

EWA LIPIŃSKA, DANUTA PUKAS-PALIMAKA

LITERATURA POLSKA W SZKOŁACH POLONIJNYCH

MAPY OBECNOŚCI I NIEOBECNOŚCI POLSKIEJ LITERATURY W OBIEGACH ZAGRANICZNYCH wyznaczają w pierwszym rzędzie szkoły polonijne, w których dobór treści nauczania podyktowany jest zazwyczaj programami szkół polskich (w Polsce) lub preferencjami nauczyciela. W nauce języka polskiego najczęściej bazuje się tam na podręcznikach polskich, nieprzystających do nauczania języka, który jest dla uczniów językiem drugim albo nawet obcym, a metody jego nauczania różnią się znacznie od tych stosowanych w Polsce dla jego rodzimych użytkowników.

W szkołach polonijnych większy nacisk kładzie się na perspektywę historycznoliteracką niż językową, 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. Implikuje to oczywiście zmianę programów nauczania języka polskiego w sobotnich szkołach polskich.

Takie zmiany już powoli zachodzą, czego dowodem są pewne próby czynione w największym skupisku Polonii na świecie — w Chicago. Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie patronuje jednej z tamtejszych szkół¹, co w praktyce oznacza m.in. prowadzenie warsztatów i szkoleń metodycznych dla tamtejszych nauczycieli przez pracowników Centrum, a także konsultacje i pomoc w opracowywaniu nowych programów oraz w doborze podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Szkoła w zamian umożliwia hospitacje zajęć lekcyjnych, a także prowadzenie różnorodnych badań dotyczących procesu nauczania polszczyzny na obczyźnie.

¹ Zob. szerzej: E. Lipińska, A. Seretny: *Współpraca między Instytutem Studiów Polonijnych i Etnicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie a Szkołą Polską im. Jana III Sobieskiego w Chicago*. „Przegląd Polonijny” 2003, z. 4, s. 109—116; S. Wolsza: *Program nauczania języka polskiego dla II klasy liceum sobotniej szkoły polskiej w Chicago*. 2004 [maszynopis].

Współpraca ta zaowocowała opracowaniem nowatorskiego programu dla liceum², który jest tak pomyślany, aby nauka literatury była skorelowana z nauką języka i polega na rozwijaniu umiejętności językowych na bazie tekstów literackich — mowa jest o lekturach w oryginale, a nie w tłumaczeniu. Można na nich bowiem ćwiczyć i rozwijać czytanie ze zrozumieniem, gramatykę, rozumienie ze słuchu i słownictwo, dobrą wymowę i poprawną pisownię. Teksty służą też za punkt wyjścia do rozmowy (mówienia); czasem też stanowią przykład form wypowiedzi pisemnej. Trzeba jednak pamiętać o preferencjach młodzieży i nie forsować założeń programowych czy stanowiska nauczyciela. Jeśli któraś z proponowanych lektur jest przez uczniów niechętnie albo wręcz źle przyjęta — lepiej skrócić czas jej omawiania na rzecz tych pozycji, które są dla nich interesujące.

Innowacja omawianego programu polega także na tym, że proces nabywania wiedzy historycznoliterackiej rozpoczyna się od literatury XX wieku i temu okresowi poświęcony ma być I i II rok liceum, a dopiero w III klasie — gdy zarówno znajomość języka polskiego uczniów będzie lepsza, jak i ich światopogląd bardziej ugruntowany, a postawa szerzej otwarta na poznawanie światów przeszłych — proponuje się rys historycznoliteracki pozostałych epok. Na taką kolejność wpływ miały przede wszystkim możliwości uczniów:

Naszym zdaniem uczeń wchodzący w poznawanie polszczyzny nie może czuć się na jej obszarze jak na terenie archeologicznych wykopaliisk. [...] Iluż się spotyka uczniów całkowicie zniechęconych archaicznością języka i równie często problematyką dawnych epok! [...] Ktoś, kto ma kontakt z polonijną szkołą sobotnią, doskonale sobie uświadamia, że jednym z największych problemów, z jakim się zмага rodzic i nauczyciel jest sztuka zmotywowania ucznia do podjęcia wysiłku uczenia się języka polskiego. Jeśli uczniowi już na samym początku zaaplikuje się tekst pisany historycznym językiem polskim, tekst choćby i najcudowniejszy, ale naszpikowany językowymi archaizmami, wykona się doskonałą pracę, tyle że o charakterze antymotywacyjnym.³

Właśnie z tego powodu proponuje się uczniom pierwszych klas liceum kontakt ze zrozumiałą dla nich polszczyzną i ze współczesnymi problemami, zwiększając szansę na to, że się nimi zainteresują. Ponadto w programie znajduje się też *literatura emigracyjna* słusznie uznawana za „lokalnie ważną”.

W szkołach polonijnych w dużym stopniu kształtują się upodobania i postawy młodych ludzi. Jeśli więc postępuje się z nimi nieodpowiednio, można na zawsze pogrzebać szansę ich rozwoju językowego, zainteresowanie literaturą i kulturą Polski. Może to nie tylko powodować zmniejszanie się liczby uczniów — zwłaszcza w starszych klasach, ale też zamieranie tzw. polonistyk zagranicznych. Stąd tak ważne jest unowocześnienie programu i metod nauczania, przystosowanie do nowych realiów, np. systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego,

² Zob. E. Lipińska, A. Seretny: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.

³ S. Wolsza: *Program nauczania języka polskiego...*, s. 4.

a także korzystanie z odpowiednich, najlepiej pisanych dla potrzeb danej społeczności⁴, podręczników i pomocy dydaktycznych. Uatrakcyjnianie zajęć wzmacniające motywację jest w tym przypadku nieodzowne.

Przykładem ilustrującym korelację nauki literatury z nauką języka — przez co rozumie się rozwijanie umiejętności językowych na bazie tekstów literackich — jest sylwetka Czesława Miłosza oraz jego dwa wiersze — stanowiące część programu przewidzianego dla II klasy wspomnianego wcześniej liceum w Chicago. Są to oczywiście jedynie propozycje.

Życiorys Miłosza stanowi pretekst do rozwijania sprawności mówienia przy pomocy nietradycyjnych form prowadzenia zajęć językowych. Są to m.in. gry dydaktyczne i językowe czy techniki teatralne jako ćwiczenia o charakterze inscenizacyjnym, w których można wcielać się w wiele atrakcyjnych ról, np. aktorów, reżyserów, pisarzy, malarzy itp. Ćwiczenia tego typu nie tylko są atrakcyjne, ale przede wszystkim spełniają funkcję motywacyjną. Wśród ćwiczeń komunikacyjnych za jedno z najbardziej popularnych uważa się symulację, w której wyróżnia się takie techniki, jak: burza mózgów, technika sytuacyjna, technika biograficzna oraz technika inscenizacyjna⁵. Na poziomie znajomości języka polskiego w liceum amerykańskim można z powodzeniem stosować także technikę biograficzną, w której studenci mają okazję poznać wybrane sylwetki twórców, wcielając się w ich postacie, wyrażać ich opinie, ich uczucia, wyszukiwać interesujące wątki w ich życiu, poznać tytuły ich znanych dzieł. „Ten rodzaj symulacji może mieć formę wywiadu przeprowadzonego przez grupę z osobą wcielającą się w daną postać; formę spotkania z czytelnikami, formę rozmowy telefonicznej”⁶. Punktem wyjścia musi być personalizacja materiału⁷, czyli zastosowanie jednej z afektywnych strategii uczenia w podejściu komunikacyjnym. Oznacza to dobór faktów i wątków z życia — w tym przypadku Czesława Miłosza — interesujących, bliskich i ważnych z punktu widzenia młodej osoby, jaką jest uczeń liceum, Polak na emigracji.

Materiał jest ogromny, bowiem życie Czesława Miłosza samo w sobie było dziełem, którego odczytanie przynosi wiedzę o twórcy, a równocześnie staje się przypowieścią o losie artysty w naszym stuleciu⁸. Naturalnym punktem odniesienia jest dzieciństwo Miłosza spędzone na Litwie nad Nieważą, a potem okres gimnazjum w międzywojennym Wilnie, które było w owym czasie miastem kul-

⁴ Rozumie się przez to pomoce dostosowane do potrzeb danego języka i kultury w danym kraju.

⁵ M.E. Sajenczuk: *Symulacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego i kultury polskiej. Z doświadczeń lektora gościnnego na polonistyce sztokholmskiej*. W: *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Red. R. Cudak, J. Tambor. Katowice 2001, s. 232.

⁶ Tamże, s. 237.

⁷ Zob. D. Nunan: *Second Language Teaching & Learning*. Boston 1999.

⁸ A. Zawada: *Miłosz*. Wrocław 1998.

turowo bardzo złożonym — obok języka polskiego można było usłyszeć litewski, rosyjski, białoruski, jidysz czy hebrajski. „Bez wątplenia właściwa Miłoszowi i tylko w jego twórczości aż tak intensywna idea rodzinnej »Europy«, fundamentalne przekonanie o potrzebie wielonarodowej symbiozy, bierze się z tego doświadczenia”⁹. Widać tutaj wyraźną paralelę z amerykańskim doświadczeniem polskich z pochodzenia licealistów, życia w wielokulturowym społeczeństwie, określaniem w nim swojego miejsca i swojej tożsamości narodowej.

Następnym ważnym wątkiem jest okres II wojny światowej, okres okupacji hitlerowskiej spędzony przez Miłosza w Warszawie i na wsi koło Krakowa. To życie młodego człowieka w świecie naznaczonym śmiercią i nienawiścią do wroga, to bycie świadkiem takich wydarzeń, jak zagłada Żydów w Powstaniu w Getcie Warszawskim i później zagłada mieszkańców oraz miasta w Powstaniu Warszawskim, to dokonywanie trudnych wyborów: walczyć czy czekać na ocalenie.

Wreszcie trzecim bardzo istotnym elementem jest decyzja o emigracji. Już w 1945 roku Czesław Miłosz złożył wniosek o przyjęcie do służby dyplomatycznej, a w lutym 1951 roku ostatecznie zdecydował się pozostać na Zachodzie, prosząc o azyl polityczny. Taka decyzja, oczywiście, pociąga za sobą poważne konsekwencje — dla jednych stał się zdrajcą, dla innych bohaterem. W Stanach czekała żona z synem, a w Polsce pozostał młodszy brat poety, Andrzej, członek partii i specjalista od literatury rosyjskiej. Szkolny program pozwala na rozszerzenie wiedzy o tym okresie i o samej decyzji o emigracji, bowiem proponuje zapoznanie się z esejami Miłosza: *Być emigrantem (Życie na wyspach)*, *O wygnaniu (Szukanie ojczyzny)*, *Ameryka* i *Amerykańska wiza (Abecadło Miłosza)*.

Jeśli proponowana symulacja będzie mieć formę spotkania poety z czytelnikami, to uczeń (uczennica) wcielający się w postać Miłosza musi zgodnie z zasadą empatii wychwycić charakterystyczne cechy jego osobowości, dokonać analizy jego życia i postępowania, wczuć się w sytuację życiową, wyrazić opinie i uczucia, wyjaśnić motywy postępowania. Uczniowie występujący w roli czytelników mogą przyjąć postawę negatywną — krytykującą jego wybory życiowe i zadawać wiele dociekliwych i prowokacyjnych pytań lub postawę współczująco-wybaczącą, a więc mogą usprawiedliwiać decyzje i postępowanie poety.

Symulacja może także przybrać postać debaty czy dyskusji poświęconej podjęciu decyzji, czy umieścić nazwisko poety wśród „najlepszych z najlepszych”, „bohaterów XXI wieku” itp. czy nie. Jest to ćwiczenie z podziałem na role, a więc każdy uczeń musi wziąć w nim udział.

Ciekawa jest również forma wywiadu, a w celu jej uatrakcyjnienia uczniowie mogą odgrywać role Miłosza w różnym wieku. Muszą więc bardzo dokładnie zapoznać się z danym — przydzielonym — okresem życia i przygotować do odpowiedzi na pytania kolegi odgrywającego rolę dziennikarza, który także musi

⁹ Tamże, s. 122.

posiadać odpowiednią wiedzę na ten temat. Forma ta zmniejsza zakres materiału do szczegółowego opanowania przez jednego ucznia.

Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie odpowiednio spreparowanego materiału dotyczącego życia Czesława Miłosza, na przykład na podstawie jego biografii autorstwa Andrzeja Zawady. Cenne także będą zawarte w niej fotografie poety, jego przyjaciół oraz osób, które odegrały w jego życiu ważną rolę, fotografie rękopisów utworów poety, miast i miejsc, w których toczyło się jego życie.

Proponowane tutaj wątki — tematy (dzieciństwo, wojna, emigracja) mogą oczywiście posłużyć jako baza nie tylko do ćwiczeń komunikacyjnych, ale także rozwijających pozostałe sprawności językowe. Przedstawione powyżej typy ćwiczeń powinny przybliżyć sylwetkę Miłosza w wystarczającym stopniu, można więc przystąpić do zapoznania uczniów z jego twórczością. Warto położyć nacisk na teksty poetyckie, które stanowią wartościowy materiał kształtujący podstawowe sprawności językowe. Romuald Cudak zwraca uwagę na to, że

tekst poetycki może być wykorzystany trojako. Po pierwsze [...] jako fakt historycznoliteracki [...]. Po drugie — tekst poetycki, jak każdy tekst literacki, może stanowić pośredni dokument w zapoznawaniu cudzoziemców z kulturą, obyczajami czy wydarzeniami epoki, w jakiej powstał; może funkcjonować jako fakt kulturowy i historyczny. Po trzecie wreszcie, tekst poetycki jako fakt także językowy, może służyć po prostu poznawaniu i doskonaleniu znajomości języka.¹⁰

Dwa pierwsze sposoby są znane od dawna i na nie głównie kładziono nacisk w kształceniu polonijnym. Korzystanie z trzeciego sposobu świadczy o nowoczesnym podejściu do problemu nauczania języka polskiego nie jako pierwszego w szkołach na obczyźnie.

Poniżej zaprezentowano różnorodne techniki¹¹ rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu na przykładzie wiersza *W mojej ojczyźnie* i czytania ze zrozumieniem na przykładzie wiersza *Dar*¹².

W MOJEJ OJCZYŹNIE

W mojej ojczyźnie, do której nie wróce,
Jest takie leśne jezioro ogromne,
Chmury szerokie, rozdarte, cudowne
Pamiętam, kiedy wzrok za siebie rzuce.

I płytkich wód szept w jakimś zmroku ciemnym
I dno, na którym są trawy cierniste,
Mew czarnych krzyk, zachodów zimnych czerwień,
Cyranek świsty w górze porywiste.

¹⁰ R. Cudak: *Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców na poziomie średnim*. W: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny — problemy — postulaty*. Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne 10. Łódź 1998, s. 25—26.

¹¹ Zob. A. Seretny, E. Lipińska: *ABC metodyki nauczania...*

¹² *Poezja naszego wieku. Antologia wierszy publikowanych po 1918 roku*. Wybór i oprac. W. Kaliński. Warszawa 1992.

Śpi w niebie moim to jezioro cierni.
 Pochylam się i widzę tam na dnie
 Blask mego życia. I to, co straszy mnie,
 Jest tam, nim śmierć mój kształt na wieki spełni.

DAR

Dzień taki szczęśliwy.
 Mgła opadła wcześniej, pracowałem w ogrodzie.
 Kolibry przystawały nad kwiatem kapryfolium.
 Nie było na ziemi rzeczy, którą chciałbym mieć.
 Nie znałem nikogo, komu warto byłoby zazdrościć.
 Co przydarzyło się złego, zapomniałem.
 Nie wstydziłem się myśleć, że byłem kim jestem.
 Nie czułem w ciele żadnego bólu.
 Prostując się, widziałem niebieskie morze i żagle.

A: SŁUCHANIE

I. Proszę poukładać zwrotki w odpowiedniej kolejności

Śpi w niebie moim to jezioro cierni.
 Pochylam się i widzę tam na dnie
 Blask mego życia. I to, co straszy mnie,
 Jest tam, nim śmierć mój kształt na wieki spełni. ____

I płytkich wód szept w jakimś zmroku ciemnym
 I dno, na którym są trawy cierniste,
 Mew czarnych krzyk, zachodów zimnych czerwień,
 Cyranek świsty w górze porywiste. ____

W mojej ojczyźnie, do której nie wrócę,
 Jest takie leśne jezioro ogromne,
 Chmury szerokie, rozdarte, cudowne
 Pamiętam, kiedy wzrok za siebie rzucę. ____

Wiersz jest czytany przez nauczyciela lub odsłuchiwany z CD, ale uczniowie nie widzą tekstu. Dopiero potem otrzymują ćwiczenie. Ich zadaniem jest wpisać numery określające kolejność występowania zwrotek w przeznaczonych do tego miejscach. Jest to jedno z najprostszych ćwiczeń, ale jego zaletą jest zwiększenie koncentracji podczas rozumienia ze słuchu.

II. Proszę zaznaczyć wyrazy niezgodne ze słyszaną wersją i wpisać poprawne.

W mojej ojczyźnie, do której nie wrócę,
 Jest takie leśne jezioro zielone,
 Chmury szerokie, rozdarte, przestronne
 Pamiętam, kiedy monetę za siebie rzucę.

I ciepłych wód szept w jakimś worku ciemnym
 I dno, na którym są kwiaty cierniste,
 Mew czarnych krzyk, zachodów późnych czerwień,
 Cyranek świsty w górze porywiste.

Śpi w pokoju moim to jezioro cierni.
 Uśmiecham się i widzę tam na dnie
 Blask mego życia. I to, co bawi mnie,
 Jest tam, nim śmierć mój kształt na zawsze spełni.

Uczniowie otrzymują ćwiczenie od razu i nanoszą poprawki w trakcie słuchania. Można polecić zaznaczenie niezgodnych z wersją słyszaną wyrazów w czasie pierwszego słuchania, a wpisanie poprawnych w czasie drugiego. Ten typ ćwiczenia jest bardzo lubiany przez uczących się. Zadanie jest łatwe i umożliwia rozbudowywanie słownictwa oraz ćwiczenia w wymowie i pisowni.

III. *Proszę uzupełnić tekst podczas słuchania.*

W mojej ojczyźnie, do której nie ,
 Jest takie jezioro ogromne,
 szerokie, rozdarte, cudowne
 Pamiętam, kiedy wzrok za rzucę.
 I płytkich wód szepł w jakimś zmroku
 I dno, na którym są trawy cierniste,
 Mew krzyk, zachodów zimnych czerwień,
 Cyranek świsty w porywiste.
 w niebie moim to jezioro cierni.
 Pochylam się i widzę tam na dnie
 mego życia. I to, co straszy mnie,
 Jest tam, nim mój kształt na wieki spełni.

Jest to jedno z najpopularniejszych ćwiczeń w słuchaniu stanowiące formę dyktanda. Ćwiczy pamięć, koncentrację oraz poprawne zapisywanie. Uczący się mają ćwiczenie od razu przed oczami, a uzupełnienie całości odbywa się w czasie dwu odsłuchiwań.

IV. *Proszę uzupełnić tekst po słuchaniu wyrazami z podanego w ramce banku.*

Chmury, śmierć, śpi, wróćę, górze, dnie, czarnych, blask, siebie, leśne

Jest to wariant poprzedniego ćwiczenia. Uczniowie słuchają uważnie tekstu dwa razy i dopiero wtedy dostają ćwiczenie. Występuje tu minimalna możliwość popełnienia błędu w zapisie, cała rzecz bowiem polega na przepisaniu wyrazów.

B: CZYTANIE¹³

I. *Proszę poukładać w kolejności podane fragmenty*

1 Dzień taki szczęśliwy. Mgła opadła wcześniej, pracowałem
 __ kwiatem kapryfolium. Nie było na ziemi rzeczy,

¹³ Ze względu na ograniczenia czasowe niektóre zadania uczniowie mogą wykonywać w domu — zwłaszcza, jeśli znają zasady ich rozwiązywania.

- __ czułem w ciele żadnego bólu. Prostując się, widziałem
- __ w ogrodzie. Kolibry przystawały nad
- __ nikogo, komu warto byłoby
- __ którą chciałbym mieć. Nie znalazłem
- __ niebieskie morze i żagle.
- __ Nie wstydziałem się myśleć, że byłem kim jestem. Nie
- __ zazdrościć. Co przydarzyło się złego, zapomniałem.

Zadanie to można ułatwić, rozcinając tekst i polecić ułożenie w całość przy pomocy manipulowania jego fragmentami. Zaleca się pracę w parach. Ćwiczenie to uczy i rozwija znajomość gramatyki i słownictwa.

Po wpisaniu odpowiednich numerków, wyznaczających kolejność poszczególnych fragmentów (lub złożeniu wiersza z pociętych kawałków), wskazane jest polecenie uczniom przepisania wiersza w poprawnej wersji.

II. *W podanym tekście są wyrazy niepotrzebne — proszę je wykreślić (nie wprowadzając żadnych poprawek).*

Dzień taki wysoko szczęśliwy.
 Mgła często opadła wcześniej, pracowałem cały w ogrodzie.
 Kolibry przystawały spieszenie nad kwiatem kapryfolium.
 Nie było na ziemi rzeczy, którą chciałbym nie mieć.
 Nie znalazłem mojego nikogo, komu warto byłoby zazdrościć.
 Co przydarzyło do się złego, zapomniałem.
 Nie wstydziałem się myśleć, że byłem kim jestem bo.
 Nie nigdy czułem w ciele żadnego bólu.
 Prostując się, widziałem nic niebieskie morze ponieważ i żagle.

Jest to zadanie trudne, wymagające od uczniów pewnej wiedzy językowej, ale mimo to (albo właśnie dlatego) warto je zaproponować. Pożądana jest praca w parach, a jeśli jest wykonywane po raz pierwszy — całą klasą z pomocą i wskazówkami nauczyciela.

III. *Trzy z podanych poniżej fragmentów wiersza zapisanych w odpowiedniej, zgodnej z oryginałem, kolejności są niepotrzebne. Proszę je odszukać i wykreślić.*

Dzień taki szczęśliwy.

Mgła opadła wcześniej, pracowałem w ogrodzie.

Wszzechobecna mgła oślepiła mnie w łodzi.

Kolibry przystawały nad kwiatem kapryfolium.

Nie było na ziemi rzeczy, którą chciałbym mieć.

Ścisnął mróz malując kwiaty na szybach.

Nie znałem nikogo, komu warto byłoby zazdrościć.

Co przydarzyło się złego, zapomniałem.

Nie wstydziłem się myśleć, że byłem kim jestem.

Nie czułem w ciele żadnego bólu.

Czekałem na burzę jak więzień na kraty.

Prostując się, widziałem niebieskie morze i żagle.

Ćwiczenie to wymaga od uczniów dużego skupienia i wnikliwości, ale nie jest trudne. Jest dobrym wyjściem do analizy wiersza.

Jak już powiedziano, są to jedynie przykłady dużo szerszej gamy technik rozwijających umiejętność rozumienia tekstu słuchanego i czytanego. Tekstom dłuższym, zwłaszcza prozie, towarzyszyć mogą ćwiczenia typu *prawda/falsz*, *wielokrotny wybór*, *dobieranie informacji* oraz *pytania*.

Warto podkreślić, że teksty poetyckie stanowią bardzo przydatny materiał do ćwiczeń tłumaczeniowych¹⁴. W szkołach polonijnych mogą one stanowić wspólną grupową pracę (przykładową) lub indywidualne zadania domowe jako przy czynnek np. do konkursu tłumaczy. Rywalizacja oparta na zdrowych zasadach jest czynnikiem motywującym — zwłaszcza w przypadku młodzieży.

W nauce języka nie można pominąć sprawności pisania, które zazwyczaj kończy dany cykl. Tak też jest i w prezentowanym przykładzie. Wprawek w zapisywaniu nie bierze się pod uwagę, ponieważ celem jest *pisanie kreatywne*. Tematy są oczywiście związane z omawianym zagadnieniem, więc mogą dotyczyć wspomnianych wcześniej kwestii: decydującej roli dzieciństwa w kształtowaniu się dorosłego człowieka, problemu tożsamości narodowej w społeczeństwie wielokulturowym, trudnych i ważnych decyzji okresu młodości, wpływu traumatycznych przeżyć na rozwój i życie ludzkie, problemów związanych z emigracją oraz życiem imigranta w obcym kraju. Niektóre zaś formy pisemne nasuwają się same: relacja lub notatka prasowa ze spotkania z poetą, zapisanie w formie wywiadu pytań dziennikarza — ucznia i odpowiedzi poety — ucznia wcielającego się w tę rolę, życiorys lub autobiografia, historia rodziny czy list do poety zawierający refleksje czytelnika, recenzja (komentarz i ocena) wierszy i/lub prozy Miłosa itp.

Podsumowując, przypomnijmy, że nowatorstwo omawianego programu, który wkrótce powinien stać się obowiązujący na obczyźnie, polega na dopasowaniu do odbiorców doboru treści literackich, zmianie kolejności omawianych epok literackich oraz położeniu dużego nacisku na kształcenie językowe. Nie jest to

¹⁴ Zob. wypowiedź J. Brodskiego na temat tłumaczeń poezji w procesie uczenia się języka obcego, cytowaną przez R. Cudaka (*Tekst poetycki w kształceniu językowym cudzoziemców...*, s. 26).

przedsięwzięcie łatwe ze względu na niewielką liczbę godzin nauki i brak zanurzenia uczniów w naturalnym (tzn. językowym) środowisku, ale nie jest niemożliwe. Najważniejszym celem jest zachęcenie młodzieży polonijnej do czytania i rozumienia literatury polskiej, do jej percepcji i recepcji. Powinno się to dziać również przy pomocy ciekawych i urozmaiconych ćwiczeń, rozwijających ich kompetencję językową.

 Nie zdobywamy świata, ale narzędzie konieczne do tego celu — język. Gdzieś u podstaw opieramy się tu na pewnym optymistycznym w gruncie rzeczy założeniu, że uczeń — znając język — dotrze do interesującej go literatury i kultury w ogóle.¹⁵

¹⁵ S. Wolsza: *Program nauczania języka polskiego...*, s. 4.