieczności specjalnej pracy nad ekspresją pisemną i ustną w specyficznej odmianie języka, jaką jest środowiskowy „szyfr” humanistów

⁶ Tamże, s. 110.

⁷ A. Furdalska, R. Lebeda, J. Warchała, *O przejawach „niepewności lingwistycznej” na podstawie wywiadów z robotnikami*, „Socjolingwistyka” 1982.

⁸ W. Pisarek, *Poczucie językowe, znajomość językowa i praktyka językowa*, „Socjolingwistyka” 1977.

- i odnoszą spektakularne sukcesy⁹. A więc - odpowiednie przygotowanie kandydata do studiów polonistycznych jawiłoby się jako zadanie szczególnie ambitne. Pomijamy w niniejszych uwagach sprawę dydaktyki języka polskiego w jego odmianie ogólnej, tj. kurs początkowy i zagadnienia terminologii gramatycznej (wyczerpująco omówiła je w swoim, funkcjonującym w łódzkim Studium, programie, Maria Szczepańska; cennym uzupełnieniem są materiały z gramatyki kontrastywnej, autorstwa B. Kruckiej). Koncentrujemy się na przygotowaniu przyszłego literaturoznawcy, umięjącego doświadczenia duchowe, intelektualne i emocjonalne nie tylko odbierać, ale i komunikować, stając się stopniowo pełnoprawnym uczestnikiem swoistej „gry językowej”, jaką uprawia środowisko, do którego aspiruje.

Takie założenie ogranicza przedmiot niniejszych rozważań do dydaktyki odmiany popularnonaukowej i propedeutyki odmiany naukowej języka specjalistycznego (ogólnohumanistycznego i filologicznego) w wersji mówionej i pisanej, wraz z uwrażliwieniem słuchacza na trudno uchwytną specyfikę eseistyki i języka artystycznego. Tym, co wyróżnia przygotowanie przyszłego filologa, jest konieczność wytworzenia w nim wysokiej „świadomości językowej” (wszak język to jedno z głównych pól jego zainteresowań, zarówno jako tworzywo literatury, refleksji naukowej, jak i narzędzie własnej ekspresji) i gotowości do operowania różnymi odmianami polszczyzny.

Przyswajanie języka specjalistycznego nie może odbywać się bez odpowiedniego kontekstu. W naszym przekonaniu najważniejszą drogą do Słowian, u których szybko znika bariera podstawowej komunikatywności, jest obcowanie z naturalnym tekstem literackim, osadzonym w kontekście historycznym i artystycznym, oraz z autentycznym, niepreparowanym komentarzem popularnonaukowym i naukowym. Cele, jakie chcemy osiągnąć, to „alfabetyzacja kulturowa” (pojęcie to zawdzięczamy sugestii prof. W. Miodunki¹⁰) oraz wytworzenie pożądanego „mentalności językowej”¹¹. Jak je osiągnąć?

⁹ Zob. np. obszerny artykuł, jaki zamieścił w łódzkiej gazecie po trzech miesiącach pobytu w Studium hiszpański stażysta Angel Raluy (A. Raluy, *Dlaczego uczy się pan polskiego?*, „Gazeta Wyborcza”, 30.08.1994) czy artykuły Michała Jańczuka, dziś studenta dziennikarstwa, publikowane w łódzkiej prasie (np. przenikliwa autoanaliza członków postradzieckiej społeczności: *My, ludzie radzieccy*, „Głos Poranny”, 12.12.1992).

¹⁰ Na ten aspekt kształcenia Polonii i na zbieżność z nim naszych praktycznych poczynań edukacyjnych zwrócił nam uwagę prof. W. Miodunka podczas konsultacji, gdy poinformował o istnieniu programu tzw. alfabetyzacji kulturowej w USA. W roku 1988 bestsellerem w USA była książka E. D. Hirscha, *Cultural Literacy*. (What Every American Needs to Know, Vintage Books) New York 1988, zawierająca 5000 pojęć kulturowych.

¹¹ Termin przejęty od prof. S. Gajdy. Problem wzajemnego warunkowania się kompetencji kulturowej i językowej podkreślił S. Gajda w referacie *Kompetencja językowa, komunikacyjna i kulturowa a kształcenie sprawności komunikacyjnej*, wygłoszonym na konferencji w Kazimierzu, [w:] *Kształcenie sprawności...*

Zgodnie z zasadą stopniowania trudności początkowo wybieramy teksty bez komplikacji składniowych i nie przysparzające trudności interpretacyjnych, m. in. teksty w założeniu adresowane do dzieci, jak popularne polskie legendy, „wiersze dzieciństwa” (choćby *Lokomotywa* Tuwima), dobrane fragmenty większych utworów. Służy to budowaniu wspólnego z nami doświadczenia, a zatem kształtowaniu tej samej „mentalności językowej”; buduje ją melodia wiersza, zapamiętane frazy, rodzaj dowcipu językowego... Po kilku tygodniach słuchacze z pożytkiem mogą korzystać z tekstów obszerniejszych: niektórych opowiadań i nowel, współczesnych i dawniejszych, począwszy od pozytywizmu, z fragmentów wybranych powieści Prusa, Sienkiewicza, fragmentów prozy Nałkowskiej, Dąbrowskiej, Z. Kossak, Szaniawskiego, Kuncewiczowej, J. J. Szczepańskiego. Kryterium doboru winno mieć charakter praktyczno-językowy (realizm, poprawność języka, jego względna współczesność, brak wyraźnych znamion stylizacji) i kulturowy – przynależność do popularnego kanonu, wspólnego „wszystkim Polakom”, przenoszącego istotne wartości i tradycje. Służy to także ukazaniu literatury polskiej jako atrakcyjnej i ciekawej, i zachęca do samodzielnego jej poznawania. Wyćwiczenie na takim materiale biegłego, poprawnego, głośnego i cichego czytania jest warunkiem przyszłych osiągnięć, bowiem jednym z dalszych celów będzie przeczytanie niemałej listy lektur (w celach poznawczych i ćwiczebnych – trzeba umieć szybko czytać obszerne teksty o różnym poziomie trudności przed podjęciem studiów).

Już w trzecim miesiącu nauki może zacząć się właściwy etap przygotowania merytorycznego. Obszerny materiał dydaktyczny, uwzględniający wiedzę o kulturze polskiej w kontekście europejskim (dzieła literackie lub ich fragmenty, dzieła filmowe, plastyczne, artykuły, recenzje, opracowania), jest punktem wyjścia do integralnego ćwiczenia różnych sprawności intelektualnych i językowych (poprawność gramatyczna, trafność ekspresji, precyzja leksykalno-stylistyczna).

Układ materiału merytorycznego jest chronologiczny. Taka decyzja wymaga szczególnie starannego doboru form pracy w domu i na lekcjach, inwencji i elastyczności nauczyciela. Początkowo trzeba oprzeć się niejednokrotnie na metodach podawczych (informacja, relacja, odczytanie fragmentu opracowania, zilustrowane starannie objaśnionym fragmentem oryginalnego dzieła). Od studenta należy oczekiwać na tym etapie raczej wypowiedzi odtwórczych (notatka, streszczenie), niż interpretacyjnych. Nie trzeba dodawać, że chodzi tu głównie o zapoznanie słuchaczy z komentarzem krytyczno-czy historycznoliterackim, z użytą w nim terminologią i właściwą dlań stylistyką.

To wyjaśnia, dlaczego uważamy, że słowiańscy kandydaci na polonistykę powinni korzystać z aktualnych podręczników licealnych. Chociaż niektóre z nich (np. książka B. Chrzastowskiej dla kl. I LO) są przeciążone scenetyzmem, to jednak stanowią doskonały materiał do ćwiczeń językowych,

będących propedeutyką przyszłych studiów. Przedmiotem pracy na lekcjach są fragmenty podręczników, ale celem jest umiejętność radzenia sobie z całością, łącznie ze sprawnościami technicznymi, jak korzystanie z indeksów czy słowniczków terminologicznych. Wymuszamy niejako przy tym filologiczny nawyk sięgania do różnych słowników i encyklopedii. Przy tej okazji studenci nie tylko poszerzają swój zasób leksykalny, ale także zapoznają się z budową mniej i bardziej rozwiniętych definicji słownikowych, sposobami użycia terminów, kontekstami, w których mogą wystąpić. Istotną zaletą układu chronologicznego jest stworzony przezeń logiczny system odniesień kulturowych, który w toku kształcenia uniwersyteckiego będzie uzupełniany i wzbogacany. Obcowanie z największymi dziełami kolejnych epok jest źródłem intensywnej przeżyty intelektualnych i emocjonalnych, które uwewnętrzniają się w wypowiedziach, zrazu tylko uczuciowych (co u tej mało skłonnej do otwartości młodzieży jest bardzo cenne), z czasem bardziej zobiektywizowanych. Stopniowo rozwijają się formy wypowiedzi – od streszczenia, prostego opowiadania, rekonstrukcji fabuły, poprzez charakterystykę postaci, próbę interpretacji utworu, recenzję – aż do najtrudniejszych: merytorycznej dyskusji i rozprawki.

Tak pomyślana praca daje sposobność do zwrócenia uwagi studentów na najważniejsze cechy stylu naukowego i popularnonaukowego, którego właściwościami zajmowało się dotąd wielu badaczy, tak językoznawców, jak dokonujących autorefleksji literaturoznawców. Zostały one wyczerpująco omówione np. w pracach S. Gajdy¹². Różni autorzy jako cechy stylu naukowego wymieniają **intelektualność**, **abstrakcyjność**, **bezosobowość**, **nieemocjonalność**, **obiektywizm**, **logiczność**, **spójność** i ich gramatyczne wyznaczniki, choćby takie jak nominalizacja tekstu, stosowanie konstrukcji analitycznych, unikanie form osobowych czasownika czy odmienna niż w języku potocznym dystrybucja wskaźników zespolenia w zdaniach podrzędnie złożonych.

W praktyce glottodydaktycznej większy udział ma oczywiście styl popularnonaukowy jako bardziej dynamiczny i mniej nasycony abstrakcyjną terminologią, a ponadto stosunkowo bliski językowi literaturoznawstwa. Ze statystycznych analiz rozmaitych odmian tekstów humanistycznych przeprowadzonych przez M. Rachwałową¹³ wynika bowiem, że właśnie literaturoznawstwo posługuje się językiem najmniej z nich sformalizowanym, najbliższym żywej mowie i chyba najbardziej podatnym na twórcze wzbogacenie przez użytkownika, który „uchwyci” jego naturę.

Glottodydaktyka ma swoją specyfikę i musi uwzględniać potrzeby odbiorcy. Tym, na co powinniśmy zwrócić uwagę ucząc Słowian (i np. anglofonów), stylu popularnonaukowego i naukowego, jest problem szyku

¹² S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982.

¹³ M. Rachwałowa, *Słownictwo tekstów naukowych*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1982.

przymiotnika w języku polskim. Nader często w tej grupie występujące konsekwentne umieszczanie przymiotnika w prepozycji jest znakiem lingwistycznej obcości. Należałoby pokazać słuchaczom, że przymiotniki określające jakość rzeczownika występują w prepozycji, a te, które tworzą wraz z nim całość semantyczną, różnicując znaczenie (w uproszczeniu – w zasadzie większość grup rzeczownik + przymiotnik, należących do wszelkich odmian języka oficjalnego), po rzeczowniku. Budowa takiej grupy przypomina definiens definicji klasycznej – rzeczownik to *genus proximum*, przymiotnik spełnia rolę *differentia specifica*. W języku polskim szyk przymiotnika jest często związany z różnicą znaczeniową i ze wskazaniem na różne desygnaty. Oto kilka przykładów:

- | | |
|---------------------|---------------------------------|
| piękna literatura | – literatura piękna |
| (ocena) | – (termin teoretycznoliteracki) |
| romantyczna powieść | – powieść romantyczna |
| komediowa postać | – postać komediowa |

Proces kształtowania przyszłego humanisty to w istocie sztuka łączenia w jedno nauki języka i budowania świata wartości. Obcowanie z literaturą i sztuką w okresie największej młodości chłonności stanowi doskonałą sposobność do budzenia wrażliwości na problemy egzystencjalne i emocjonalne, etyczne i estetyczne, na kulturę wartości¹⁴ i język aksjologii, którym się ona wyraża. Kto kształci humanistę, nie jest tylko nauczycielem języka!

Prawdziwa jest konstatacja Jana Mazura¹⁵, że nie wszyscy słuchacze osiągają pożądaną samodzielność – zdarzają się tacy, którzy do końca nie potrafią zwalkać bariery lęku przed ujawnieniem własnego „ja”. Są jednak i tacy, dla których odkrywany świat kultury staje się niejako naturalnym środowiskiem – jego labirynty zaczynają z radością eksplorować. Systemem drogowskazów w tym świecie jest odpowiednio rozwinięty język, narzędzie werbalizacji różnorodnych przeżyć.

Zgodnie z przedstawianą koncepcją najlepsi absolwenci roku „zerowego” na egzaminie końcowym powinni prezentować poziom merytoryczny i językowy zbliżony do poziomu polskiego maturzysty. I tak się dzieje! Tacy absolwenci radzą sobie potem na studiach, również na prestiżowych uczelniach, nie mając większych kompleksów wobec swych krajowych kolegów. Decydują o tym zdolności i pilna praca, stymulowana odpowiednią motywacją,

¹⁴ Cenne wskazówki, jak wpleść kulturę wartości i język aksjologii w naukę języka polskiego znajdujemy w artykule A. Trębskiej-Kerntopf, *Kultura wartości a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin 1993.

¹⁵ J. Mazur, *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu*, [w:] *Metodyka kształcenia językowego...*

niezależnie od stopnia znajomości języka polskiego i wiedzy posiadanej w momencie rozpoczynania nauki w Polsce¹⁶. W zaawansowanej fazie nauczania szczególnie wyraźnie widać, jak silnie warunkują się wzajemnie uczestnictwo w kulturze i język. Bez odpowiedniego języka nie ma odbioru ani ekspresji kultury. Bez wchłaniania kultury nie ma języka, który pozwoliłby ją przyjmować i uprawiać. Język humanistyki nie jest kodem zamkniętym. Każdy ma szansę coś doń dorzucić, tak jak zrobił to nasz zeszłoroczny absolwent, amerykański Polak Mark Medrek, komunikując w liście o podjęciu już w USA uniwersyteckich studiów literaturoznawczych. Napisał: „Uniwersytet to drzwi do universum”. Można sądzić, że był pojętym uczniem i uchwycił właściwą naturę językowej „gry” humanistów. Ta gra, przypomnijmy Wittgensteina, to istotna część naszego życia.

¹⁶ Z tego powodu procedura rekrutacyjna winna, naszym zdaniem, promować na studia polonistyczne raczej kandydatów zdolnych i z prawdziwymi zainteresowaniami humanistycznymi, niż w jakimś stopniu znających język polski. Z naszych doświadczeń wynika, że ten ostatni czynnik w grupie słowiańskiej nie ma większego znaczenia – po krótkim czasie nauki liderami w grupach stawali się np. rzeczywiście zainteresowani humanistyką Rosjanie, którzy przyjeżdżali zupełnie nie znając języka polskiego.