

Ewa Lipińska, Anna Seretny

O polszczyźnie «literackiej» na obczyźnie

Postscriptum Polonistyczne nr 2(4), 145-165

2009

Artykuł został 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.

EWA LIPIŃSKA, ANNA SERETNY
Kraków

O polszczyźnie *literackiej* na obczyźnie

Język polski w oderwaniu od macierzy,
nawet w najbardziej sprzyjających warunkach,
skazany jest na inność.

Barbara Szydłowska-Cegłowa 1991, 26

Wprowadzenie

Język polski używany przez rodzimych użytkowników języka w Polsce – to ten sam i nie ten sam język, którym posługują się Polacy mieszkający za granicą. Ten sam – ponieważ Polacy „stąd” i „stamtąd” mogą się porozumiewać bez problemu; nie ten sam – gdyż, jak wykazały badania, inaczej przebiega proces rozwoju polszczyzny w kraju i za granicą, inne są także uwarunkowania jej przyswajania / uczenia się.

Na obczyźnie język polski trzeba przede wszystkim zachować – i to jest rola domu rodzinnego, a także dbać o jego rozwój i poprawność, co jest zadaniem szkoły¹. Do krajowych użytkowników należy

¹ W podtrzymywaniu i rozwijaniu polszczyzny poza Polską miał – i nadal ma – istotny wkład także Kościół katolicki: „Polskie kazania, polskie pieśni, głośno odmawiane modlitwy w czasie nabożeństw i pielgrzymek, poza utrwalaniem rytuału polskiego, miały duże znaczenie dla podtrzymywania znajomości języka polskiego i to w jego odmianie kulturalnej, jednoczącej cały naród. Tam, gdzie tej spójni między Kościołem katolickim a polsnością nie było, język polski ginął szybko, a wraz z nim sama polsność” (Szydłowska-Cegłowa 1992, 202).

w pierwszym rzędzie troska o jego czystość, a to pociąga za sobą obowiązek pielęgnowania odmiany polszczyzny *literackiej*. Pod tym pojęciem² rozumiemy będziemy zarówno *styl artystyczny*, czyli język literatury pięknej, jak i *język ogólny*, czyli wersję standardową, ogólnonarodową. Oznacza to, że zakres polszczyzny literackiej jest szerszy niż obszar stylu artystycznego, gdyż obejmuje wszystkie teksty pisane. Jest natomiast węższy niż zakres języka ogólnego, w którym mieści się także język potoczny.

Zakłada się, że zarówno w Polsce, jak i za granicą opanowanie języka *literackiego* w obydwu postaciach następuje w szkole, gdzie dzieci mają możliwość obcowania z rodzimą kulturą i gdzie powinien nastąpić pełny rozwój językowy. O ile w Polsce stanowi to naturalną kolej rzeczy, o tyle poza jej granicami fakt ten nie jest wcale taki oczywisty. Wśród wielu powodów najważniejsze wydają się trzy:

- dzieci nie mają tam obowiązku uczęszczania do szkół polskich, a więc nie wszystkie stykają się z polszczyzną literacką;
- jest sporo nauczycieli, którzy nie władając poprawną polszczyzną, nie mogą stanowić wzorca językowego dla uczniów, a co za tym idzie – wymagać od nich używania standardowej odmiany języka;
- programy szkolne są ukierunkowane na kształcenie historycznoliterackie, a rozwijanie umiejętności językowych, zwłaszcza sprawności manualno-wzrokowych (czytania i pisania), ma w nich charakter drugoplanowy. Są one także oparte na niemającym potwierdzenia w rzeczywistości założeniu, że kompetencja językowa dzieci uczących się za granicą i w kraju jest podobna (zob. Sibiga 1999).

Niniejszy tekst analizuje uwarunkowania nauczania języka na obczyźnie, wskazując na różne możliwości łączenia kształcenia językowego i historycznoliterackiego w jedną wielowymiarową całość.

Polszczyzna zagraniczna

Język polski ma dwie zasadnicze odmiany³: krajową i zagraniczną / eksteritorialną (Szydłowska-Ceglowa 1991). Odmiana *krajowa* stanowi język ko-

² Zob. <http://www.azs.ac.krakow.pl/~adamcz3m/calosc.doc>.

³ W literaturze przedmiotowej istnieje więcej podziałów języka na obczyźnie (zob. np. Li-pińska 2001).

munikacji we wszystkich sytuacjach, dlatego też rozwija się nie tylko w swojej wersji standardowej,

ale również w całym bogactwie wariantów środowiskowych i zawodowych, w aktualnie przydatnych żargonach, doraźnie tworzonych neologizmach słowotwórczych i znaczeniowych (Szydłowska-Cegłowa 1991, 24–25).

Zagraniczny język polski można rozpatrywać na płaszczyźnie odmian gatunkowych oraz na płaszczyźnie stylów funkcjonalnych (zob. Lipińska 2001). Pierwsza, obejmuje *odmiany standardowe* w pełni zgodne z normą polszczyzny ogólnej (od oficjalnej do potocznej), której najbliższe są *odmiany kulturalne*. Tylko one mają pełny zestaw *wariantów stylowych*: potoczny, normatywno-dydaktyczny, artystyczny i naukowy. Ich zasięg jest jednak ograniczony do ludzi wykształconych, zwłaszcza humanistów, którzy charakteryzują się wyższym stopniem świadomości językowej i bardziej dbają o poprawność polszczyzny. Chodzi o tę część warstwy inteligencji, której:

przedstawiciele są w stanie zachować za granicą polszczyznę literacką w nienaruszonym stanie, a w wyjątkowych przypadkach – doprowadzić do stworzenia tak oryginalnego stylu własnego, że dzięki niemu odnawia się cała polszczyzna literacka, także ta tworzona w Polsce (Miodunka 1990a, 12).

Język, którym się posługują przedstawiciele inteligencji, pełni funkcję nadrzędną w stosunku do pozostałych odmian (podobnie jak odmiana standardowa w Polsce).

Druga polszczyzna zawiera *odmiany mieszane* różniące się między sobą stopniem interferencji języków krajów osiedlenia. Należą tu tzw. *odmiany regionalno-gwarowe*, będące genetycznie gwarami ludowymi⁴, które na grunt polonijny zostały przeniesione przez emigrantów pochodzenia chłopskiego. Występują zwykle w enklawach terytorialnych i socjalnych, a charakteryzują się znaczną domieszką wpływów obcojęzycznych. Tą odmianą polszczyzny posługują się osoby o niższym wykształceniu i statusie społecznym, mniej wrażliwe na poprawność językową.

Tak więc – język polski w postaci ogólnonarodowej / literackiej jest używany poza krajem rzadziej i przez określoną warstwę społeczną, natomiast polszczyzna regionalna ma daleko szerszy zasięg. Ważne jest jednak zachowanie obydwu tych odmian.

⁴ Szerzej o mocy dialektów i języka literackiego zob. Miodunka 1990b.

Polszczyzna literacka ma za sobą cały dorobek kulturowy, jaki został kiedykolwiek stworzony w tym języku i dlatego używanie jej to wyraz solidarności z narodem, ze wszystkimi Polakami niezależnie od tego, gdzie się znajdują; to świadome lub nieświadome odwoływanie się do całego kulturalnego dorobku Polaków. Używanie polszczyzny regionalnej to wyraz solidarności z grupą żyjącą na danym terenie w podobnych warunkach językowych, kulturowych, społecznych, politycznych i ekonomicznych. To wyraz solidarności z grupą, dzięki której i dla której dana osoba zachowuje polszczyznę (Miodunka 1990a, 11).

W kraju język ewoluuje cały czas – nie tylko w swojej standardowej postaci, ale także w socjolektach. Natomiast polszczyzna zagraniczna z powodu oddalenia od swych korzeni nie nadąża za naturalnym rozwojem polszczyzny w kraju. Odchylenia od normy pojawiają się stopniowo i narastają w miarę wydłużania się okresu przebywania poza *polskim żywiołem językowym*.

To sprawia, że znaczna część współczesnych polskich desygnatów jest tu [poza Polską – przyp. E.L., A.S.] nieznaną, stąd nie ma potrzeby używania ich nazw. Za to tworzone są nowe wyrazy (neologizmy) bądź wskrzeszane są dawno już wycofane archaizmy w celu nazwania desygnatów specyficznych dla nowego otoczenia (Szydłowska-Cegłowa 1991, 25).

Eksterytorialna odmiana języka znacznie odbiega więc od wersji *krajowej*, przede wszystkim dlatego, że zostaje włączona w nurt nowych warunków polityczno-ustrojowych, realiów kulturowych i obyczajowych oraz w innego rodzaju organizację życia ekonomiczno-społecznego. Następują zmiany w jej funkcjach społecznych i stylistycznych, które – na skutek dominującej roli języka miejscowego – ulegają znacznemu ograniczeniu, co najbardziej widać na płaszczyźnie zawodowej / edukacyjnej, w której używa się zazwyczaj języka kraju osiedlenia.

Wszystko to sprawia, że mimo starań Polaków mieszkających za granicą ich polszczyzna po jakimś czasie wyraźnie ogranicza swój zasięg do języka *d o m o w e g o*⁵. Charakteryzuje się on:

- ubogą leksyką,
- zakresem pojęć zawężonym do spraw bytu codziennego,
- uproszczoną gramatyką,

⁵ Język ten stanowi podstawowy łącznik kulturowy z grupą etniczną na obczyźnie (stąd często pojawiająca się nazwa *język etniczny*). Pomaga budować lub podtrzymywać więzi, bywa ważnym nośnikiem tożsamości członków grupy.

- zmianami w warstwie fonetycznej (wymowa jest często potoczna oraz naznaczona interferencjami).

Na postępujące zniekształcenie języka polskiego nakłada się także często problem posługiwania się w domu dialektalną odmianą polszczyzny. Stanowi to specyficzną odmianę *dyglosji* (zob. Lipińska 2003, 128–131) – podobnie jak to ma miejsce (m.in.) w przypadku Górali. Wtedy język ogólnonarodowy / literacki, nauczany w szkole (dalej: ‘szkolny’, ‘edukacyjny’), reprezentuje odmianę wysoką (W), a wersję niską (N) stanowi dialekt⁶.

Warto pamiętać, że w dialektalnych odmianach języka jest zwykle dość duża rozbieżność między językiem mówionym a pisanym, który często w ogóle nie występuje w wersji „W”. Podobnie jest w języku domowym, który bardzo często staje się jedyną wersją polszczyzny znaną jej użytkownikowi.

Jaki język polski?

Każdy język może być językiem *ojczystym, pierwszym, wyjściowym, rodzimym, etnicznym, obcym, drugim, docelowym*.

Określenie język *ojczysty* stosowane jest na ogół wymiennie z terminem *pierwszy*. Obydwa odnoszą się do pierwszego poznawanego i „doświadczanego” przez człowieka języka (J_p), za pomocą którego porozumiewa się z otoczeniem. Pojęcie język *wyjściowy* pojawia się o wiele rzadziej i oznacza język, którym dana osoba porozumiewa się w momencie rozpoczynania opanowywania nowego języka.

Terminy *obcy* (J_o), *drugi* (J_d) i *docelony* (J_d) nie stanowią par do wcześniej wymienionych i nie są homogeniczne:

język ojczysty	➔	język obcy
język pierwszy	➔	język drugi
język wyjściowy (źródłowy)	➔	język docelowy

Rozgranicza się zwłaszcza język *drugi* od *obcego* w zależności od sposobu opanowania. Przyjmuje się, że języka *obcego* uczy się najczęściej w szkole lub na kursach, w warunkach sztucznych. Język *drugi* przyswaja

⁶ Jest to sytuacja, w której dwie odmiany języka nie konkurują ze sobą, lecz współlistnieją przy akceptacji ich użytkowników. Koegzystencja ta wszakże nie oznacza ich mieszania, a wręcz odwrotnie – polega na wyraźnym rozgraniczaniu użycia jednej z nich w zależności od sytuacji. Tak samo dzieje się podczas „całkowitego przelączania kodów”, czyli umiejętności rozdzielnego posługiwania się dwoma językami. Zob. (Lipińska 2003).

się (nabywa się) w naturalnym otoczeniu, wśród społeczności, dla której jest on językiem rodzimym, bez pomocy nauczyciela i formalnych instrukcji. Ma on pewne cechy wspólne zarówno z językiem pierwszym, jak i z językiem obcym. Z J_p łączy go m.in. sposób (naturalny, drogą słuchowo-ustną) i cel przyswajania (zaspokajanie podstawowych potrzeb komunikacyjnych). Istotny jest również fakt, że podobnie jak J_p , jest on często nośnikiem więzi z grupą. Kontekst oraz zakres użycia J_d , w porównaniu z J_p , są jednakże zdecydowanie węższe, a funkcje nie tak rozległe. To zbliża go więc do J_o , którym użytkownicy posługują się w określonych sytuacjach (np. w pracy, w czasie podróży).

Jednak w wielu przypadkach opozycja *drugi* (przyswajanie) – *obcy* (uczenie się) nie jest wyrazista. Dotyczy to zwłaszcza pobytu poza Polską, w kraju, którego język się opanowuje – wtedy bardzo rzadko dochodzi tylko do przyswajania lub tylko do uczenia się⁷.

Jakiego więc języka uczą się dzieci w szkołach polonijnych? Czy język polski (w odmianie ogólnonarodowej / literackiej) jest dla nich językiem ojczystym czy obcym? Pierwszym czy drugim? Odmianą „wysoką” czy „niską”? Czy jest językiem wyjściowym czy docelowym? Odpowiedź na to pytanie jest ważna nie tyle ze względu na uściślenie terminologii, chociaż jest to istotne w pracach badawczych, ile na ukierunkowanie procesu dydaktycznego, dobór treści nauczania, technik, materiałów dydaktycznych itp.

Różne oblicza nauczania polszczyzny

Język polski jako obcy

Celem nauczania języka polskiego jako *obcego*⁸ jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, rozumianej jako umiejętność działania za pomocą języka. Nacisk kładzie się więc głównie na kształtowanie i rozwijanie

⁷ Często nie ma potrzeby takiego precyzyjnego różnicowania terminów, jak np. w przypadku osób polskiego pochodzenia uczących się języka polskiego w Polsce. Polski nie jest dla nich językiem *obcym* (w sensie opozycji do *ojczystego*), ale też nie zawsze jest *drugim* – i to nie tylko ze względu na – często mylącą – sugerowaną kolejność poznawanych języków. Na pewno jednak staje się językiem *docelowym*.

⁸ Zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* prowadzi się je na sześciu poziomach zaawansowania, tzn. A1, A2, B1, B2, C1, C2.

umiejętności językowych. Dokłada się także wszelkich starań, by poznawany język stawał się kluczem zarówno do kultury niskiej, jak i wysokiej.

Narzędziem pomiaru poziomu umiejętności językowych obcokrajowców są egzaminy biegłości oparte na europejskich standardach⁹. Stosuje się w nich takie same wymagania w stosunku do wszystkich zdających, niezależnie od ich dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, a stopień ich znajomości języka potwierdzany jest, uznawanym na całym świecie, certyfikatem.

Język polski jako ojczysty

Nauczanie języka polskiego jako *ojczystego* w szkole podstawowej było dotychczas ukierunkowane na rozwijanie wrażliwości językowej i komunikacyjnej dzieci oraz przekazywanie im wiedzy o języku jako systemie. W klasach gimnazjalnych i licealnych koncentrowało się zaś głównie na treściach historycznoliterackich, czyli na nauce o epokach, twórcach, utworach – miało bowiem przede wszystkim poszerzać wiedzę *deklaratywną*¹⁰ uczniów. Na tym etapie kształcenia, zwłaszcza w liceum, rzadziej kładziono nacisk na rozwijanie sprawności językowych, zakładając, że będą się one rozwijać samoistnie. Nie było także żadnych standaryzowanych, zewnętrznych form pomiaru umiejętności językowych.

Sytuację tę zmieniła reforma edukacji przeprowadzona w Polsce w roku 1999. Zamiast kształcenia w trybie dwustopniowym: 8-letnia szkoła podstawowa, szkoła ponadpodstawowa: liceum, technikum, szkoła zawodowa, pojawił się system trzystopniowy: 6-letnia szkoła podstawowa, 3-letnie gimnazjum, 3-letnie liceum lub 4-letnie technikum. W ramach dążenia do podnoszenia jakości procesu kształcenia i do jego unifikacji rozpoczęto wówczas prace nad nowymi, znormalizowanymi formami wymagań programowych, czyli s t a n d a r d a m i edukacyjnymi.

Stało się to początkiem nowego myślenia o nauczaniu języka polskiego jako ojczystego. Doszło bowiem do przeformułowania wyznaczanych celów (ogólnych i szczegółowych) oraz modyfikacji procedur ich osiągania (technik pracy oraz materiałów dydaktycznych). Uwrażliwianie uczniów na wartości kulturowe oraz przekazywanie im – stosownej do ich poziomu rozwoju kognitywnego – wiedzy deklaratywnej, pozostało nadal istotnym komponentem

⁹ Certyfikatory system poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego został wprowadzony w 2004 r.

¹⁰ Zob. ESOKJ (2003, 94).

programu nauczania. Podniesiona została jednak znacząco ranga rozwijania sprawności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisania).

Standaryzacja procesu kształcenia uprawomocniła także ujednolicone formy pomiaru wyników kształcenia (osiągnięć uczniów), ich porównywanie, a także ewaluację samych testów kompetencyjnych, przeprowadzanych obecnie na zakończenie każdego stopnia edukacji, a więc po szóstej klasie szkoły podstawowej (2002), po trzeciej gimnazjum (2002) oraz w klasie maturalnej (2005).

Należy tu podkreślić, że zadania, za pomocą których sprawdzany jest poziom wiedzy i umiejętności językowych dzieci i młodzieży, są w wielu przypadkach takie same jak te, stosowane w pomiarze poziomu biegłości językowej obcokrajowców uczących się języka polskiego. Tym samym doszło do zbliżenia systemu testowania w języku polskim jako rodzimym i jako obcym, a to pociągnęło za sobą zmiany w metodyce nauczania języka ojczystego.

Język polski jako drugi

Ponieważ zakłada się, że szkołach polonijnych nie uczy się języka polskiego ani jako pierwszego – tak jak w Polsce, ani jako obcego, należy przyjąć, że jest to język drugi, który stanowi ich swoistą mieszankę tak pod względem sposobu opanowania, jak i metod nauczania. Dlatego też w pierwszej kolejności należy dążyć

do wypracowania metody nauczania języka polskiego jako drugiego, który powinien stać się wypadkową języka *ojczystego* i *obcego*. Metoda ta musi w sposób spójny i przemyślany łączyć elementy kształcenia językowego, ukierunkowanego na rozwijanie sprawności językowych, zwłaszcza czytania i pisania, ale także mówienia, z kształceniem historycznoliterackim, nieodzownym komponentem w dydaktyce języka drugiego (Janowska, Lipińska, Seretny 2007, 65).

Kolejnym krokiem powinno być opracowanie standardów edukacyjnych dla szkolnictwa polonijnego. Określenie wymagań końcowych, a zatem udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Co powinien wiedzieć i umieć uczący się, który kończy naukę w szkole polonijnej?” pozwoliłoby – podobnie jak to ma miejsce w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego i obcego – na wytyczenie realnych celów nauczania, a w konsekwencji także zakresu treści kształcenia, zostawiając wszakże nauczycielom swobodę wyboru materiałów dydaktycznych i technik nauczania.

Przed władzami oświaty polonijnej stoją więc wielkie wyzwania – zmiana dotychczasowego sposobu myślenia o zadaniach szkoły, a także modyfikacja samego systemu nauczania. Wobec wprowadzenia w życie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako *obcego* oraz testów kompetencyjnych badających umiejętności w języku polskim jako *ojczystym*, przeobrażenia są nieuchronne.

Kształcenie w szkołach polonijnych: język obok literatury czy język przez literaturę?

Nauczanie języka polskiego jako *drugiego*, jak już wspomniano, powinno z jednej strony rozwijać kompetencję komunikacyjną, dzięki której uczący się będą mogli angażować się w różnorodne działania językowe, wykraczające poza najbardziej znaną im sferę prywatną¹¹, z drugiej zaś – powinno umożliwić im poznawanie historii Polski, jej literatury i kultury. Oba komponenty są tu równie ważne. W dotychczasowej praktyce dydaktycznej szkół polonijnych, podobnie zresztą jak i w ponadpodstawowym szkolnictwie polskim, prymat przyznawano zazwyczaj kształceniu historyczno-literackiemu, marginalizując językowe.

W szkołach polonijnych zazwyczaj kładzie się większy nacisk na nauczanie historycznoliterackie niż językowe, gdyż takie są oczekiwania rodziców, przyzwyczajenia nauczycieli i taka zakorzeniła się tradycja. Tymczasem uczeń, nie mając podstawowych narzędzi, czyli odpowiednich umiejętności językowych, nie jest gotowy ani do percepcji, ani recepcji tekstu literackiego. Dlatego należy ustalić rozsądne proporcje między dążeniem do osiągnięcia kompetencji językowej i wiedzy historycznoliterackiej (Lipińska, Pukas-Palimąka 2006, 282).

Krokiem w kierunku wypracowania metody nauczania polszczyzny na obczyźnie, która stanowić powinna wypadkową technik nauczania języka *ojczystego* i *obcego* oraz rozsądnie połączyć kształcenie językowe z historycznoliterackim jest zaprezentowana poniżej dwuwariantowa propozycja.

¹¹ W jej obszarze porozumiewają się oni zazwyczaj za pomocą języka domowego.

Metoda równoległa i skorelowana

Wariant pierwszy polega na zachowaniu komponentu historycznoliterackiego w dotychczasowym, choć mocno skróconym formacie i uzupełnienie go rozbudowaną, lecz niezależną częścią językową¹². Rozwiązanie takie można nazwać metodą *równoległą* (rozłączną), gdyż umiejętności językowe uczących się są rozwijane w oderwaniu od tekstów literackich (uczenie języka obok literatury). Wariant drugi (uczenie języka przez literaturę) – metoda *skorelowana* (zależna) polega na rozwijaniu umiejętności językowych w oparciu o teksty literackie, przy zastosowaniu – w razie potrzeby – materiałów uzupełniających.

Obydwa rozwiązania mają swoje wady i zalety. Atutem *metody równoległej* jest z pewnością większa swoboda nauczyciela w doborze materiałów do kształcenia językowego oraz technik pracy stosowanych na zajęciach (teksty literackie nie zawsze umożliwiają bowiem wykorzystywanie tak różnorodnych sposobów pracy jak inne teksty, na przykład artykuły prasowe). Wadą jest natomiast słabe powiązanie między treściami nauczania kształcenia językowego i literackiego – a co za tym idzie – postrzeganie przez uczących się literatury, zazwyczaj prezentowanej w ujęciu chronologicznym, jako „wieży zkości słoniowej”, rzeczy oderwanej od rzeczywistości, abstrakcyjnej, po części niepotrzebnej.

Zaletą *metody skorelowanej* jest natomiast nadanie nauczaniu większej spójności, dzięki ścisłej zależności między kształceniem literackim i językowym. Jest ona także mniej czasochłonna w porównaniu z metodą *równoległą*, co w przypadku niewielkiej liczby godzin w szkole polonijnej, jest bardzo istotne. Słabością tego rozwiązania jest niewątpliwie brak materiałów, z których można czerpać teksty o określonym stopniu trudności wyselekcjonowane ze względu na ich walory językowe i kulturowe. Jest ono jednakże ciekawsze dla uczniów. Umożliwia im bowiem poznawanie polszczyzny literackiej w działaniu, a nie poprzez obserwację.

W obu przypadkach osią programu jest tekst literacki, który powinien być starannie dobrany. Uczący powinien kierować się przede wszystkim preferencjami uczniów, a nie swoimi, aby ich zachęcić, a nie zniechęcić do nauki języka w ogóle.

Jeśli więc któraś z proponowanych lektur jest przez uczniów niechętnie albo wręcz źle przyjęta – lepiej skrócić czas jej przerabiania na

¹² System taki jest często stosowany w szkolnictwie krajowym – dzieci mają dwa osobne podręczniki: jeden do kształcenia językowego, drugi do kształcenia historycznoliterackiego.

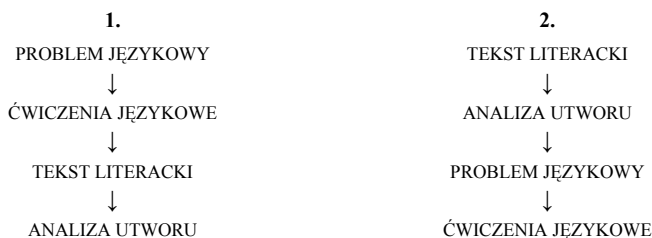
rzecz tych pozycji, które są dla nich interesujące (Lipińska, Pukas-Palimąka 2006, 283).

Innymi słowy – zajęcia mają sprawić, by uczniowie chcieli czytać, a nie, by czytali z przymusu.

Metoda skorelowana, czyli kształcenie językowo-historyczno-literackie

W *metodzie skorelowanej*, którą można by nazwać *kształceniem językowo-historyczno-literackim*, nieznaczny prymat przyznaje się rozwijaniu umiejętności językowych. Kompetencję literacką należy bowiem postrzegać jako wtórna w stosunku do językowej i całkowicie od niej zależną. To język otwiera drzwi literaturze, a nie na odwrót. Nie można przecież ani zrozumieć, ani tym bardziej docenić tekstu, nie mając odpowiednich umiejętności językowych, nie umiając dostrzec wartości języka, w którym został napisany. Tylko więc odpowiedni poziom kompetencji językowej umożliwia uczącym się dotarcie do „wnętrza tekstu”, refleksję nad jego przesłaniem oraz analizę utworu.

Metoda skorelowana może być realizowana na dwa sposoby:



W pierwszym przypadku (1) tekst literacki jest materiałem *docelowym* (opcja *pragmatyczna*), w drugim (2) – staje się materiałem *wyjąciwym* (opcja *estetyczna* lub *strategiczna*)¹³.

Przykładowe realizacje metody skorelowanej

Poniżej przedstawione zostały przykłady dwu sposobów realizacji *metody skorelowanej*. Należy podkreślić, że stanowią one przykład działań w obrębie programu autorskiego.

¹³ W metodologii pracy z tekstem literackim wyróżnia się opcje: estetyczną, pragmatyczną i strategiczną. Zob. Mrozowska 2001.

Program autorski (...) opiera się na samodzielnych decyzjach uczącego w przypadku braku odgórnych wytycznych, choć oczywiście nie tylko to decyduje o jego powstaniu. Swoboda w konstruowaniu programu autorskiego nie oznacza wszakże dowolności czy przypadkowości; podlega on takim samym wymogom, jaki inne typy programów (Janowska, Lipińska, Seretny 2006, 279).

W pierwszym rozwiązaniu, które stanowi opcję pragmatyczną, punktem wyjścia jest zagadnienie gramatyczne ilustrowane autentycznymi tekstami literackimi. W drugim – opcji estetycznej – tekst literacki stanowi fundament wszelkich działań dydaktycznych.

Od języka do literatury
– opcja pragmatyczna

W opcji pragmatycznej tekst służy celom bardziej praktycznym i ma stanowić ilustrację pewnych zjawisk językowych, przyczyniając się jednocześnie do urozmaicenia zajęć (zob. Mrozowska 2001).

Wśród wielu problemów językowych występujących u osób przebywających poza Polską – zwłaszcza znających język polski ze sluchu (najczęściej z domu) – jest niepoprawne tworzenie trybu warunkowego (przypuszczającego). Stosując metodę *zależna*, można rozwiązać ten problem, posilkując się tekstami literackimi. Kolejność postępowania, która stanowić ma kanwę scenariusza lekcji, wygląda następująco:

JĘZYK – TRYB WARUNKOWY

SŁUCHANIE / MÓWIENIE

– Nauczyciel wprowadza zagadnienie przez:

→ zadawanie pytań typu:

Co byście zrobili, gdyby dyrektor odwołał dziś lekcje?

Co byś zrobił/a, gdybyś wygrał/a dużo pieniędzy?

→ polecenie dokończenia zdań typu:

Gdybym miał/a czas,

Gdybyśmy wiedzieli, że jest tak gorąco,

Uczniowie udzielają ustnych odpowiedzi, a nauczyciel monitoruje poprawność – w tym fonetyczną.

Uczniowie mogą także sami zadawać pytania kolegom – aktywność ta może przybrać formę gry językowej przygotowanej przez nauczyciela.

W obydwu przypadkach ważna jest automatyzacja struktury gramatycznej drogą słuchowo-ustną.

- Inscenizacja tekstu Stefanii Grodzieńskiej „Co byś zrobił, gdybym umarła?”¹⁴. Nauczyciel może go odczytać (odegrać) z inną osobą lub przedstawić w formie nagrania. Uczniowie powinni mieć kontakt słuchowy z tekstem co najmniej dwa razy.
 - odgrywanie (parami) scenki przez uczniów
Technika ta nie tylko ułatwia interioryzację trybu warunkowego, powoduje urozmaicenie lekcji, ale przede wszystkim wychodzi naprzeciw oczekiwaniom uczących się, u których występuje dominacja prawej półkuli mózgowej¹⁵.
 - uzupełnianie fragmentu tekstu z pamięci¹⁶. Np.
ONA: Słuchaj, co byś zrobił, gdybym ja umarła?
ON: ze starą Kopiciewiczową.
ONA: Nie żartuj, tylko powiedz naprawdę. Co ?
ON: Rozpaczalbym.

GRAMATYKA – Wprowadzenie reguł tworzenia trybu przypuszczającego (warunkowego).

Nauczyciel wyjaśnia reguły tworzenia trybu przypuszczającego przy pomocy metody indukcyjnej, która polega na samodzielnym dokonywaniu uogólnień na podstawie prezentowanego wcześniej materiału.

- Ćwiczenia gramatyczne:
 - transformacje (pisemne) typu¹⁷:
 - a. Dorota jest chora. Nie pojedzie z nami nad morze.
Gdyby Dorota nie była chora, pojechałaby z nami nad morze.
 - b. Artur nie ma samochodu. Jeździ do pracy tramwajem.
Gdyby Artur miał samochód, nie jeździłby do pracy tramwajem.
 - pisemne odpowiedzi na pytania¹⁸ typu:

¹⁴ Wybór tekstu literackiego należy do uczącego, ale proponowany tutaj tekst satyryczny posłużyć może za wzór językowy, a przy okazji stanowi kontakt z kulturą polską.

¹⁵ Wagę stymulowania prawej półkuli w czasie zajęć językowych podnosi większość metodyków zajmujących się teorią i praktyką glottodydaktyczną (zob. Lipińska 2006).

¹⁶ W oryginale:

ONA: Słuchaj, co byś zrobił, gdybym ja umarła?

ON: Ależ, dziecko, co ci do głowy przychodzi?

ONA: No bo każdy może umrzeć. Więc ja też mogę umrzeć. I co byś ty zrobił?

ON: Kiedy ty na pewno nie umrzesz.

ONA: Ale powiedzmy. I co byś wtedy zrobił?

ON: Ożeniłbym się ze starą Kopiciewiczową.

ONA: Nie żartuj, tylko powiedz naprawdę. Co byś zrobił?

ON: Rozpaczalbym.

¹⁷ Można się posłużyć np. zadaniami zawartymi w podręcznikach: E. Lipińska 2003, *Z polskim na ty. Podręcznik do nauki języka polskiego dla stopnia progowego*, Kraków (B1); E. Lipińska, E.G. Dąbbska 2003, *Kiedyś wrócisz tu... Cz. I. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średniozaawansowanych*, Kraków (B2).

¹⁸ To mogą być pytania zadane na początku lekcji, a więc nastąpiłoby zapisanie wcześniej udzielonych odpowiedzi.

Co byście zrobili, gdyby dyrektor odwołał dziś lekcje?

Co byś zrobił, gdybym zapomniiała o twoich urodzinach?

- pisemne tłumaczenie zdań lub tekstu na angielski i z powrotem na polski, np.:

Co byś zrobił, gdybym umarła?

Gdybyśmy nie złożyli życzeń cioci osobiście, byłaby obrażona.

Gdyby wiedziała, że to ślimaki, nigdy by ich nie spróbowała.

Choćby się bardzo zmieniła, poznałbym ją na końcu świata po głosie.

CZYTANIE / PISANIE

- Utrwalenie trybu warunkowego

- czytanie autentycznego lub opracowanego tekstu, w którym tryb warunkowy odgrywa pierwszoplanową rolę¹⁹ i rozwiązywanie zadań sprawdzających jego rozumienie, czyli np.:

- zaznaczanie w tekście wyrazów (fragmentów) dodatkowych,
- prawda / fałsz,
- wielokrotny wybór,
- układanie w kolejności fragmentów tekstu,
- łączenie fragmentów tekstu (dobieranie informacji),
- uzupełnianie luk w tekście,
- odpowiedzi na pytania,
- uzupełnianie tekstu słowami lub wyrażeniami podanymi w ramce;

- słuchanie / śpiewanie piosenki, w której pojawia się tryb warunkowy²⁰

- dyktando tekstu przerobionego na lekcji lub nowego, zawierającego formy trybu warunkowego.

- samodzielne pisemne układanie zdań / krótkich tekstów z zastosowaniem trybu warunkowego. Wzorem może być poniższe zadanie:

Gdybym mógł cofnąć czas, na pewno nie (studiować)
 fizyki, tylko ekonomię, (zamieszkać) nie w Krakowie,
 lecz w Gdyni. Nie (ożenić się) tak młodo, a może
 w ogóle (zostać) starym kawalerem? Wtedy na pewno
 nie (rozwieść się) Choć kto wie, może gdybym trochę
 poczekał, a Renata (wrócić) z Kanady wcześniej,
 gdybyśmy się spotkali w odpowiednim czasie, kto wie – może
 (my – pobrać się) i (my – być)
 dobraną parą? (my – Mieć) dwoje dzieci, jedno (być)
 podobne do mnie, a drugie do Renaty. (my – kupić)
 psa i rybki. (my – jeździć) na wakacje
 nad morze, (my – pływać) i (my – opalać się)
 (my – uczyć się). wszyscy niemieckiego
 i (my – uprawiać) sporty. W niedziele (my – chodzić)
 do kina, na spacerzy z psem, no i (my – odwiedzać)
 naszych rodziców. Niestety, jestem rozwiedziony,

¹⁹ Np. tekst „Gdyby stał się cud?” z *Czas na czasownik* P. Garncarka, 2001, s. 9.

²⁰ Np. *Gdybym był wibrem* – Breakout (Tadeusz Nalepa – Bogdan Loebli); *Supermanka* (Kayah).

a Renata niedawno wyszła za mąż za Kanadyjczyka...
[E. Lipińska, *Z polskim na ty*, s.144]

LITERATURA

Końcowy etap – to kontakt z tekstem literackim dostosowanym do wieku i umiejętności językowych uczących się, zgodny z programem nauczania, np.

Gdybym miał jedenaście kapeluszy... – Konstanty Ildefons Gałczyński

Gdybym był młodszy... – Adam Asnyk

Gdybym miał dziesięć rąk – Joanna Kulmowa

Gdybym mówił językami ludzi i aniołów... (*Hymn o miłości*).

Należy wtedy zastosować analizę treści utworu wraz z analizą językową. Umożliwi to uczącym się lepsze zrozumienie tekstu, a jednocześnie unaocznia im, że omawiany problem gramatyczny nie jest jedynie teoretycznym rozważaniem ani nie jest domeną potocznej (mówionej) odmiany języka, ale występuje także w polszczyźnie literackiej.

Od literatury do języka – opcja estetyczna

W opcji estetycznej teksty literackie włącza się w tok dydaktyczny przede wszystkim ze względu na ich piękno, wartości moralne, kulturowe, uniwersalne, tudzież na przynależność do kanonu uznanych dzieł (zob. Mrozowska 2001).

W programie szkół polonijnych nie powinno więc zabraknąć dzieł A. Mickiewicza. W I klasie gimnazjum może to być lektura II części *Dziadów*. Sugeruje się jednak, by ze względu na stopień trudności języka utworu, były to bądź fragmenty dramatu²¹, bądź wersja uproszczona, w której w narrację wplecione są urywki dzieła. Na przykład:

CHÓR

Ciemno wszędzie, głucho wszędzie,

Co to będzie, co to będzie?

Na wezwanie Guślarza w kaplicy pojawiają się kolejno trzy rodzaje duchów. Najpierw, kiedy zapala garść kądzieli, pojawiają się duchy lekkie. Są to dusze Józia i Rózi, dzieci kobiety uczestniczącej w *Dziadach*. Na ziemi wiodły bez troskie życie, wypełnione zabawą, kochane i rozpieszczane. Choć po śmierci znalazły się w niebie, nie potrafią tam zaznać prawdziwego szczęścia, ponieważ na ziemi nigdy nie cierpiały. Guślarz, chcąc im pomóc, pyta:

GUŚLARZ

Czego potrzebujesz, duszyczko,

Żeby się dostać do nieba?

Czy prosisz o chwałę Boga?

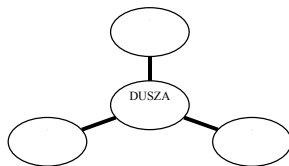
²¹ Tak na przykład jak w podręczniku *To lubię ...* (Jędrychowska, Klakówna 1999).

Czyli o przysmaczek słodki?
Są tu pączki, ciasta, mleczko
I owoce, i jagódki.
Czego potrzebujesz duszyczko,
Żeby się dostać do nieba?
(...)

LITERATURA

SŁOWNICTWO

Przed czytaniem tekstu właściwego można porozmawiać z uczniami o tym, w jaki sposób ludzie w różnych kulturach próbują utrzymać łączność ze zmarłymi. Można także wypełnić asocjogram, w którego centrum znajdzie się pojęcia *dusza*.



CZYTANIE / PISANIE

W trakcie czytania zadaniem uczniów jest uzupełnienie specjalnie opracowanej tabelki, a następnie omówienie sposobów przedstawienia zjaw i towarzyszącego im nastroju, przyczyn ich obecnych cierpień oraz możliwości odkupienia win.

kategoria duchów	sposób przyzywania	wina	kara	prośba	nauka moralna
lekkie	spalenie garści kądzieli	nie zaznały w życiu cierpienia, troski, bólu	nuda, trwoga	2 ziarnka gorczycy	„Kto nie doznał goryczy ni razu, ten nie dozna słodyczy w niebie”.

MÓWIENIE

Nauczyciel powinien porozmawiać z uczniami o tym, czy prawdy zawarte w *Dziadach* mogą być przydatne współczesnemu człowiekowi.

PISANIE

Na zadanie domowe uczniowie wykonują jedno z trzech zadań²²:

²² Formy listu oraz charakterystyki muszą być znane uczącym się.

- Przepisz jeszcze raz nauki moralne wypowiedane przez zjawy i chór. Zinterpretuj je (wypracowanie).
- Napisz charakterystykę ducha z *Dziadów*, z którym chciałbyś się znaleźć się na bezludnej wyspie.
- Wyobraź sobie, że jesteś duchem, który nie może przybyć na Dziady. Napisz list z prośbą o pomoc do Guślarza.

Na kolejnych zajęciach tekst *Dziadów* powinien stać się punktem wyjścia ćwiczeń leksykalno-gramatycznych. Materiał językowy lektury stwarza okazję do poszerzania i/lub uaktywniania słownictwa nazywającego uczucia (obszar leksykalny), a także sposobów tworzenia form trybu rozkazującego oraz form deminutywnych²³ (obszar gramatyczny).

Poniżej pokazano przykładowe ćwiczenia leksykalne.

JĘZYK – SŁOWNICTWO NAZYWAJĄCE UCZUCIA

I. FAZA PREZENTACJI

Na początku można zaproponować ćwiczenia, które polegają na odgrywaniu emocji, uczuć. Uczniowie „odgrywają” różne emocje, np. złość, zdziwienie, radość, zachwyt, smutek, przerażenie. Pozostali starają się nazwać, uczucia, emocje, które przedstawiają aktorzy.

Następnie zadaniem uczniów, podzielonych na grupy, jest odnalezienie w tekście dramatu słów nazywających uczucia należących do danego pola semantycznego oraz uzupełnienie go innymi wyrazami i wyrażeniami (na tym etapie pracy można wykorzystać słowniki).

I grupa – żal

II grupa – strach, trwoga

III grupa – smutek, rozpacz

IV grupa – gniew, wściekłość

Przykład:

MIŁOŚĆ – kochać kogoś, zakochać się w kimś, czuć sympatię do kogoś, uczucie (głębokie, czyste...), pasja, romans (mieć romans z kimś), flirt (flirtować z kimś), całować, kochanek, uwielbiać.

Zadaniem następnym będzie wypełnienie tabeli²⁴.

Rzeczownik	Przymiotnik	Czasownik
<i>miłość</i>	<i>zakochany</i>	<i>kochać</i>
	obojętny	
krzywda		
	samotny	
	gniewny	
		zdziwić się

²³ Można to zrobić, odwołując się do podręczników przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego, na przykład *Kiedyś wrócisz tu ... cz. I* (Lipińska, Dąbwska 2003).

²⁴ Celowe może stać się odwołanie do języka kraju osiedlenia i porównanie zakresów znaczeniowych niektórych par ekwiwalentów (np. *kochać – love; żądrosć – envy*).

- c) Kolega był bardzo z o moje sukcesy sportowe.
 - d) Kiedy wreszcie skończył się semestr, poczuł nieopisaną r
 - e) W m i w p trzeba być lojalnym.
- Uzupełnij zdania odpowiednim słowem.
- a) Na widok syna o go radość.
 - b) Po stracie siostry p w przygnębienie.
 - c) Kiedy po raz kolejny syn wrócił do domu zbyt późno w gniewem.
 - d) Starł się tego nie okazywać, ale wszyscy wiedzieli, że dla swojego zięcia ż głęboką pogardę
- Ułóż zdania z następującymi wyrazami:
- nadzieja:
- niepokój:
- przykrość:
- wzruszenie:
- oburzenie:
- Dopisz jak najwięcej wyrazów określających.
- radość – wielka, nieopisana, ogromna,
- smutek –
- żał –
- wstyd –

III. FAZA KOMUNIKACJI

Opowiadanie o własnych doświadczeniach z użyciem nowego słownictwa:

- Opowiedz koleżance/koleodze, co czujesz przed wizytą u dentysty, przed testem, w dzień Bożego Narodzenia itp.
- Opisz wydarzenie, które wprawilo cię w zdumienie.

Podsumowanie

Wydaje się, że kształcenie językowo-historycznoliterackie realizowane za pomocą *metody skorelowanej* jest rozwiązaniem, które warto wprowadzić do szkolnictwa polonijnego. W sposób bezpośredni przyczynia się ono bowiem do efektywniejszego rozwijania umiejętności językowych uczących się, pozwalając aktywniej i pełniej funkcjonalizować polskość²⁵. By realizacja takiego zadania stała się możliwa, potrzebna jest jednak z jednej strony modyfikacja dotychczasowego sposobu myślenia o edukacji polonijnej władz oświaty etnicznej, dyrekcji oraz samych nauczycieli; z drugiej zaś – wsparcie

²⁵ Polacy mieszkający w kraju uważają, że jednym z najważniejszych kryteriów polskości jest znajomość języka polskiego (91% w roku 1988 i 94% w roku 1998). Zob. A. Sulek, *Niezmiennie kryteria polskości*, „Gazeta Wyborcza”, 23.09.1998.

i pomoc ze strony polskich instytucji oświatowych, rządowych oraz akademickich w trakcie opracowywania standardów wymagań, nowych programów nauczania i podręczników.

Literatura

- Cudak R., red., 2006, *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice.
- Dubisz S., red., 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003, Warszawa.
- Gąsowska K., Mazińska-Szumaska M., red., 2006, *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy. Wybór materiałów z V Forum Oświaty Polonijnej*, Kraków, 22–24 czerwca 2006, Kraków, 2006.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A., 2006, *Program autorski – wskazówki dla nauczycieli szkół polonijnych*, w: Gąsowska K., Mazińska-Szumaska M., red., *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy. Wybór materiałów z V Forum Oświaty Polonijnej*, Kraków, 22–24 czerwca 2006, s. 271–287.
- Janowska I., Lipińska E., Seretny A., 2007, *Kształcenie językowe w szkołach polonijnych, nauczanie języka jako obcego czy ojczystego*, „Przegląd Polonijny”, z. 4.
- Jędrzychowska M., Klakówna Z.A., 1999, *To lubię! Teksty i zadania Klasa I gimnazjum*, Warszawa.
- Knopek J., red., 2006, *Funkcje i zadania elit w środowiskach polonijnych*, Toruń.
- Kozłowski J., red., 2008, *Szkołnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14–17 lipca 1988 roku*, Poznań.
- Lipińska E., 2001, *Proces stawania się dwujęzycznym. Studium przypadku polskiego chłopca w Australii* (niepublikowana część rozprawy doktorskiej), Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków.
- Lipińska E., 2006, *Sposoby angażowania prawej półkuli mózgowej w proces efektywnego przyswajania materiału językowego*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Sprawności przede wszystkim. Materiały z konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”*.
- Lipińska E., Pukas-Palimąka D., 2006, *Literatura polska w szkołach polonijnych*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*.
- Miodunka W., red., 1990, *Język polski na świecie*, Warszawa.
- Miodunka W., 1990a, *Wstęp*, do: Miodunka W., red., *Język polski na świecie*, Kraków.
- Miodunka W., 1990b, *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*, w: Miodunka W., red., *Język polski na świecie*, Kraków.
- Miodunka W., 1999, *Stan badań nad Polonią i Polakami w świecie*. „Przegląd Polonijny”, z. 1.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Seretny A., 2006, *Tekst literacki w nauczaniu języka obcego/drugiego – między percepcją a recepcją dzieła*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*.
- Seretny A., 2006a, *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*.
- Seretny A., 2006b, *Między chęcią a niemożnością – teksty literackie a nauczanie języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 6.
- Seretny A., Lipińska E., 2006, *Szkoły etniczne w Stanach Zjednoczonych a kształcenie przyszłych elit*, w: Knopek J., red., *Funkcje i zadania elit w środowiskach polonijnych*, Kraków.

- Sibiga Z., 1999, *Sprawność językowa uczniów szkół polonijnych Stanów Zjednoczonych*, Rzeszów.
- Szydłowska-Cegłowa B., 1991, *Sytuacja języka polskiego na obczyźnie*, w: Kozłowski J., red., *Szkolnictwo parafialne w upowszechnianiu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych. Materiały z konferencji naukowej w Poznaniu 14–17 lipca 1988 roku*.

Ewa Lipińska – doktor, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Autorka i współautorka licznych artykułów i wielu podręczników z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego (*Kiedys wrócisz tu...*, 1997, wyd. dwuczęściowe 2003, 2005), *Nie ma róży bez kłóców* (1999, wyd. II popr. i uzup. 2009), *Z polskim na ty* (2003), *Księżyc w butonierce* (2004), *Umiesz? Zdasz?* (2009), *Polski bez tajemnic. Podręcznik dla studentów niemieckojęzycznych* (2009), monografii *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* (2003) oraz *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005). Współredagowała m.in. *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych* (2005) oraz *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (2006); opracowała antologię tekstów satyrycznych *Lektury podręczne* (2007). Od 2000 r. pracuje w Zespole Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego; bierze także udział w przeprowadzaniu egzaminów certyfikacyjnych. Prowadzi warsztaty szkoleniowe w kraju i za granicą popularyzujące egzaminy biegłości z języka polskiego jako obcego oraz warsztaty szkoleniowe dla nauczycieli polonijnych.

Anna Seretny – doktor, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. W swoich pracach koncentruje się na badaniach kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny, analizach leksykalnej dostępności tekstów pisanych i mówionych oraz uwarunkowań efektywnej inferencji leksykalnej.

Autorka i współautorka artykułów oraz prac z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, m.in. monografii: *Definicje i definowanie* (1998), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* (2005); podręczników *Czy Czechów jest trzech?* (1993), *Coraz bliżej Polski* (1996), *Kto czyta – nie błądzi* (2006), *Per aspera ad astra* (2008) oraz obrazkowego słownika języka polskiego *A co to takiego?* (1993, wyd. II popr. i uzup. 2003). Współredaktorka wielu prac zbiorowych (*Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, 2006, *Sprawności przede wszystkim*, 2006), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, 2008). Od 2002 r. jest członkiem zespołu opracowującego egzaminy certyfikacyjne działającego przy Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, a także egzaminatorem z ramienia Komisji. Prowadzi warsztaty szkoleniowe w kraju i za granicą popularyzujące egzaminy biegłości.

W latach 2004–2008 była Prezesem Stowarzyszenia „Bristol” zrzeszającego polskich i zagranicznych nauczycieli kultury polskiej i języka polskiego jako obcego.