

Jerzy Kowalewski
Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytet Jagielloński

Program kulturowy jako odpowiedź na specyfikę nauczania języka polskiego na Wschodzie i potrzeby studentów ze Wschodu

Wprowadzenie

Niniejszy referat jest kontynuacją rozważań z Bristolowej konferencji sekcji glottodydaktycznej, która odbyła się w Krakowie w roku 2006. Mówiłem wówczas o idei stworzonego przeze mnie programu kulturowego, przedstawiłem katalog zagadnień tego programu rozpisany na wszystkie poziomy zaawansowania oraz zaproponowałem uściślenie pojęć socjokultura – realia (polskie) – kultura *sensu stricto*. Zwróciłem też uwagę na trudności w realizacji zasady interkulturowości propagowanej przez Radę Europy i zawartej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). Trudności te mogą się pojawić podczas nauczania języka polskiego na styku kultury polskiej z kulturami miejscowymi¹.

Przypomnę pokrótce: w programie kulturowym trzonem, wokół którego rozwija się poszczególne sprawności, jest szeroko rozumiana kultura. Chodzi przede wszystkim o nauczanie adekwatnego do polskich norm kulturowych zachowania językowego, ale też pozajęzykowego. Ważniejsze jest, „czego nauczać” niż „jak nauczać”. Oczywiście na poziomach niższych przeważa socjokultura, gdyż dominuje materiał komunikacyjny, na poziomach wyższych tematy kulturowe stanowią punkt wyjścia do ćwiczeń pozostałych sprawności. Od samego początku jednak cała triada (socjokultura – realia – kultura) są obecne. Metodą podstawową realizacji programu kulturowego jest symulacja, gra edukacyjna, prezentacja – co ma prowadzić do przeżycia kulturowego, współodczuwania wartości, wychowania i wzrostu duchowego ucznia. Obok języka, nauczanie ma się

¹ Tekst *Program kulturowy jako odpowiedź na trudności w nauczaniu języka polskiego na Wschodzie* ukaże się niebawem w tomie pokonferencyjnym *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*. Opublikowane zostały już też teoretyczne założenia programu kulturowego (*Idea programów kulturowych a nauczanie języka polskiego jako obcego* (2006), „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 81) oraz propozycje praktycznej jego realizacji (*Przydawka czy to, co przydatne? Idea programu kulturowego dla uczniów szkół średnich na Ukrainie* (2006) [w:] *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, oddział w Krakowie, Kraków, s. 235; *Program kulturowy w nauczaniu początkowym jako odpowiedź na potrzeby „nowej emigracji”* (2007), „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 67).

odbywać poprzez ruch (gest, taniec), śpiew, słuchanie muzyki, kontakt z dziełami sztuki artystycznej, zajęcia manualne. Toteż w obrębie jednej grupy mogą się znajdować uczniowie o różnej kompetencji języka polskiego. Ważnym założeniem jest też zmiana modelu lekcji (lektoratu) na układ mistrz – uczeń.

Uczyć inaczej – o potrzebie odmiennych programów i metod w nauczaniu języka polskiego (jako obcego) na Wschodzie i uczniów (studentów) ze Wschodu

W większości opracowań (na przykład ankietowych) nie zwraca się uwagi na różnice oczekiwań uczących się wobec kursów języka polskiego jako obcego. Tymczasem jest to aspekt dość istotny – są one bowiem, jak można przypuszczać, inne wśród Azjatów, Amerykanów, studentów z Zachodu, ze Wschodu. Inne wśród tych, którzy za kurs płacą z własnej kieszeni, a inne, gdy za kurs płaci fundacja. Inne, gdy język polski jest potrzebny do pracy czy studiów, inne, gdy chodzi tylko o wakacyjną przygodę. Mówi się też zazwyczaj tylko o dorosłych, a przecież kształcą się wiele więcej dzieci i młodzieży, które to grupy pozostają poza wszelką ewaluacją.

Konieczne wydaje się więc rozdzielenie tej grupy uczących się na kilka mniejszych, wśród których znalazłaby się grupa studentów/uczniów ze Wschodu i Południa, czyli z:

- a) Ukrainy, Białorusi, Rosji, Kazachstanu;
- b) Litwy, Łotwy, Estonii;
- c) Węgier, Rumunii, Bułgarii, Czech, Słowacji, krajów byłej Jugosławii.

Wszyscy oni posiadają pewne cechy wspólne, wynikające ze specyficznej sytuacji krajów byłego bloku wschodniego, a przejawiające się w mentalności, sposobie myślenia, uznawanych (i nieuznawanych) wartościach. Wspólne jest też doświadczenie szkoły przechowującej „tradycje” upadłego systemu do dziś, jak również poczucie niższości wobec zachodniej Europy, wynikające z możliwości ekonomicznych, ale przekładające się też na niedowartościowanie własnej kultury, w tym języka. Warto zauważyć, że grupa, w której znajdują się uczniowie/studentenci z Ukrainy, Białorusi, Rosji i Kazachstanu, jest jedną z liczniejszych grup (jeśli nie najliczniejszą) uczących się języka polskiego.

W praktyce (na kursach w Polsce) stosuje się wobec tej grupy dwie strategie: albo włącza się studentów do grup wielonarodowościowych, albo tworzy edukacyjne „getta”. W pierwszym przypadku studenci marnują swoje szanse, gdyż mogliby uczyć się znacznie szybciej, drugi przypadek odzwierciedla trudności z krajów pochodzenia studentów – trudniej im zastąpić kresową odmianę języka polskiego odmianą ogólnopolską, uznaną za wzorcową, lub nie ulegać interferencjom języków miejscowych. W obu strategiach stosuje się metody i używa podręczników przeznaczonych dla studentów zachodnich.

Kultura polska w systemie nauczania języka polskiego na Wschodzie

Stopień wprowadzania tematów kulturowych na lekcjach języka polskiego na Wschodzie zależy od:

1. Postawy nauczycieli.

Zależy ona od tego, czy jest to nauczyciel miejscowy, czy pochodzący z Polski. Jeżeli miejscowy, to czy wykształcony w Polsce, czy na miejscu (i czy w ogóle posiada odpowiednie przygotowanie językowe i kulturowe); jeżeli z Polski, to postawa w dużym stopniu zależy od wieku oraz tradycji wyniesionych z domu rodzinnego, jak też ukończonej uczelni i kierunku studiów. Dużo zależy też od cech osobowościowych i uznawanych wartości: czy nauczyciel poczuwa się do obowiązku wobec ojczyzny. W rzeczywistości szkolnej na Wschodzie kultura jest obecna na różnego rodzaju akademiach. W samym przebiegu lekcji zależy od używanego podręcznika. Niestety, występują duże braki w zakresie zachowania się „po polsku”, co wynika z braku realizacji (lub realizacji w stopniu niewystarczającym) tematów socjokulturowych. Braki te są zauważalne nawet wśród studentów polonistik i zdających (z powodzeniem) egzaminy certyfikatowe.

2. Stosunku miejscowego społeczeństwa (w tym rodziców), władz do polskości.

Stosunek ten zależy w dużej mierze od geografii, a co za tym idzie, od wydarzeń historycznych na danym terenie, ale też osobistych uprzedzeń i poglądów władz lokalnych oraz dyrektorów szkół.

3. Dostępnych materiałów.

Materiały muszą być uzupełniane przez nauczyciela według własnego klucza. Klucz ten jest trudny do opracowania, gdy nie ma programów i kanonów. Każda inicjatywa przybliżania polskiej kultury (od śpiewu po prezentacje multimedialne) jest jednak godna uznania. Często również nauczyciele wraz z uczniami „przeżywają” kulturę, wykonując prace ręczne (pisanki, palmy, wycinanki, ubieranie choinki i tym podobne), rzadziej tańcząc czy symulując uczestnictwo w kulturze, na przykład bawiąc się w polski obiad, Wigilię czy wielkanocne śniadanie. Nie do przecenienia są wycieczki szlakiem śladów polskiej kultury. Rzadko, niestety, odbywają się one w najbliższej uczniom okolicy, częściej do miejsc ogólnie znanych z przewodników.

4. Rodzaju grup.

Sporo tematów i zajęć kulturowych pojawia się w grupach młodszych (na przykład nauczaniu początkowym) i tak zwanych dorosłych (zajęcia dla rodziców i dziadków, ale bez nastawienia na egzamin czy kurs językowy), mniej w pracy z młodzieżą, najmniej (jeśli nie wcale) w grupach nastawionych na przygotowanie się do egzaminu (na przykład 11. klasy przygotowujące się do egzaminów konsularnych dopuszczających do studiów w Polsce) lub zainteresowanych nauczeniem się języka w celu kontaktów z Polską.

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że zainteresowanie lekcjami kulturowymi realizowanymi według tradycyjnych metod (wykład ilustrowany na przykład filmem) nie jest zbyt duże wśród bardzo praktycznej młodzieży. Na pytanie: „po co mi ta kultura?” nie sposób znaleźć argumentu. Paradoksalnie, egzaminy certyfikatowe, których pozytywna rola w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest nie do przecenienia, stały się kolejnym argumentem przeciw nauczaniu i uczeniu się kultury.

Charakterystyka grupy docelowej, czyli o tym, co nas łączy, co nas dzieli...

Niestety do tej pory nie napisano żadnej pracy, jak również nie pokuszono się o zorganizowanie międzynarodowej dużej i poważnej konferencji na temat nauczania języka polskiego i kultury polskiej na Wschodzie. Wyjątek może stanowić książka wydana przez CODN *Polscy nauczyciele na Wschodzie 1989–2000*, jak też wiele artykułów i listów w prasie dotyczących pracy nauczycieli. Są to jednak raczej ciepłe i ciekawe wspomnienia z pracy na Wschodzie niż naukowe ujęcia tematu. Przez karty tej książki przewija się kilka wątków, które czekają na rozwinięcie. Pozwoliłem je sobie pogrupować:

1. Na Wschodzie nie ma możliwości określenia narodowości.
2. Nauczanie języka polskiego na Wschodzie jest nierozzerwalnie związane z wychowaniem poprzez polską kulturę: nauczaniem muzyki (śpiewu), dobrych manier (!), zajęciami plastycznymi.
3. Uczniowie na Wschodzie, nawet uważający się za Polaków i posiadający formalne polskie pochodzenie (kandydaci na studia w Polsce), cechują się brakami w polskim zachowaniu i znajomości kultury.
4. Kultura polska wcale nie musi być postrzegana jako wyższa, lepsza i wzorcowa.
5. Uczniowie – zarówno dzieci, jak i dorośli – są w równym stopniu dotknięci sowyetyzmem, bez względu na poczucie narodowe. Z sowyetyzmem wiąże się trudna rola polskiego nauczyciela, tym trudniejsza, im jest młodszy i w mniejszym stopniu doświadczył PRL-u, a wartości uczciwości i prawości są mu bliższe.
6. Dzieci są inne niż w Polsce. Wiąże się to ze wspomnianym wyżej dotknięciem sowyetyzmem (na przykład bierność), ale też z większym zaangażowaniem dzieci w sprawy domu i rodziny. Widoczne jest też rozwarstwienie na dzieci biedne (dosłownie) i „bogate”, czyli żyjące na przeciętnym poziomie według polskich standardów.
7. Brak dyscypliny wśród uczniów, wiążący się z brakiem zainteresowania ze strony rodziców, ale też z brakiem szacunku dla nauczyciela z Polski, co przenosi się na brak szacunku wobec polskiej kultury, polskości i Polski jako państwa².

² Należałoby jeszcze dodać, że również młodzież na Wschodzie zmienia się „na gorsze”, w duchu źle rozumianej szkolnej wolności. Często uczniowie traktują lekcje języka polskiego jako jeden z lektoratów, który nic nie daje, więc którego nie trzeba szanować. Nauczyciel zaś w roli tylko lektora, w układzie partnerskim, nie jest podmiotem lekcji, nie wzbudza szacunku.

Charakterystyka pośrednia – czyli jacy są studenci ze Wschodu w Polsce

Pierwsi studenci z byłego ZSRR przyjechali do Polski w 1988 roku – było ich 26 (M.T. Mazur, W.T. Miodunka, 1996) – i zetknęli się z gotowymi już metodami, pomocami, środkami, programami, które zostały przygotowane przede wszystkim dla dorosłych uczących się z Zachodu (przede wszystkim polonusów) i z Afryki, w mniejszym stopniu z Azji. Refleksje teoretyczne na temat nauczania kultury przed 1989 rokiem dotyczyły właśnie takich grup. Trudność pracy z przybyszami ze Wschodu polegała na braku przygotowania nauczycieli do ich przyjęcia, co wynikało też z trudności definicyjnych oraz z rozmijaniania się oczekiwań z rzeczywistością. Nastawienie na „swoich” napotykało co chwila drażniące różnice kulturowe i braki w wiedzy ogólnej. To właśnie te różnice drażnią, język – nawet piękny kresowy – drażni poprzez przywołanie negatywnych skojarzeń kulturowych. Bardzo szybko okazywało się, że są to może dzieci z jednej rodziny, ale na pewno z bardzo odległej gałęzi. Mimo to, jak to od „dzieci”, więcej wymagano, a przy braku wyraźnych efektów prowadziło to do frustracji zarówno uczących, jak i nauczanych. Sami studenci również byli świadomi owych różnic – warto przypomnieć badania R. Dzwonkowskiego: o ile 62% przyjeżdżających studentów uważało się za Polaków, a 6% za „Polaków ze Wschodu”, o tyle wśród wyjeżdżających po pięcioletnim okresie studiów proporcje się odwracają: 12% uważa się za Polaków, 63% za Polaków ze Wschodu. Wynika to, jak konstatuje autor badań, z uświadomienia sobie różnic kulturowych, które wydają się nie do pokonania (R. Dzwonkowski, 1998).

Nieznajomość grupy wynikała (i nadal wynika) z faktu, że prężne ośrodki badań polonijnych i nauczania języka polskiego jako obcego (Kraków, Warszawa) miały niewiele przedstawicieli z byłego ZSRR wśród studentów. Toteż wiele interesujących prac – od socjologicznych po językowe – musiało z natury rzeczy włączać pojedyncze ankiety studentów ze Wschodu do pozostałych ankiet studentów z Zachodu (J. Rokicki, 1998). Nie tłumaczą więc one mechanizmu „wielkiego zawiedzenia”, które prowadzi do odrzucenia Polski i polskiej kultury na rzecz własnej kultury „polskiej ze Wschodu”. Oleg Gorbaniuk, który dokonał próby spojrzenia na ten problem z perspektywy przybysza zza wschodniej granicy, mówi o „przewartościowaniu znaczenia atrybutów kryterialnych decydujących o przynależności narodowej z uwzględnieniem nowych doświadczeń” (O. Gorbaniuk, 1998). Fenomen tej kultury nie został do tej pory zbadany. Na jego treść składałaby się polska kultura szlachecka (jako nieuświadomione źródło), ludowa (jako ta, która trwa, oraz ta, na którą pozwalały ewentualnie władze miejscowe) oraz kultury miejscowe, w tym „kultura” sowiecka³. O ile w Polsce każdy z tych składników jest traktowany i wartościowany (!) oddzielnie, o tyle na Wschodzie stanowi pewną całość, która wpływała na kształtowanie osobowości kulturowej Polaka ze Wschodu. Każda próba wymuszenia rezygnacji z którejś części tego zlepkę wywołuje mechanizmy obronne, jak zamach na własną tożsamość, moje „ja”.

³ Pierwotnie użyłem terminu „antykultura sowiecka”. Ponieważ jednak wzbudza on wiele kontrowersji i jest przez niektórych odbierany jako obraźliwy, pragnę wyjaśnić, że nie chodzi tu o wartościowanie, ale o fakt tworzenia przez komunizm wartości odwrotnych do zastanych (J. Tischner, 2005).

O problemie nauczania grup ze Wschodu debatowano na pięciu konferencjach organizowanych w latach 1991–1996 w Kazimierzu Dolnym przez UMCS w Lublinie. Zwrócono uwagę na kilka trudności:

1. Niewspółmierność rozwoju intelektualnego, psychicznego i fizycznego kandydatów na studia w Polsce – z Polski i ze Wschodu. Mający wyrównywać te różnice tak zwany rok zerowy nie rozwiązywał problemu, już choćby z tego względu, że różnica w rozwoju wynosi dwa lata (W.T. Miodunka, 1992a).
2. Zróżnicowanie poziomu znajomości języka w obrębie jednej grupy (G. Balkowska, 1993) oraz różny poziom wiedzy w zależności od kraju, miejsca zamieszkania w danym kraju oraz rodzaju kontaktu z językiem polskim: poprzez szkołę polską, lekcje języka polskiego jako obcego w szkołach miejscowych, zajęcia fakultatywne czy szkoły sobotnie. Wszystkim tym studentom stawia się jednakowe wymagania. Pojawiały się głosy, że taki stan rzeczy należy zmienić (B. Kaczmarczyk, 1994).
3. Niska wiedza ogólna wyniesiona ze szkół postsowieckich (J. Majchrowski, 1992) oraz przyzwyczajenie do pamięciowego systemu nauczania (B. Kaczmarczyk, 1992; J. Majchrowski, 1992), co wiąże się z „chaotycznością myślenia” na zajęciach w Polsce (G. Rudziński, 1992), jak też niechęcią do wypowiedzania się (G. Rudziński, 1996).
4. Przypadkowość wyboru kierunku studiów (B. Kaczmarczyk, 1992; J. Majchrowski, 1992). Wielu studentów nie miało pomysłu na studia w Polsce, celem były studia same w sobie, co wiązało się z poprawą losu, wielu decyzję o studiach w Polsce podejmowało pod wpływem rodziców.
5. Brak akceptacji młodzieży ze Wschodu w Polsce, określanie ich jako „Ruskich”. Przyczyny są różne: poczucie wyższości kulturowej Polaków wobec Rosjan, co wiąże się z nieuwzględnianiem rosyjskiej kultury wysokiej, uwzględnianiem za to „poziomu cywilizacyjnego niektórych grup narodu rosyjskiego” (W.T. Miodunka, 1994)⁴, nieprzygotowanie do studiów, a następnie ulgowe traktowanie na studiach (J. Mazur, 1992), nastawienie tylko na dobra materialne, zamknięcie się (G. Zarzycka-Suliga, 1993), izolacja (J. Mazur, 1993)⁵. Wiąże się to z nadwrażliwością na punkcie własnej osoby, skłonnością do generalizowania zjawisk negatywnych, ogólnym negatywnym nastawieniem do Polski i Polaków (A. Skalska, 1993).
6. Trudności w samookreśleniu się pod względem tożsamości narodowej – próba ich rozwiązania prowadzić zawsze musi w kierunku zdrady matki, ojca, *Heimatu*

⁴ Gwoli uściślenia dodać tu należy, że poszczególne narodowości Wschodu (byłego ZSRR) są w Polsce zasadniczo nierozróżnialne, przy czym zjawisko nasila się w miarę odległości od granicy wschodniej.

⁵ Warto przytoczyć w tym miejscu wyniki badań E. Nowickiej, które miały odpowiedzieć na pytanie, co sprawia, że ktoś jest Polakiem w oczach Polaków. Okazało się, że najważniejsze wedle Polaków z Polski jest poczucie, że się jest Polakiem, dobra znajomość języka polskiego i znajomość historii i kultury polskiej, mniej ważne przestrzeganie polskich obyczajów, najmniej ważna wiara katolicka i zasługi dla Polski czy urodzenie w Polsce (E. Nowicka, 1993). Tymczasem w kontaktach z przybyszami zza wschodniej granicy często dominowało poczucie, że przybysze owi nie tylko nie znają języka, historii i kultury, ale sami nie wiedzą, kim są i kim się czują. Moje osobiste doświadczenia zaś potwierdzają, że często dla drugiej strony ważny jest właśnie katolicyzm, traktowany bardziej jako przynależność niż praktyka. Takie rozmiękanie się wzajemnych oczekiwań musiało i nadal musi prowadzić do niezrozumienia i w konsekwencji, z jednej strony, do nieakceptacji obcego uzurpującego sobie prawo do przywilejów zarezerwowanych dla „swoich”, z drugiej, do izolacji, żalu, zamykania się i pretensji.

lub *Vaterlandu* (J. Machrowski, 1992). Wielu studentów ze Wschodu udaje Polkę czy Polaka (A. Skalska, 1993), aby móc studiować w Polsce; żyją więc w ciągłym dyskomforcie i obawie przed konsekwencjami.

7. Brak wyraźnie określonego celu samowychowawczego: podjęcie decyzji o asymilacji z kulturą polską w kierunku „samookreślenia się i samoidentyfikacji etnicznej” polskiej (J. Mazur, 1996) czy o „zgodzie” na pozostanie „na zawsze” na przykład Ukraincem polskiego pochodzenia w Polsce.
8. Zagubienie, które można by nazwać syndromem szklanych domów: Polska nie jest taka, jaką spodziewali się zobaczyć. Jej obraz młodzi Polacy na Wschodzie budowali często na podstawie wyidealizowanych opowiadań rodzinnych, ale też na podstawie mitologizujących podręczników. Nie znajdują spodziewanych tradycji i obyczajów w polskich rodzinach (J. Majchrowski, 1992), przychylnego przyjęcia przez rodaków, wątpią w swoją polskość przy bliższym spotkaniu z polską rodziną. Gdy nie znajdują potwierdzenia swojego wzorca wśród Polaków w Polsce, wiara w prawdziwość własnej tożsamości ulega zachwianiu. Rośnie generacja „ludzi bezdomnych” (A. Skalska, 1996).
9. Poczucie bycia gorszym wynikające z biedy i wychowania w zacofaniu cywilizacyjnym. Brak pieniędzy to soboty i niedziele bez rozrywek, gorsze ubranie, brak kosmetyków. Z drugiej strony, paradoksalnie, studenci z Polski zazdroszczą wysokich stypendiów rządowych, których sami nie otrzymują.

Referenci próbowali znaleźć rozwiązania tych problemów. Proponowano skrócone kursy historii i kultury polskiej. Selekcja materiału miała iść w kierunku przedstawiania najważniejszych faktów mających wpływ na teraźniejszość oraz lektury tekstów reprezentatywnych. Warto odnotować głos B. Jedynak, która proponowała naukę kultury rozumianej jako zbiór symboli i „znaków tożsamości (...), łączenia ich z historią, rozumienia znaczenia słów kluczy, takich jak Grunwald, Raławice, Targowica (...)”. Takie nauczanie miało być odpowiedzią na brak ewidentnych i oczywistych dla Polaków z Polski skojarzeń po zobaczeniu na przykład ilustracji Andriollego do *Pana Tadeusza*, polskich strojów ludowych, obrazów Grottgera. Autorka trafnie kończy swoje rozważania: „Ucząc ikonografii (...) prezentujemy pewien określony zespół zachowań w kulturze, który zabezpiecza przed wynarodowieniem. Pamięć Wschodu jest otwarta – czeka na obrazy” (B. Jedynak, 1993). G. Rudziński mówił zaś o potrzebie dania studentom ze Wschodu szansy na „dobrowolne i swobodne” poznawanie polskiej kultury, bez narzucania formy zajęć (G. Rudziński, 1993). Uzupełnienie nauczania o „elementy pedagogiczne” postulowała Z. Kaleta, przy czym rozumiała je jako kształcenie przedsiębiorczości, zaradności, aktywności w dziedzinie ekonomicznej. Zakończyła swoje rozważania niezwykle cenną odezwą: „Kształcenie młodzieży pochodzenia polskiego z byłego ZSRR stało się kosztownym faktem. Kształcimy tę młodzież tak, by jej w kraju zamieszkania było dobrze i aby z nią Polsce było dobrze” (Z. Kaleta, 1993). Cenną z dwu powodów: po pierwsze, do dziś nie przedstawia się aspektu finansowego całej operacji, jest to swoisty temat tabu, po drugie, warto spojrzeć na nauczanie na Wschodzie w perspektywie inwestycji (interesu) państwa polskiego, nie zaś tylko dobra Polaków tam mieszkających i zadośćuczynienia za (nie swoje zresztą) winy...

Próba wyjścia naprzeciw – model absolwenta

Warto przyjąć punkt widzenia uwzględniający interes strony polskiej, jak też potrzeby uczniów i studentów na Wschodzie w zakresie ich późniejszych kontaktów z Polską. Proponuję przyjęcie modelu absolwenta⁶. Absolwent:

- rozumie w pełni język polski, różne jego rejestry, rozumie też kontekst kulturowy odbieranych tekstów, to znaczy orientuje się w polskiej geografii, historii, kulturze, polityce, ekonomii;
- potrafi komunikować się w języku polskim w sytuacjach życiowych, ale też ma swoje zdanie na tematy społeczne, na poziomie polskiej matury, potrafi to zdanie wyrazić i uzasadnić – niekoniecznie do końca poprawną polszczyzną;
- potrafi się określić wobec polskiej tradycji i kultury – wie, czy jest, czy nie jest Polakiem, a jego decyzja wiąże się z wyborem również pewnych zachowań kulturowych (które poznał i których się nauczył na naszych zajęciach), w tym językowych; powinniśmy tak prezentować polską kulturę, by absolwent chciał używać języka polskiego w każdej sytuacji i chciał wybierać polską kulturę, aktywnie działać na rzecz środowiska polskiego w swoim miejscu zamieszkania, chciał określić się wobec polskich świąt, tradycji, wartości, historii, bohaterów narodowych, rozumiał różnice między tradycją polską a postsowiecką (na przykład miejsce Dnia Kobiet, 1 Maja, 9 Maja); może oczywiście polską kulturę (jako obcą) odrzucić – niech to jednak będzie świadomy wybór, nie zaś brak wiedzy i umiejętności; z wyraźnie określonym poglądem na temat polskiego dziedzictwa narodowego powinny iść w parze wymagania i oczekiwania wobec państwa polskiego: stypendiów, studiów w Polsce, pomocy;
- zna swoją wartość jako obywatel kraju, w którym mieszka; wie, co ma do zaoferowania turystom z Polski w swojej miejscowości, regionie i kraju; wie, jakie są ślady polskości w najbliższej okolicy, na przykład na miejscowym cmentarzu; potrafi być przewodnikiem i oprowadzać po polsku; potrafi i chce pisać do miejscowej prasy polonijnej, prowadzić działalność gospodarczą, na przykład polsko-ukraińską, i oferować dla Polaków uczciwe i bezpieczne usługi po polsku; współpracuje z organizacjami i instytucjami polskimi w swoim rejonie, obwodzie i kraju;
- jest odpowiedzialny, uczciwy, zaradny, jest dzięki temu wiarygodnym partnerem w ramach współpracy transgranicznej, euroregionalnej i tym podobnej.

Model ten jest częściowo zgodny z oczekiwaniami samych Polaków na Wschodzie (E. Chmielowa, 2003). Ważne są w nim następujące elementy:

- kultywowanie polskości w państwach zamieszkania;
- uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym państw zamieszkania;
- dbałość o nauczanie i doskonalenie języka polskiego;
- wzmaganie aktywności młodego pokolenia Polaków i Polonii oraz działania na rzecz odbudowy polskiej inteligencji;
- dbałość o polskie dziedzictwo kulturowe.

⁶ Chodzi tu o absolwenta różnych form kształcenia języka polskiego na Wschodzie.

Takiego modelu nie da się osiągnąć ani za pomocą tradycyjnych metod nauczania, ani za pomocą programów nauczania języka polskiego jako obcego.

Trzeba zauważyć, że program kulturowy zakłada zmianę zachowania uczącego się, zmiana ta ma zaś wynikać ze zmiany mentalności. Jak owa zmiana odnosi się do zasad interkulturowości? Odpowiedź na to pytanie to jedno z wyzwań stojących przed programem kulturowym. Warto jedynie wspomnieć, że świadomość konieczności takich zmian jest obecna od początku zainteresowania tematem nauczania języka polskiego na Wschodzie: „Walka o odpowiedni prestiż polskości w świecie jest zadaniem trudniejszym, gdyż zakłada zmianę postaw oraz zachowań Polaków na miejscu, w poszczególnych republikach” (W.T. Miodunka, 1992a). Słowa te nie straciły swej aktualności.

Perspektywy programu kulturowego na Wschodzie

Może się pojawić pytanie, co nowego jest w programie, który zakłada nauczanie kultury – wszak zawsze tej kultury nauczano. Było to jednak chaotyczne i wybiórcze. Program kulturowy zakłada istnienie kanonu polskiej kultury, na podstawie którego można konstruować poszczególne programy w sposób całościowy, wraz z rozkładem zajęć i konspektami poszczególnych lekcji. Prace nad teoretyczną częścią programu dobiegają końca. W najbliższym czasie zostanie dokonana jego ewaluacja oraz powstanie pierwszy realizujący go podręcznik kulturowy.

Program kulturowy mógłby też być alternatywą dla krótkich kursów w kraju, na przykład w szkołach letnich. Powinno się też wrócić do projektu testowania znajomości polskiej kultury w ramach na przykład matury dla cudzoziemców, która byłaby uwieńczeniem nauczania wedle tego programu.

Na pewno program kulturowy nie będzie remedium na wszelkie trudności w nauczaniu języka polskiego na Wschodzie. Wierzę jednak, że zostanie on uznany za propozycję równą innym programom obecnie badanym i propagowanym, jak choćby tak zwanemu podejściu zadaniowemu, i znajdzie swoje godne miejsce w programach badań naukowych.

Bibliografia

- Balkowska G. (1993), *Nauka o kulturze w dydaktyce języka polskiego w grupie humanistycznej* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 163–167.
- Chmielowa E. (2003), *Polacy na Ukrainie – uczestnikami dialogu* [w:] *Polonia a Unia Europejska*, red. K. Gąsowska, Krakowski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Kraków, s. 126–129.
- Dzwonkowski R. (1998), *Samoidentyfikacja narodowa a przynależność wyznaniowa młodzieży polskiego pochodzenia z byłego ZSRR studiującej w Polsce. Czy zmiany w stereotypie „Polak – katolik”?*, „Przegląd Polonijny”, nr 1, s. 53–69.
- Goźbaniuk O. (1998), *Czynniki konstytuujące samookreślenie się narodowe w opinii młodzieży polskiego pochodzenia ze Wschodu studiującej w Polsce*, „Przegląd Polonijny”, nr 3, s. 76–85.

- Jedynak B. (1993), *Metodyczne aspekty nauki o kulturze polskiej dla Polaków ze Wschodu* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 141–145.
- Kaczmarczyk B. (1992), *Kształcenie młodzieży polskiej ze Wschodu w Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie w aspekcie jej przygotowania językowego i merytorycznego* [w:] *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 47–41.
- Kaczmarczyk B. (1994), *Przygotowanie językowe kandydatów pochodzenia polskiego ze Wschodu na studia w Polsce* [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 45–56.
- Kaleta Z. (1993), *O obecnych i przyszłych programach edukacji młodzieży polskiej ze Wschodu. Rok przygotowawczy i dalsza nauka (Propozycje)* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 101–106.
- Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)* (1996), red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Majchrowski J. (1992), *Problemy adaptacyjne młodzieży polskiej ze Wschodu w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Łódzkim* [w:] *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 29–37.
- Mazur J. (1992), *Kształcenie Polaków ze Wschodu w świetle badań ankietowych i doświadczeń Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie* [w:] *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 18–28.
- Mazur J. (1993), *Metodyka nauczania języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 13–21.
- Mazur J. (1996), *Efekty kształcenia Polaków ze Wschodu (na przykładzie studentów polonistyki UMCS)* [w:] *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 28–32.
- Mazur M.T., Miodunka W. (1996), *Sprawność kształcenia Polaków ze Wschodu i z Czech przyjętych na studia w Polsce w latach 1988–1990*, „Przegląd Polonijny”, nr 3, s. 117–126.
- Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu* (1994), red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu* (1993), red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Miodunka W.T. (1992a), *Kształcenie w Polsce młodzieży polskiej ze Wschodu* [w:] *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 11–18.
- Miodunka W.T. (1992b), *O koncepcję badań nad mniejszościami polskimi i Polonią w Związku Radzieckim* [w:] *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, red. H. Kubiak, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 89–93.
- Miodunka W.T. (1994), *Koncepcja przygotowania merytorycznego do studiów i sposoby jej realizacji* [w:] *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 11–20.
- Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR* (1992), red. H. Kubiak, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Nowicka E. (1993), *Polskość w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, „Przegląd Polonijny”, nr 1, s. 48–53.
- Polonia a Unia Europejska* (2003), red. K. Gąsowska, Krakowski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”, Kraków.
- Polscy nauczyciele na Wschodzie 1989–2000* (2001), Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu* (1992), red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Rokicki J. (1998), *Studenci obcokrajowcy o Polsce i Polakach*, „Przegląd Polonijny”, nr 4, s. 75–80.
- Rudziński G. (1992), *Młodzież polonijna w świetle wyników sesji orientacyjnej w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Uniwersytecie Łódzkim* [w:] *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 42.

- Rudziński G. (1993), *Próba oceny stanu wiedzy o literaturze polskiej w środowisku studentów I i II roku Uniwersytetu Łódzkiego absolwentów szkół radzieckich* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 75–80.
- Rudziński G. (1996), *Kształcenie Polaków ze Wschodu a lektorat języka polskiego dla cudzoziemców w UE* [w:] *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 80–84.
- Skalska A. (1993), *Próby adaptacji środowiskowej studentów – przedstawicieli Polonii w Studium Języka Polskiego w Łodzi* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 177–183.
- Skalska A. (1996), *Edukacja i polonizacja. Aktywność kulturalna studentów polonijnych z wyższych lat studiów* [w:] *Kształcenie rodaków ze Wschodu w Polsce (1989–1995)*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 69–73.
- Tischner J. (2005), *Homo sovieticus*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Zarzycka-Suliga G. (1993), *Swoi czy obcy? – o trudnościach dialogu ze studentami polskiego pochodzenia. Nauka o kulturze w dydaktyce języka polskiego w grupie humanistycznej* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, red. J. Mazur, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 169–176.

