

Aksjologiczny wymiar lokalności w nauczaniu języka
polskiego Ukraińców (na przykładzie podręcznika
Ałły Krawczuk i Jerzego Kowalewskiego *Jestem stąd*)*

The Axiological Dimension of Locality in Teaching Polish to Ukrainians (Based on the
Example of the Textbook by Ałła Krawczuk and Jerzy Kowalewski *I'm from Here*)

ANNA BURZYŃSKA-KAMIENIECKA

Uniwersytet Wrocławski, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5034-806X>

e-mail: anna.burzynska-kamieniecka@uwr.edu.pl

Abstract. In the current socio-political situation, a new educational context has emerged, in which the local perspective may become particularly useful in teaching Polish to Ukrainians who find themselves as refugees on the territory of the Polish state. The article attempts to indicate the elements that make up the cultural component, which is important in transmitting values that can serve to shape intercultural competence by referring to the common past of both nations, who once inhabited the areas east of the Bug River together.

Keywords: locality, Polish as a foreign language, values, intercultural competence

Abstrakt. W obecnej sytuacji społeczno-politycznej powstał nowy kontekst edukacyjny, w którym perspektywa lokalności może zostać uznana za szczególnie przydatną w nauczaniu języka polskiego Ukraińców, którzy znaleźli się jako uchodźcy na terytorium państwa polskiego. W artykule podjęto próbę wskazania elementów składających się na komponent kulturowy istotny w przekazywaniu

* Publikację tomu sfinansowano ze środków Instytutu Językoznawstwa i Literaturoznawstwa UMCS. Wydawca: Wydawnictwo UMCS. Dane teleadresowe autora: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, pl. Nankiera 15b, 50-140 Wrocław, Polska; tel.: (+48) 71 375 28 69.

wartości, które mogą służyć kształceniu kompetencji interkulturowej poprzez odwołanie się do wspólnej przeszłości obu narodów, niegdyś razem zamieszkujących tereny na wschód od Bugu.

Słowa kluczowe: lokalność, język polski jako obcy, wartości, kompetencja interkulturowa

1. KATEGORIA LOKALNOŚCI W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Zainteresowanie dydaktyką języka polskiego jako obcego w kontekście lokalnym ma odległą tradycję. Podręczniki zawierające odwołania do realiów związanych z konkretnym miejscem były wykorzystywane w procesie nauczania polszczyzny już w XVI i XVII wieku na terenach dzisiejszego Pomorza i Śląska, a zwłaszcza w takich miastach jak Gdańsk, Toruń czy Wrocław. Chodziło tutaj o ułatwienie przyswajania języka przez pokazanie go w bliskiej dla uczących się przestrzeni społeczno-kulturowej, a równocześnie podkreślenie związku autorów (często także będących lektorami) z danym miastem czy szkołą (Burzyńska-Kamieniecka, 2002 i inne)¹. Obecnie kategoria lokalności pojawia się w materiałach glottodydaktycznych w dwójakiej funkcji: w celu prezentacji treści (językowych i niejęzykowych) odnoszących się do kultury narodowej (ogólnopolskiej) oraz jako przejaw tzw. *centryzmu lokalnego* (Zarzycka, 2000, s. 79), służącego opisowi specyfiki geograficzno-kulturowej wybranego obszaru (krajiny geograficznej, województwa, miasta czy nawet jego dzielnicy)². Zainteresowanie lokalnością powinno towarzyszyć wprowadzaniu języka już na samym początku jego znajomości, czyli zgodnie z *Europejskim opisem systemu kształcenia językowego* osoba będąca na poziomie A1:

[...] rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy (ESOKJ, 2003, s. 33).

¹ Jak wynika z analizy tekstów źródłowych, ludność zamieszkująca teren Dolnego Śląska „[...] zaczęła identyfikować się ze swym regionem na przełomie XVI i XVII wieku, co było wynikiem dłuższego rozwoju gospodarczo-społeczno-politycznego i kulturalnego. Ślązacy pochodzenia niemieckiego i polskiego, po kilku wiekach egzystowania obok siebie, zaczęli uświadamiać sobie swoją przynależność obyczajową i regionalną, swoją «małą ojczyznę»” (Kryszczuk G., 1999, s. 69).

² O wykorzystaniu perspektywy lokalnej w dydaktyce języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego pisali w różnym ujęciu m.in. Grażyna Zarzycka (2000), Aleksandra Achteulik (2013), Piotr Garncarek (2022) i Patrycja Kownacka (2023).

2. AKSJOLOGICZNY WYMIAR LOKALNOŚCI W DYDAKTYCE JPJO

Odniesienie do określonej przestrzeni lokalnej, definiowanej zarówno w wymiarze materialnym (geograficznym), jak i symbolicznym, pozwala na budowanie tożsamości grupy, która w obrębie tego obszaru przebywa, tworząc wspólnotę skupioną wokół podzielanych wartości. Zdaniem Krystyny Rembowskiej dzieje się tak właśnie wtedy, gdy „człowiek przekształca przestrzeń naturalną w społeczną przez nadawanie jej znaczeń i odniesienie do wartości” (Rembowska, 2013, s. 183). Uwzględnienie lokalnego punktu widzenia w procesie nauczania języka polskiego jako obcego (JPJO) z jednej strony służy zatem do ukazania elementów tożsamości kulturowej, na którą składają się przede wszystkim określone wartości³, a z drugiej stanowi wartość samą w sobie, definiowaną jako istotny element tożsamościowy konstytuujący przestrzeń międzykulturowego spotkania⁴.

W celu ukazania wielu aspektów polskiej tożsamości kulturowej w procesie dydaktycznym wykorzystuje się różne dyskursy służące identyfikacji zarówno ze wspólnotą narodową, jak i lokalną (regionalną), wraz „[...] z charakteryzującymi tę wspólnotę wartościami moralnymi i estetycznymi; w sposobie przyswajania tradycji, obyczajów, wzorów i modeli życia, w poczuciu więzi ze wspólnym losem i jego przemianami, w obliczu indywidualnego «ja» w «ja» zbiorowym, utrwalającym jego obraz” (Wojnar, 1996, s. 132–133). Na wielowymiarowość tożsamości kulturowej, rozumianej jako „[...] względnie trwała, kształtująca się ustawicznie auto-koncepcja, która wyraża się identyfikowaniem z określonymi wartościami kultury”, zwraca uwagę Jerzy Nikitorowicz (Nikitorowicz, 2009, s. 374). Uwzględnić przy tym wypada niezwykle istotny w procesie nauczania JPJO fakt, że opisaną w ten sposób tożsamość kulturową współtworzą różne wartości kulturowe, akceptowane przez przedstawicieli danej wspólnoty, z którymi się identyfikują (indywidualnie lub grupowo) i jest to identyfikacja względnie trwała (Nikitorowicz, 2009, s. 372–373).

³ Zdaniem Nikitorowicza „[...] tożsamość kulturowa nie musi zawierać wszystkich elementów kultury, może ograniczyć wybór do niektórych wartości, np. języka, pewnych tradycji, religii, stosunku do podstawowych symboli, sposobów komunikacji, zachowania w określonych sytuacjach i warunkach, sposobu organizacji życia” (Nikitorowicz, 2009, s. 372).

⁴ Na potrzeby niniejszych rozważań jako *wartości*, zgodnie z ujęciem aksjolingwistycznym, traktuje się ‘to, co uznawane jest bądź za dobre, bądź też za złe (w szeroko pojętych znaczeniach obu wyrazów)’, uwzględniając ich podział zaproponowany przez Jadwigę Puzyninę na wartości witalne, społeczno-obyczajowe, poznawcze, moralne, estetyczne, a także sakralne (Puzynina 2004, s. 181–182). W prowadzonych analizach nad tożsamością kulturową i jej związkiem z kategorią lokalności najbardziej istotne wydaje się wyodrębnienie wartości społeczno-obyczajowych, moralnych oraz estetycznych.

3. PERSPEKTYWA LOKALNA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO UKRAIŃCÓW

Obecna sytuacja społeczno-polityczna stworzyła nowy kontekst edukacyjny, w którym perspektywa lokalności może stać się szczególnie użyteczna w nauczaniu języka polskiego Ukraińców, którzy znaleźli się jako uchodźcy na terytorium państwa polskiego⁵. Zmieniająca się rzeczywistość wymaga od wchodzących w kontakt z polskim językiem i kulturą przybyszów ze Wschodu nieustannego odkrywania fragmentów obcych dla nich „światów za słowami”, co jest związane z przyjęciem przez nich określonego punktu widzenia i w rezultacie wpływa na odbiór prezentowanych treści językowo-kulturowych (oraz związanych z nimi wartości)⁶. W przypadku Ukraińców będących uchodźcami, którzy przebywają na terenie Polski, odwołanie się do wspólnej polsko-ukraińskiej przeszłości i identyfikacja ze wspólną, lokalną przestrzenią mogą stać się podstawą do znalezienia kontekstu *trzeciego miejsca*⁷, ułatwiającego nawiązanie pełnowartościowej komunikacji międzykulturowej.

Przykładem realizacji tego typu założenia metodycznego jest wydany we Lwowie dwukrotnie: w 2013 oraz w 2019 roku podręcznik Ałły Krawczuk i Jerzego Kowalewskiego *Jestem stąd*⁸. Wydanie drugie zostało zmienione i uzupełnione o rozbudowaną część gramatyczną (w pierwszej wersji były to tylko przykłady wprowadzania zagadnień gramatycznych do dwóch pierwszych lekcji oraz aneks z tablicami odmiany). Autorzy przeznaczili swoją książkę dla ukraińskojęzycznych odbiorców, którzy chcą nauczyć się języka polskiego w sposób komunikacyjny i są uczniami starszych klas szkół (zwłaszcza sobotnio-niedzielnych) lub studentami pierwszych lat studiów. Praca z podręcznikiem ma im umożliwić osiągnięcie znajomości języka polskiego na poziomie B1 (Krawczuk, Kowalewski, 2019, Передмова, s. 3–4).

Makrostruktura podręcznika obejmuje dwie zasadnicze części – pierwsza z nich zawiera dwadzieścia pięć lekcji (oraz wstępną lekcję zerową), drugą natomiast

⁵ Chodzi zwłaszcza o ruchy migracyjne zaistniałe po 24 lutego 2022 roku.

⁶ Zgodnie z ustaleniami lubelskich etnolingwistów „[...] kategoria punktu widzenia (PW) została uznana za czynnik podmiotowy, od którego zależy kształt językowego obrazu świata i sposób jego profilowania w dyskursie” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska, 2004, s. 323).

⁷ Pojęcie *trzeciego miejsca* (Kramsch, 1996, s. 257), obecne w podejściu interkulturowym do nauczania języków obcych, dotyczy tworzenia nowej perspektywy, która pozwala uczącym się patrzeć na kulturę własną i drugą/obcą z dystansu, aby „[...] móc przyjąć – w zależności od potrzeby – albo (wewnętrzny) punkt widzenia uczestnika, albo (zewnątrzny) punkt widzenia obserwatora zjawisk kulturowych” (Bandura, 2007, s. 54).

⁸ Kravčuk, Alla, Kovalevs'kij, Êži (2019). Jestem stad. Pidručnik z pol's'koi movi: komunikaciâ, gramatika. L'viv: Apriori. [Кравчук, Алла, Ковалевський, Єжи. (2019). [Jestem stąd. Підручник з польської мови. Комунікація, граматики. Львів: Аpriori]. W odwołaniach zastosowanych w tekście posłużono się polską wersją nazwisk autorów.

stanowią obszerne komentarze gramatyczne (do każdej lekcji) wraz z ćwiczeniami, a także aneks z tabelami odmiany. Mikrostrukturę podręcznika tworzą kolejne jednostki lekcyjne, a podstawą każdej z nich są różnego typu teksty (preparowane i autentyczne), wprowadzające bądź nawiązujące do tematu zajęć, oraz następujące po nich zestawy ćwiczeń komunikacyjnych i sprawnościowych, wymagające wykonania określonych zadań. Na uwagę zasługuje „zielony margines”, czyli kolumna obok tekstu, w której na zielonym tle umieszczono pojawiające się w tekście struktury gramatyczne, jednostki leksykalne (zwroty i wyrażenia), cytaty z dzieł literackich, fragmenty piosenek czy też inne, dodatkowe informacje.

Podjęcie interkulturowe jest widoczne już w pierwszym typie tekstów, czyli tzw. czytankach, które wprowadzają do tematu poszczególnych zajęć i mają charakter subiektywnej opowieści, prezentowanej z punktu widzenia szesnastoletniego Jurka, który pochodzi ze wschodniej Polski (jest mieszkańcem *Euroregionu Karpaty*):

Jestem Jurek! Jestem Polakiem (obywatelem Rzeczypospolitej Polskiej) i mieszkam w Sanoku. Tu, w Sanoku chodzę do szkoły. [...] Jeżeli jesteś obywatelem Ukrainy, Rumunii, Węgier lub Słowacji i mieszkasz na terenie Euroregionu Karpaty, chodzisz do szkoły i masz 17 lat, czekam na Twojego mejla (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 31).

Narrator opowiada o swoim regionie (Sanok i okolice), a następnie wyrusza na krótkie wycieczki po Ukrainie Zachodniej (odwiedza m.in. Lwów, Truskawiec, Stryj, Drohobycz, Rudki, Beńkową Wisznę, Rozdół, Kołomyje).

Drugi typ tekstów występuje w każdej lekcji w części pt. *Poznaj Polskę* i zawiera informacje o Polsce zestawione z opisem odpowiadających im realiów ukraińskich. Teksty dotyczące realiów polskich i ukraińskich są obecne także na „zielonym marginesie” obok fotografii, mapek i wykresów (są to np. fragmenty wierszy, piosenek itp.).

Lokalna przestrzeń *Euroregionu Karpaty* tworzy w podręczniku *Jestem stąd* jego komponent kulturowy⁹. Podstawowe informacje o tym obszarze pojawiają się już w drugiej lekcji:

Euroregion Karpaty: 141 000 km², 15 mln mieszkańców. Istnieje od 1993 roku (Rumunia od 1995 roku). Polska: województwo podkarpackie – Rzeszów. Rumunia: okręgi: Bihor, Salaj, Satu Mare, Maremuresz, Hargita, Suczawa, Botoszani. Słowacja: województwa: koszyckie, preszowskie. Ukraina: obwody: lwowski, zakarpacki, iwano-frankiwski, czerniowiecki, Węgry: komitaty: Borsod-Abauj-Zemplen, Heves, Jasz-Nagykun-Szolnok, Hajdu-Bihar, Szabolcs-Szatmar-Bereg.

⁹ Należy zauważyć, że autorzy podręcznika, ze względu na docelowego odbiorcę, zawężają perspektywę opisu Euroregionu Karpaty do jego części obejmującej Ukrainę Zachodnią.

Cechy charakterystyczne Euroregionu Karpackiego: bogata przyroda, wielokulturowość, wiele religii, mało dużych miast. Miejsce spotkania cywilizacji Wschodu i Zachodu. Duży potencjał turystyczny (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 42).

Spośród dwudziestu pięciu jednostek lekcyjnych piętnaście to lekcje, w których występują nawiązania do tego regionu: Lekcja 2. *Temat: Moja rodzina mieszka w całej Polsce!* (s. 39), Lekcja 3. *Temat: Smacznego* (s. 43), Lekcja 6. *Temat: A to jest mój dom* (s. 59), Lekcja 8. *Temat: Mój wolny czas* (s. 67), Lekcja 10. *Temat: Byle do wiosny!* (s. 73), Lekcja 11. *Temat: Urodziłem się...* (s. 77), Lekcja 12. *Temat: To był fajny dzień* (s. 82), Lekcja 13. *Temat: Spotkajmy się we Lwowie...* (s. 87), Lekcja 15. *Temat: We Lwowie* (s. 94), Lekcja 16. *Temat: Pokaż mi Ukrainę* (s. 99), Lekcja 17. *Temat: W Stryju* (s. 102), Lekcja 18. *Temat: W polskiej szkole sobotniej* (s. 106), Lekcja 21. *Temat: Na święta – do Polski!* (s. 121), Lekcja 22. *Temat: Działamy lokalnie* (s. 126), Lekcja 24. *Temat: Czy mam szansę na pracę?* (s. 156).

Elementy *Euroregionu Karpaty* wspólne dla kultury polskiej i ukraińskiej, występujące w omawianym podręczniku, to przede wszystkim miejsca i obiekty z nimi związane, postacie historyczne i współczesne działające na tym terenie, zwyczaje i tradycje charakterystyczne dla tego obszaru, w tym także kulinaria. Prezentacja zabytków i lokalnych atrakcji odbywa się w konwencji podróży, do odbycia której zachęca się dzięki szczegółowym opisom i komentarzom. Interesujący jest również sposób prowadzenia podręcznikowej narracji, w której przedstawia się lokalną przestrzeń z ukierunkowaniem na konkretną grupę odbiorców, jak w przypadku Lwowa, gdy wymienia się jego zabytki i podaje miejsca, które mogą być interesujące dla turystów z Polski¹⁰, takie jak np.: Cmentarz Łyczakowski z cmentarzem Orłąt Lwowskich, Wysoki Zamek, Rynek z Czarną Kamienicą i kamienicą Korniaкта, katedra łańciska z kaplicą Boimów, Teatr Opery i Baletu im. S. Kruszelnickiej, kościół pod wezwaniem św. Marii Magdaleny, budynek dawnego Sejmu Galicyjskiego, pomnik Adama Mickiewicza. Krawczuk i Kowalewski proponują odwiedzenie wielu miejsc na Ukrainie Zachodniej, opisując atrakcje turystyczne miejscowości, które można zobaczyć podczas odbywania wycieczek, jak np.: Chyrów (budynek dawnego kolegium jezuickiego), Sąsiadowice (klasztor), Sambor (rynek), Rudki (krypta w kościele, gdzie został pochowany hr. Aleksander Fredro), Truskawiec (woda mineralna „Naftusia”). Prezentacji konkretnych miejsc towarzyszą także wzmianki o ich historii, a zwłaszcza o postaciach

¹⁰ Jest to subiektywne pokazanie miasta także od „polskiej strony”: „[...] Lwów jest otwarty na turystów z Polski. Często przewodnicy oferują usługi po polsku, w wielu restauracjach jest polski jadłospis, niektórzy kelnerzy rozmawiają po polsku. Polski sentyment do Lwowa to dobry biznes, często «pod Polaków» robi się dekoracje restauracji, są napisy po polsku (autentyczne i stylizowane)” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 89).

z nimi związanych, takich jak np. M. Werbyckij (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 77): „Czy wiesz, że w Jaworniku Ruskim koło Sanoka urodził się autor melodii hymnu Ukrainy Mychajło Werbyckij?” oraz W. Bełza (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 78): „Czy wiesz, że Władysław Bełza jest pochowany na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie?” (przy okazji Lwowa przywołane zostały także postacie m.in.: A. Fredry, Jana III Sobieskiego, Z. Gogolewskiego, H. Siemiradzkiego, S. Kruszelnickiej, J. Kiepur, J. Boima, K. Kornia, I. Franki, W. Kilara; w Stryju był to K. Makuszyński, a w Drohobyczu – B. Schulz).

W części *Poznaj Polskę!*, która znajduje się w każdej lekcji omawianego podręcznika, umieszczone zostały informacje dotyczące Polaków i innych grup etnicznych przebywających na terenie dzisiejszej Ukrainy Zachodniej, jest także mowa o organizacjach takich jak Związek Polaków na Ukrainie, Towarzystwo Kultury Polskiej Ziemi Lwowskiej oraz Związek Nauczycieli Polskich na Ukrainie. W Lekcji 17. *Temat: W Stryju* wspomina się natomiast o działalności Kulturalno-Oświatowego Centrum im. K. Makuszyńskiego (przypominając biografię pisarza i fragment utworu „Przygody Koziołka Matołka”).

Na „zielonym marginesie”, towarzyszącym tekstom zamieszczonym w podręczniku *Jestem stąd*, znaleźć można związane z nimi uzupełnienia, zawierające nowy lub wymagający utrwalenia materiał leksykalny. Mogą to być słowa i zwroty (w tym również nazwy miejsc i obiektów, jak np.: Dobromil, Niżankowice, Pałac w Rozdole), fragmenty tekstów literackich (np. wiersza Adama Zagajewskiego *Jechać do Lwowa* i piosenki *Tylko we Lwowie* z repertuaru lwowskich batiarów Szczepka i Tońka), a nawet elementy graficzne: rysunki, wykresy i fotografie (jak np. zdjęcia beczki z napisem „Karpaty Lwów”, pomnika Werbyckiego czy kolegium w Chyrowie).

Treści kulturowe obecne w lokalnej przestrzeni *Euroregionu Karpaty* pojawiają się także w ćwiczeniach wchodzących w skład każdej jednostki lekcyjnej omawianego podręcznika. Są to zadania służące rozwijaniu elementów systemu językowego, czyli mające zastosowanie do nauczania gramatyki i leksyki, a także poprawnego zapisu (ortografii). Zgodnie z założeniem podejścia interkulturowego podręcznik *Jestem stąd* powinien jednak służyć przede wszystkim kształceniu umiejętności interakcyjnych i mediacyjnych, związanych bezpośrednio z rozumieniem i tworzeniem tekstów (zarówno mówionych, jak i pisanych). Dlatego właśnie ćwiczenia w nim zamieszczone mają formę zadań o charakterze komunikacyjnym i sprawnościowym, służących zwłaszcza do nauczania mówienia w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Tego typu ćwiczenia, związane z konkretnym obszarem, jakim są okolice Lwowa, występują w Lekcji 13. *Temat: Spotkamy się we Lwowie...*, gdzie z dojazdem do miasta łączy się zadanie 1. wymagające wykorzystania mapy regionu: „Na mapie Euroregionu Karpaty zaznacz zaplanowaną w powyższym tekście trasę” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 87). Z kolei

ćwiczenie 2., znajdujące się pod tekstem „Poznaj Polskę!”, stanowi odwołanie do wspólnej polsko-ukraińskiej historii: „Jeżeli jesteś ze Lwowa, powiedz, czy wiesz, gdzie są we Lwowie polskie napisy na sklepach, kawiarniach itd. Wy tłumacz do nich drogę z centrum miasta” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 89)¹¹. Kolejnym zadaniem z przeszłością Lwowa w tle jest ćwiczenie 6. z Lekcji 15. *Temat: We Lwowie*, w którym autorzy, wykorzystując tekst piosenki, zwracają uwagę na specyfikę lwowskiego *balaku*: „«Popraw» piosenkę *Tylko we Lwowi* tak, by nie było w niej form stylizowanych na język Lwowa, np. Niech inni sy jadą... – Niech inni sobie jadą” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 95). Innym nawiązaniem do wielokulturowej tradycji regionu jest zadanie, w którym należy zaprojektować wycieczkę po okolicy: „Na mapie Euroregionu Karpaty zaplanuj wycieczkę samochodową śladami kultur: polskiej, żydowskiej, ormiańskiej, huculskiej, łemkowskiej, bojkowskiej. Może zaplanujesz jeszcze inną wycieczkę?” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 97). Podobny cel mają zadania umieszczone pod tekstem w Lekcji 16. *Pokaż mi Ukrainę!*, w których także chodzi o przywołanie polskich śladów kulturowych: ćwiczenie 6. „Znajdź i zaprezentuj grupie informacje o hrabinie Karolinie Lanckorońskiej” i ćwiczenie 7. „Opisz pałac w Rozdole i inny zabytek – «ślad» polskiej kultury w Twoim miejscu zamieszkania” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 100).

W omawianym podręczniku pojawiają się także odniesienia do złożonych i historycznie uwarunkowanych relacji polsko-ukraińskich, które mają charakter zadań problemowych, poprzedzonych odpowiednimi tekstami wprowadzającymi do tematu przesiedleń i repatriacji, jak np. ćwiczenie 1. z Lekcji 16. *Temat: Pokaż mi Ukrainę!*: „Przygotuj i zaprezentuj informacje o losach Bojków i Łemków w Polsce: w okresie II Rzeczypospolitej, PRL-u. Co to była akcja «Wisła»?” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 101).

W Lekcji 20. *Temat: Warszawa–Kijów* perspektywa regionalna nabiera nowego wymiaru, ponieważ w opozycji do regionu karpackiego jest tutaj mowa o ośrodkach centralnych, jakimi są dwie stolice sąsiednich krajów – Warszawa i Kijów. I właśnie w tej scentralizowanej przestrzeni pojawiają się zadania odnoszące się do pojęć uwarunkowanych aksjologicznie, takich jak patriotyzm, ojczyzna, polskość, ukraińskość: ćwiczenie 6. „Podyskutujcie w grupie: co to jest patriotyzm? Co młodzi ludzie powinni wiedzieć o swoim kraju? Co to znaczy być Ukraińcem,

¹¹ Ciekawym wariantem tego zadania jest zamieszczone pod tym samym tekstem ćwiczenie 1., które również wymaga wiedzy na temat historii elementów lokalnej przestrzeni: „Jeżeli nie jesteś ze Lwowa, powiedz, czy Twoja miejscowość jest obecna w świadomości Polaków? Jakie są ślady kultury polskiej w Twojej miejscowości? Co pokazał(a)byś wycieczce z Polski? Wy tłumacz drogę z dworca do tych «śladów» lub do centrum”.

Polakiem? Jak to jest być Polakiem na Ukrainie? Ukraińcem w Polsce?” (Krawczuk, Kowalewski, 2019, s. 118).

Zamieszczone w podręczniku *Jestem stąd* zadania komunikacyjne znajdują zastosowanie w kształceniu kompetencji międzykulturowej, a równocześnie rozwijają umiejętności w zakresie działań interakcyjnych i mediacyjnych, wymagających odpowiedniego opanowania elementów systemu językowego. Ćwiczenia pojawiające się w związku z kolejnymi tematami jednostek lekcyjnych służą pogłębianiu wiedzy o lokalnej kulturze polskiej i ukraińskiej części Euroregionu Karpaty, natomiast do ich realizacji można wykorzystać zróżnicowane formy pracy, do których należą m.in. ankieta, debata, odgrywanie ról z elementami dramy, a także gry symulacyjne.

4. WNIOSKI I UWAGI KOŃCOWE

Przeprowadzona analiza zawartości podręcznika Krawczuk i Kowalewskiego *Jestem stąd* pokazała, że występujący w nim komponent kulturowy dotyczy co najmniej dwóch kultur: polskiej i ukraińskiej, funkcjonujących we wspólnej przestrzeni będącej częścią *Euroregionu Karpaty*. Jest to propozycja nauczania języka polskiego Ukraińców w aspekcie lokalnym¹², w której zgodnie z podejściem interkulturowym dąży się nie tylko do doskonalenia sposobów komunikowania w celu przekazu informacji, ale przede wszystkim chodzi o rozwijanie umiejętności wyrażania i określania tożsamości (indywidualnej i grupowej) oraz tworzenia więzi z własną i obcą/drugą/kolejną wspólnotą kulturową (Bandura, 2007, s. 55). Wiąż ta wynika z istnienia punktów styecznych między kulturami, jakimi są wartości wyznawane i podzielane (lub przynajmniej akceptowane) przez jednostki lub grupy zanurzone we wspólnej, lokalnej przestrzeni definiowanej zarówno w sensie materialnym (geograficznym), jak i mentalnym (symbolicznym). W podręczniku *Jestem stąd* przestrzeń tę wypełniają treści kulturowe o charakterze lokalnym, takie jak np. istotne dla obu kultur (polskiej i ukraińskiej) miejsca i obiekty, postacie czy teksty kultury będące nośnikami

¹² Podręcznik *Jestem stąd* powstał w celu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych osób uczących się języka polskiego w środowisku egzolingwalnym (wyd. 1. w 2013 roku, wyd. 2. w 2019 roku). J. Kowalewski, uwzględniając aktualny kontekst edukacyjny, opisuje realizację tych celów w postaci działań skupionych na dwóch obszarach, w których istotną rolę odgrywa przekazywanie wartości: „pomocy w podtrzymaniu lub odnalezieniu polskiej tożsamości narodowej (dla osób polskiego pochodzenia) oraz na wykształceniu przyjaciela Polski i Polaków – dla osób bez takiego pochodzenia. W obu przypadkach absolwent odnajduje się w Polsce jako emigrant/uchodźca z Ukrainy (studia, praca, pobyt, osiedlenie) lub ambasador polskości na Ukrainie, współpracownik Polski i Polaków w miejscu zamieszkania, opiekun polskiego dziedzictwa kulturowego – nosiciel polskich i europejskich wartości, np. odpowiedzialności, uczciwości, aktywności społecznej, zaradności, zaangażowania w sprawy społeczności lokalnej, bycia promotorem swojej małej ojczyzny itd.” (Kowalewski 2023, s. 109).

określonych wartości lub też podlegające procesowi wartościowania. Ich wydobywanie i opisywanie stwarza płaszczyznę do interkulturowego dialogu, co może odegrać istotną rolę w procesie nauczania języka polskiego w grupach ukraińskich tworzonych przez uchodźców, którzy w związku z obecną sytuacją społeczno-polityczną znaleźli się na terenie państwa polskiego¹³. Odwołanie się do przeszłości historycznej i kulturowej narodów niegdyś razem zamieszkujących obszar na wschód od Bugu posłuży w tym przypadku nie tylko kształceniu kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale również zostanie wykorzystane do rozwijania kompetencji interkulturowej, także poprzez odkrywanie i (re)definiowanie związanych z tą wspólną przestrzenią wartości¹⁴.

BIBLOGRAFIA/REFERENCES

- Achtelik, Aleksandra. (2013). Dialog kultur – kultura polska a lokalność. W: Jolanta Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego. T. 3* (s. 137–144). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Bandura, Ewa. (2007). *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Bartmiński, Jerzy, Niebrzegowska-Bartmińska, Stanisława. (2004). Dynamika punktu widzenia w języku, tekście i dyskursie. W: Jerzy Bartmiński (red.), *Punkt widzenia w języku i kulturze* (s. 321–358). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Burzyńska-Kamieniecka, Anna. (2002). *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy. O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

¹³ Wypada zauważyć, że chociaż perspektywa lokalna niesie ze sobą również pewną fragmentaryczność, to jednak w kontekście nauczania migrantów wydaje się ona kolejnym atutem dla tak zorganizowanego procesu dydaktycznego. Omawiany podręcznik zawiera informacje nie tylko o elementach przestrzeni lokalnej, wspólnych dla kultury polskiej i ukraińskiej, ale także odwołuje się do miejsc spoza tego obszaru, pozostających w centrum (jak np. w Lekcji 20. *Temat: Warszawa–Kijów*, s. 117). Lokalność nie stanowi zatem tutaj ograniczenia narracji kulturowej, ale może zostać potraktowana jako interesujący punkt wyjścia do prowadzenia dialogu międzykulturowego, w którym będą w stanie w pełni uczestniczyć obywatele Ukrainy uczący się języka polskiego w Polsce.

Według Aleksandry Achtelik, badaczki działań lokalnych w nauczaniu JPJO, „lokalność daje możliwość wskazania na pewne punkty – punkty obserwacji, orientacji, punkty opisu. [...] Pozwala stworzyć mikrokosmos, w którym wszystkie narracje wzmocnione są bezpośrednim doświadczeniem uczącego się. [...] Formuła lokalności daje studentowi szansę zastosowania strategii małych kroków poznawczych, które pozwolą zbliżyć się do fenomenu kultury, którą poznaje, i dokonać rekonstrukcji jej modelu. Ponadto daje mu możliwość na zderzenie swoich indywidualnych doświadczeń lokalności, z której się wywodzi, z lokalnością obcą, w której przychodzi mu funkcjonować” (Achtelik, 2013, s. 140–141).

¹⁴ Zdaniem J. Puzyniny „wnikliwa refleksja, dotycząca tego, co przez nas i przez innych jest tak lub inaczej wartościowane, jest ważnym elementem wiedzy o świecie, istotnym dla rozwoju kultury i kształtowania ludzkich osobowości, a także dla rozumienia ludzkich wypowiedzi i sposobów ich budowania. Jest też ważnym elementem opisu językowego obrazu świata [...]” (Puzynina 2004, s. 188).

- Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ): uczenie się, nauczanie, ocenianie.* (2003). Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Garncarek, Piotr. (2022). *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowalewski, Jerzy. (2023). Język polski na Ukrainie – stan, status, edukacja. *Polonia Inter Gentes*, 3, s. 89–110. DOI: <https://doi.org/10.56583/pig.2088>.
- Kownacka, Patrycja. (2023). *Lokalność w nauczaniu języka polskiego jako obcego na przykładzie Podlasia.* Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Elżbiety Awramiuk, Katedra Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego, Białystok. Pobrano z: https://repositorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15015/1/P_Kownacka_Lokalnosc_w_nauczaniu_jezyka_polskiego_jako_obcego_na_przykladzie_Podlasia.pdf (dostęp: 15.09.24).
- Kramsch, Claire. (1996). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: OUP.
- Kravčuk, Alla, Kovalevs'kij, Êži (2019). *Jestem stad.* Pidručnik z pol's'koi movi: komunikaciâ, gramatika. L'viv: Apriori. [Кравчук, Алла, Ковалевський, Єжи. (2019). *Jestem stad.* Підручник з польської мови. Комунікація, граматики. Львів: Апріорі].
- Kryszczuk, Grażyna. (1999). *Świadomość językowa i kompetencja komunikacyjna Niemców na Dolnym Śląsku.* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nikitorowicz, Jerzy. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa.* Warszawa: Wydawnictwo WAiP.
- Puzynina, Jadwiga. (2004). Problemy wartościowania w języku i tekście. *Etnolingwistyka*, 16, s. 179–189.
- Rembowska, Krystyna. (2013). *Geografia w ujęciu humanistycznym. Wybór prac Krystyny Rembowskiej.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojnar, Irena. (1996). Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji. W: Irena Wojnar, Jerzy Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku: zbiór studiów* (s. 1). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Zarzycka, Grażyna. (2000). Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych. W: Jan Mazur (red.), *Polonistyka na świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych* (s. 61–89). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

