

AGNIESZKA MAJEWSKA
KATHRYN NORTHEAST„SERCE MAM JAKBY PODZIELONE NA DWIE CZĘŚCI...”
ELEMENTY KULTUROWE W ZBIORZE ĆWICZEŃ
DLA UŻYTKOWNIKÓW JĘZYKA POLSKIEGO JAKO
DZIEDZICZONEGO „NA KOŃCU JĘZYKA”

Artykuł omawia elementy kulturowe w zbiorze ćwiczeń pt. *Na końcu języka*, opracowanym na potrzeby doskonalenia kompetencji językowej u Polaków o nierównoważonej dwujęzyczności polsko-niemieckiej. Adresatami ćwiczeń są osoby należące do pierwszego pokolenia polonijnego, a zatem dzieci polskich emigrantów w Niemczech. Tematem naszych rozważań są treści kulturowe w dydaktyce języka dziedzicznego (*heritage language*) – języka, który występuje u osób wychowujących się za granicą i znających język rodzimy głównie z komunikacji w domu. Wraz z dorastaniem tzw. *heritage speaker* przyjmuje język kraju zamieszkania jako kod funkcjonalnie pierwszy, a język rodzimy nie ma możliwości zupełnego wykształcenia się lub jego elementy stopniowo ulegają erozji.

Przytoczony w tytule cytat jest fragmentem wypowiedzi przedstawicielki drugiego pokolenia polskich emigrantów w Niemczech i wprowadza w problematykę tożsamości kulturowej osób bilingwalnych.

1. BADANIA EMPIRYCZNE NAD POLSKO-NIEMIECKĄ
DWUJĘZYCZNOŚCIĄ

Jednym z nurtów badań polonijnych jest zagadnienie dotyczące dwujęzyczności polsko-obcej. W ten kierunek wpisują się badania prowadzone w ramach projektu „Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemie-

Mgr AGNIESZKA MAJEWSKA – doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego; adres do korespondencji: Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, pl. Biskupa Nankiera 15b, 50-140 Wrocław; e-mail: agnieszka.majewska@uwr.edu.pl

Mgr KATHRYN NORTHEAST – doktorantka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego; adres do korespondencji: Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, pl. Biskupa Nankiera 15b, 50-140 Wrocław; e-mail: kathryn.northeast@uwr.edu.pl

ckiej dwujęzyczności”¹. Projekt realizowany był od października 2012 do stycznia 2015 roku przez dwie grupy badaczy – z Uniwersytetu Alberta i Ludwika we Fryburgu Bryzgowijskim, pod kierunkiem prof. Juliane Besters-Dilger i z Uniwersytetu Wrocławskiego, pod kierunkiem prof. Anny Dąbrowskiej.

Celem współpracy było zbadanie poziomu kompetencji językowej osób wczesno bilingwalnych z drugiego pokolenia polskich emigrantów w Niemczech, których język polski jest L1 – przyswojonym chronologicznie wcześniej. Na podstawie szczegółowych wyników badań powstała koncepcja dydaktyczna, będąca podstawą interaktywnego zbioru ćwiczeń *Na końcu języka* (www.nakoncujezyka.uni-freiburg.de). Zastosowane w nim zadania uwzględniają specyficzne potrzeby osób uczących się języka polskiego jako dziedziczonego i mogą być pomocą w samodzielnym doskonaleniu tych obszarów języka, które uległy erozji bądź się nie wykształciły, lub uzupełnieniem lektoratu języka polskiego.

2. KULTURA W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ

Od dłuższego czasu toczy się dyskusja specjalistów na temat nauczania kultury i polskich realiów w kontekście glottodydaktyki. Rozważania na ten temat nasiliły się od lat osiemdziesiątych XX wieku wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego (JPJO). Początkowo dominujący był kulturoznawczy punkt widzenia – odwoływano się bowiem do założeń lingwistyki kulturowej, antropologii i kulturoznawstwa. Obecnie coraz częściej w rozważaniach glottodydaktycznych pojawiają się konkretne propozycje programów, które określają treści, metody nauczania oraz materiały dydaktyczne. Są one oparte na podejściu porównawczym i korzystają z dorobku dydaktyk innych języków i kultur, uwzględniając jednocześnie specyfikę języka polskiego i kultury polskiej².

Postulat powiązania praktyki nauczania języków obcych z prezentacją kultury i realiów jest obecny w glottodydaktyce europejskiej od wielu lat. W językach światowych zjawisko to zostało określone następującymi terminami: w języku nie-

¹ Projekt finansowany był przez Polsko-Niemiecką Fundację na rzecz Nauki.

² Wybrane monografie na ten temat: P. GARNCAREK, *Świat języka polskiego widziany oczami cudzoziemców*, Warszawa 1997; G. ZARZYCKA, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź 2000; A. BURZYŃSKA-KAMIENIECKA, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław 2002; P. GARNCAREK, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006; P.E. GĘBAL, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków 2010; J. KOWALEWSKI, *Kultura polska jako obca?*, Kraków 2011; U. ŻYDEK-BEDNARCZUK, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015.

mieckim *die Landeskunde*, w języku francuskim *la civilisation*, w angielskim *area studies*, we włoskim *la civiltà* i w rosyjskim *stranovedenie*. Nauczanie kultury i realiów stanowiło nieodłączny element zajęć językowych, ale – w zależności od podejścia w nauczaniu – zmieniał się sposób ich prezentowania i cele przekazywanej wiedzy. Dzisiejsze programy dydaktyki kultury polskiej oparte są przede wszystkim na koncepcjach niemieckich (*Landeskunde*³, *ABCD*⁴, koncepcji *D-A-CH(-L)*) i francuskich (*Civilisation*), a także uwzględniają założenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*⁵. W dokumencie tym znajduje się wskazanie na dysponowanie przez użytkowników języka – obok kompetencji ogólnej – określoną językową kompetencją komunikacyjną, na którą składają się: element socjolingwistyczny, lingwistyczny i pragmatyczny⁶. W polskim dyskursie glottodydaktycznym brakuje utrwalonego terminu, odpowiednika *Landeskunde* na oznaczenie prezentowania kultury w powiązaniu z nauczaniem języka – funkcjonują natomiast autorskie programy nauczania polskiej kultury i realiów⁷.

Niemiecki glottodydaktyk A. Pauldrach⁸ wyróżnił trzy podejścia do nauczania kultury i realiów: faktograficzne, komunikacyjne i międzykulturowe. Celem nadrzędnym pierwszego i zarazem najstarszego z nich jest nabycie wiedzy o kulturze, społeczeństwie i realiach. Treści nauczania należą do kanonu tzw. „kultury wysokiej” i nie są zintegrowane z praktyczną nauką języka obcego (pełnią funkcję towarzyszącą w stosunku do procesu przyswajania języka).

Wraz ze zwrotem komunikacyjnym, który nastąpił w dydaktyce języków obcych w latach siedemdziesiątych XX wieku, zmieniło się również podejście do kwestii kulturowych w dydaktyce języków obcych. Treści kulturowe zostały zintegrowane z praktyczną nauką języków obcych, dostosowane do potrzeb i zainteresowań uczących się oraz sprowadzone do poziomu rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Tematy kulturowe związane były z opisem realiów i sytuacjami dnia codziennego: rodziną, pracą, zakupami, usługami, zdrowiem itp.

³ Por. L. JUNG, *99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning 2001, s. 108.

⁴ Zob. *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1990, H. 3.

⁵ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie*, Warszawa 2003.

⁶ Na podstawie: P. E. GĘBAL, *Dydaktyka kultury polskiej...*, Kraków 2010, s. 26-34.

⁷ Najważniejsze z nich: W.T. MIODUNKA, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2004, s. 97-118; A. BURZYŃSKA, U. DOBESZ, *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, s. 119-128; P.E. GĘBAL, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego...*, s. 129-147.

⁸ A. PAULDRACH, *Eine unendliche Geschichte. Armenkungen zur Situation der Landeskunde In den 90er Jahren*, „Fremdsprache Deutsch” 1992, H. 6, s. 6.

Podejście międzykulturowe z kolei zaczęło się rozwijać od drugiej połowy lat osiemdziesiątych, a u jego podłoża leżał proces rozszerzania się Wspólnoty Europejskiej i tworzenie się wielokulturowych społeczeństw. Punkt ciężkości przesunięto na uzyskanie tzw. kompetencji międzykulturowej, czyli zdolności do porozumiewania się z przedstawicielami innych kręgów kulturowych – rozumienie siebie i innych.

W zbiorze *Na końcu języka* zastosowano podejście eklektyczne⁹, łączące wszystkie omówione wyżej sposoby wprowadzania i wykorzystywania elementów kulturowych: faktograficzne, komunikacyjne i międzykulturowe.

3. ROLA KULTURY W SPOŁECZNOŚCIACH POLONIJNYCH

W. Miodunka w latach 1995-1996 przeprowadził w południowej Brazylii badania na temat Brazylijczyków polskiego pochodzenia. Wśród respondentów były osoby, których polskie korzenie sięgały do czwartego pokolenia, zatem nie wszyscy znali język polski. Jednym z elementów badań była ankieta S. Kucharskiego z Universidade Gama Filho, zawierająca część dotyczącą znajomości kultury polskiej. Wyniki pokazały, że członkowie kolonii polskich w Brazylii mają wiedzę na temat kultury rodzimej (posiłków, świąt, tańców, muzyki), jednak w życiu codziennym są bardziej związani z kulturą brazylijską. Aż 429 (59,58%) badanych należało do zespołu folklorystycznego, jednak, jak zauważa Miodunka, „w czasie karnawału brazylijskiego absolutna większość tych ludzi tańczy sambę i bawi się po brazylijsku przy brazylijskiej muzyce”¹⁰. Polskie zespoły taneczne często stanowią stały element życia polonijnego (m.in. również w USA i Wielkiej Brytanii), co zdecydowanie ma zalety: członkowie zbiorowości polonijnej mają okazję spotykać się razem w czasie tańców raz lub dwa razy w tygodniu, poznają polski folklor, a przede wszystkim wzmacniają poczucie tożsamości narodowej. Obok tych pozytywnych stron należy również pamiętać o pewnych zagrożeniach związanych z polonijnymi zespołami folklorystycznymi: stopniowo następuje egzotyzacja polskość za granicą wskutek kojarzenia kultury polskiej z folklorem, co z kolei prowadzi do dystansowania kolejnych pokoleń polonijnych od kultury rodzimej. Egzotyzacja dotyczy również innych sfer życia, co pośrednio pokazują badania ankietowe Kucharskiego. Miodunka zaznacza, że kwestionariusz dotyczył znajomości kultury, a zwłaszcza kultury wysokiej oraz zachowywania polskich zwyczajów. Pytania dotyczyły posiłków, polskich zwyczajów, tańców, znanych Polaków. Większość osób kojarzyła największego kompozytora Polski z Fryderykiem Chopinem, a najbardziej znanego pisarza z Henrykiem Sienkiewiczem. Nie można zaprzeczyć, że

⁹ P.E. GĘBAL, *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich...*, s. 113.

¹⁰ W.T. MIODUNKA, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków 2003, s. 130.

są to istotne elementy kultury polskiej, jednak pokazują Polakom mieszkającym za granicą jedynie wycinek polskości. Koncentracja na tzw. kulturze wysokiej w zbiorowościach polonijnych prowadzi do braku zainteresowania realiami życia codziennego i kulturą popularną. Polak w Brazylii z łatwością rozróżni krakowiaka od mazura, ale nie będzie wiedział, jak współcześni Polacy spędzają czas wolny, jak się bawią, do jakiej muzyki tańczą. Będzie kojarzył literaturę XIX wieku, ale nie będzie znał współczesnych autorów i tematów literackich. Będzie wiedział, kim był Chopin, ale już Kilar będzie mu obcy.

Na ten problem zwracają też uwagę E. Lipińska i A. Seretny, cytując wypowiedź S. Wolszy, nauczyciela ze Szkoły Polskiej im. Jana III Sobieskiego w Chicago, twórcy autorskiego programu nauczania polonijnego:

Uczeń wchodzący w poznawanie polszczyzny nie może czuć się na jej obszarze jak na terenie archeologicznych wykopalisk [...] Iluż się spotyka uczniów całkowicie zniechęconych archaicznością języka i równie często problematyką dawnych epok¹¹.

Wspomniana archaiczność może dotyczyć nie tylko nauczania kultury polskiej w szkole, ale również przekazywania kolejnym pokoleniom polonijnym wiedzy o Polsce. Nawet jeśli wiedza historyczna i folklor zainteresują kogoś polskiego pochodzenia za granicą, to nie będzie on miał szerszego obrazu kultury polskiej, nie będzie mógł odnieść się do współczesnych zagadnień życia Polaków. Egzotyzacja bowiem prowadzi do pewnego dystansu, który uniemożliwia identyfikację z daną kulturą.

Lipińska i Seretny, które prowadziły badania nad językiem polskim jako dziedzicznym, w celu opracowania programu nauczania w szkole polonijnej w Chicago, wskazują na nowe potrzeby młodych Polaków mieszkających w USA oraz na konieczność stawienia szkołom etnicznych coraz większych wymagań. Autorki zauważają:

Zainteresowania młodych ludzi nie koncentrują się bowiem tylko na religii, tradycji, dorobku kulturalnym i literackim, ale w znacznej mierze kierują się ku polskiej współczesności. W szkole trzeba więc rozmawiać nie tylko o obrzędach i tradycjach, śpiewać ludowe piosenki i czytać dzieła starych mistrzów. Należy również mówić o najnowszych osiągnięciach nauki i techniki, czytać teksty autorów współczesnych którzy poruszają w nich problemy bliskie współczesnemu człowiekowi¹².

Takie ujęcie silnie koresponduje z omówionymi wyżej postulatami dotyczącymi szerokiego ujęcia kultury w glottodydaktyce.

¹¹ E. LIPIŃSKA, A. SERETNY, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory*, Kraków 2012, s. 104.

¹² Tamże, s. 91.

Rezultatem badań Lipińskiej i Seretny było opracowanie programu dla szkół polonijnych, który może być wykorzystany w pracy nauczycieli. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* stanowi opracowanie niewątpliwie cenne w nauczaniu instytucjonalnym. Jednak nie w każdej sytuacji emigracyjnej młodsi Polacy mają możliwość uczęszczania do szkół polskich. Zwłaszcza dotyczy to najmłodszej emigracji polskiej w niektórych krajach Europy Zachodniej, m.in. w Niemczech, gdzie nie wytworzyła się silnie zintegrowana grupa polonijna. Polacy często żyją w rozproszeniu. Wówczas za kontakt z kulturą polską odpowiedzialni są rodzice użytkowników języka dziedziczonego, a w wieku późniejszym – sami użytkownicy.

4. PODZIAŁ TREŚCI KULTUROWYCH W ZBIORZE *NA KOŃCU JĘZYKA*

Podział materiału kulturowego w zbiorze *Na końcu języka* oparto na typologiach zastosowanych w programach nauczania kultury polskiej na lektoratach języka polskiego jako obcego. Treści kulturowe w omawianych ćwiczeniach nieco różnią się od kategorii tematycznych proponowanych cudzoziemcom. Przedstawiciele pierwszego pokolenia polonijnego w Niemczech, będących jednocześnie użytkownikami języka polskiego jako dziedziczonego, nie dotyczy podział: *kultura rodzima – kultura obca*. Można by zaproponować inną dychotomię: *kultura miejsca zamieszkania – kultura dziedziczona*, według której żadna kultura nie jest w pełni rodzima ani zupełnie obca. W obu podziałach kontakt kultur rozwija kompetencję interkulturową, jednak w przypadku *heritage speakers* – w przeciwieństwie do osób monokulturowych – ten kontakt jest nieunikniony. Kompetencja interkulturowa zatem jest nieodłącznym elementem dwukulturowości¹³.

Ćwiczenia zamieszczone na platformie również zostały opracowane z myślą o specyficznych potrzebach adresatów. Polacy w Niemczech, wychowujący się w polskich rodzinach i mający często kontakt z Polską przez wyjazdy, rozmowy telefoniczne lub Internet, posiadają już pewną podstawową wiedzę o swoim kraju pochodzenia (znają główne święta państwowe, kuchnię polską, największe miasta i rzeki w Polsce). Dlatego uznano, że treści kulturowe będą uwzględniały różne zagadnienia mniej znane i mniej powszechne. Informacje geograficzne nie obejmują przede wszystkim największych miast polskich¹⁴, ale mniejsze miasta (np. Kosza-

¹³ Warto również podkreślić, że wszyscy respondenci w naszych badaniach poza językiem polskim i niemieckim znali przynajmniej jeden język obcy, co z pewnością zwiększa ich kompetencje interkulturowe.

¹⁴ Istnieje wiele materiałów dydaktycznych i podręczników kursowych do nauczania języka polskiego jako obcego, reprezentujących „centryzm lokalny” – skupionych na prezentowaniu np. realiów Krakowa i Wrocławia (np. W.T. MIODUNKA, *Cześć, jak się masz?*, Kraków 2006; I. STEMPEK, A. STELMACH, S. DAWIDEK, A. SZYMKIEWICZ, *Polski, krok po kroku 1*, Kraków 2010; U. DOBESZ,

lin, Zamość, Kalisz, Zabrze, Żywiec, Świdnica, Rawicz, Międzychód, Trzebnica), regiony, które mogą być w słabszym stopniu kojarzone z Polską. Obok znanych na świecie Polaków (Mikołaj Kopernik, Jan Miodek, Józef Piłsudski, Andrzej Gołota), pojawiają się nazwiska osób popularnych, ale kojarzonych jedynie w Polsce (Maryla Rodowicz, Kuba Wojewódzki, Monika Brodka). Ma to na celu zainteresowanie kulturą polską młodych Polaków mieszkających za granicą. Autorki zbioru postanowiły uniknąć redukcyjnego podejścia do prezentowania treści kultury, na co zwrócił uwagę F. Grucza:

[...] rodzaj redukcji pojęcia kultury kryje się za traktowaniem jej jako czegoś wyjątkowego, czegoś odświętnego, czegoś nadzwyczajnego.

[...] Z jeszcze innym rodzajem redukcji pojęcia kultury mamy do czynienia, gdy jej ogólny obszar najpierw dzieli się na kulturę pisaną przez tzw. wielkie „K”, czyli wielką sztukę (dzieła wybitnych twórców, unikalne budowle, obrazy, teksty itp.) z jednej strony, oraz przez małe „k” z drugiej, a następnie zakres „prawdziwej” kultury zawęży się do pierwszego tylko obszaru¹⁵.

Rozwiązujący ćwiczenia nie otrzymuje pełnej prezentacji wszystkich aspektów realiów i kultury, a jedynie ma zasygnalizowane pewne elementy – zarówno kultury „wysokiej”, jak i „niskiej”. Zrównoważone proporcje między treściami kultury kanonicznej, narodowej a elementami popkultury – czasem kultury masowej – mogą okazać się kluczem do pobudzenia ciekawości młodych ludzi.

Kolejne pokolenia polonijne w wyniku biernego przyjmowania wyłącznie wyróżniających się (kanonicznych) elementów kultury lub uczestnictwa jedynie w obszarach kulturowych, przekazywanych przez rodziców lub instytucje polonijne, mogą doświadczać zaniku zainteresowania swoim dziedzictwem. Należy wziąć pod uwagę również fakt, że użytkownicy języka polskiego jako dziedziczonego wychowywani są w przestrzeni dwóch kultur: polskiej i miejsca zamieszkania. Nauczanie języka polskiego w instytucjach polonijnych przesycone jest nierzadko treściami kanonicznymi, co sprzyja tworzeniu kultury patetycznej, wręcz egzotycznej.

Kategorie tematyczne zostały wydzielone na podstawie wybranych propozycji i programów nauczania kultury JPJO (Pfeiffer 2001, Gębał 2010, Piekot i Zarzeczny 2010) oraz literatury dotyczącej *heritage speakers*. Ćwiczenia zawierają trzy główne kategorie treści kulturowych:

I. Treści intrakulturowe

1. Kompetencja socjokulturowa

Spacer po Wrocławiu. Teksty do ćwiczeń w czytaniu mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców. Poziom średnio zaawansowany i zaawansowany, Wrocław 2004). Ponadto w większości materiałów znaleźć można treści realioznawcze o Warszawie (o historii, zabytkach, obiektach miejskich).

¹⁵ F. GRUCZA, *Język a kultura, bilingwizm a biculturalizm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz rozbieżności*, [w:] *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa 1989, s. 13-14.

- 2. Realia polskie
 - a) Treści krajoznawcze
 - b) Treści kulturowe
- II. Treści interkulturowe
- III. Treści transkulturowe

5. ANALIZA TREŚCI KULTUROWYCH W ZBIORZE *NA KOŃCU JĘZYKA*

Spośród 240 ćwiczeń w zbiorze 113 (47%) zawiera elementy realioznawcze i kulturoznawcze. W 91 przypadkach kultura jest całkowicie obecna, co oznacza, że główną treścią materiału wyjściowego jest zagadnienie dotyczące kultury bądź realiów. Najczęściej są to ćwiczenia oparte na tekstach ciągłych (ewentualnie tematycznie związanymi ze sobą zdaniem), wierszami, piosenkami itd. Z kolei 22 ćwiczenia mają tylko elementy kultury, np. gdy całe ćwiczenie składa się z niezwiązanych ze sobą zdań, a elementy kulturowe obecne są losowo, w jednym lub dwóch przykładach.

I. Treści intrakulturowe

Treści intrakulturowe obejmują wszystkie elementy kultury polskiej¹⁶. Zostały podzielone na dwie podgrupy na podstawie podziału zaproponowanego przez P. Gębała: treści rozwijające *kompetencję socjokulturową* oraz treści poszerzające wiedzę na temat realiów polskich, obejmujące zagadnienia krajoznawcze (historię, geografę i wiedzę o instytucjach publicznych) oraz treści kulturowe.

1. *Kompetencja socjokulturowa*

Rozwijanie kompetencji socjokulturowej okazało się szczególnie istotne dla użytkowników języka polskiego jako dziedziczonego. Do kompetencji socjokulturowej zaliczamy umiejętność komunikowania w różnych sytuacjach społecznych.

Przeprowadzone badania w ramach projektu wykazały, że osoby, które języka polskiego uczyły się w domu, często porozumiewają się stylem potocznym, dlatego nie potrafią używać stylu oficjalnego w sytuacjach formalnych. Nie rozróżniają również form nacechowanych stylistycznie od form neutralnych i nie znają gatunków wypowiedzi pisemnych. Zgodnie z postulatami Gębała doskonalenie języka ma na celu usprawnienie umiejętności komunikowania się w różnych sytuacjach. Cudzoziemiec po kursie JPJO na poziomie C2 „potrafi w pełni dostrzegać socjolingwistyczne i socjokulturowe implikacje towarzyszące wypowiedziom użytkowni-

¹⁶ Rozumiemy, że w osobistym doświadczeniu osoby bilingwalnej treści intrakulturowe dotyczą obu kultur. Piekot i Zarzeczny (2010) używają tego terminu na określenie elementów kulturowych związanych z językiem obcym, a więc docelowym. W naszych rozważaniach język dziedziczony (polski) jest językiem docelowym, dlatego treści intrakulturowe obejmują wyłącznie kulturę polską.

ków języka i umie odpowiednio reagować”¹⁷. Ta kompetencja również powinna być rozwijana u *heritage speakers*, którzy przebywając za granicą, doświadczają małego zróżnicowania sytuacji komunikacyjnych. Z tego powodu w każdym module części gramatycznej poświęcono co najmniej dwie jednostki ćwiczeniom stylistycznym.

Przykład

Proszę wybrać wypowiedzi pasujące do sytuacji oficjalnej, zgodnie z podanym przykładem. Uwaga! Dwie z czterech odpowiedzi są poprawne!

Przykład:

W restauracji

- a) zalatywało starym olejem.
 - b) panował nieprzyjemny zapach.
 - c) nieprzyjemnie pachniało.
 - d) jechało zepsutą rybą.
1. Wieczorem
 - a) czułem się źle od tego jedzenia.
 - b) o mało nie wymiotowałem po tym jedzeniu.
 - c) prawie rzygałem od tego jedzenia.
 - d) czułem się fatalnie po tym żarciu.
 2. Przewodnik nie znał języków obcych,
 - a) więc nic nie kumaliśmy.
 - b) więc mieliśmy problem ze wzajemnym zrozumieniem.
 - c) więc nie mogłem się z nim dogadać.
 - d) więc nie mogliśmy się porozumieć.
 3. Przewodnik był niesympatycznym
 - a) mężczyzną po siedemdziesiątce.
 - b) starym facetem.
 - c) starym kolesiem.
 - d) starszym mężczyzną.
 4. Łóżka były twarde, a ręczniki
 - a) śmierdziały starym psem.
 - b) strasznie cuchnęły.
 - c) nieprzyjemnie pachniały.
 - d) były nieświeże.
 5. Praca przewodnika była
 - a) szczególną porażką.
 - b) dużym rozczarowaniem.
 - c) wielką pomyłką.
 - d) jak z kosmosu.

¹⁷ P. E. GĘBAŁ, *Dydaktyka kultury polskiej...*, s. 196.

2. *Realia polskie*

Treści dotyczące realiów polskich podzielono na dwie grupy: treści krajoznawcze i kulturowe, wzorując się na podziale zaproponowanym przez W. Pfeiffera. Krajoznawstwo dotyczy historii, geografii oraz różnego rodzaju instytucji danego obszaru językowego¹⁸. Ćwiczenia poszerzające wiedzę historyczną oparte są na pracy z tekstem ciągłym bądź swobodnie (np. tematycznie) związanymi ze sobą zdaniami. Zagadnienia historyczne zawarto m.in. w ćwiczeniach doskonalących użycie narzędnika i mianownika w orzeczeniu imiennym oraz fleksję nazwisk polskich i obcych. Przykładem tych pierwszych jest jednostka pt. *Kiedy byłem małym chłopcem. Mianownik i narzędnik w orzeczeniu imiennym*. W jednym ćwiczeniu uczący się uzupełnia zdania dotyczące Jagiellonów, posługując się fragmentem drzewa genealogicznego dynastii. Zbiór zawiera również ćwiczenia z tekstami o historii poszczególnych miast (np. Zakopanego czy Torunia), postaci czy dawnych zwyczajów polskich.

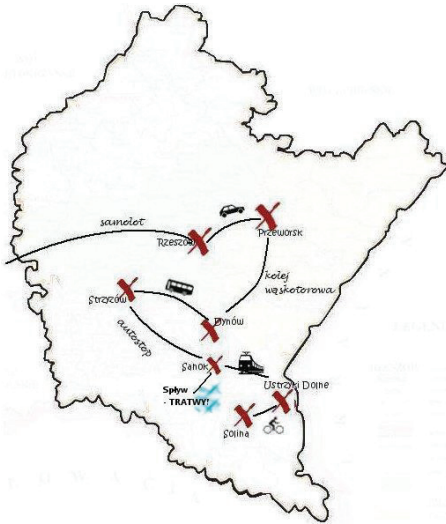
Jak już wspomniano, treści geograficzne nie koncentrują się wokół głównych ośrodków Polski, a raczej obszarów mniej znanych osobom mieszkającym za granicą. Elementy wiedzy geograficznej zostały wprowadzone za pomocą opisów (w tekstach ciągłych, swobodnie powiązanych zdaniach, spreparowanych listach), zdjęć oraz map. Treści te są prezentowane w różnych kontekstach. Z jednej strony zbiór zawiera jednostki w pełni poświęcone obszarom geograficznym (np. dwie jednostki oparte są na tekstach dotyczących okolic Zakopanego), z drugiej zaś – są również ćwiczenia (np. w części ortograficznej), które jedynie wspominają o konkretnych miejscowościach czy regionach. Poniższe ćwiczenie zawiera zróżnicowane treści krajoznawcze, przedstawione w sposób różnorodny i przystępny dla odbiorcy.

Bohater ćwiczenia, Maciek, jest Polakiem mieszkającym w Niemczech. Młodzi *heritage speakers* zatem mogą się z nim utożsamiać. W liście do rodziców Maciek opisuje różne miejsca wybranego przez siebie regionu, który chciałby zwiedzić. Uczący się poznaje nazwy miejscowości w województwie podkarpackim, dowiadyuje się też o atrakcjach turystycznych i, co istotne, jakimi środkami transportu można podróżować po kraju bądź go zwiedzać.

¹⁸ W. PFEIFFER, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 158.

Przykład

Maciek jest Polakiem pochodzącym z Podkarpacia, a mieszkającym całe życie w Niemczech. W tym roku kończy 18 lat i postanowił z tej okazji wybrać się w swoje rodzinne strony do Polski. Musi jednak przekonać rodziców, że jest przygotowany na wyprawę. Zdecydował, że przygotuje trasę zwiedzania i wszystko opíše w liście do rodziców. Proszę uzupełnić list Maćka zgodnie z trasą zaznaczoną na mapie.



Frankfurt, 13.06.2015

Drodzy Rodzice!

Wiem, że bardzo niepokoją Was moje plany wyjazdu do Polski, dlatego pragnę Wam w tym liście opowiedzieć o szczegółach mojej podróży.

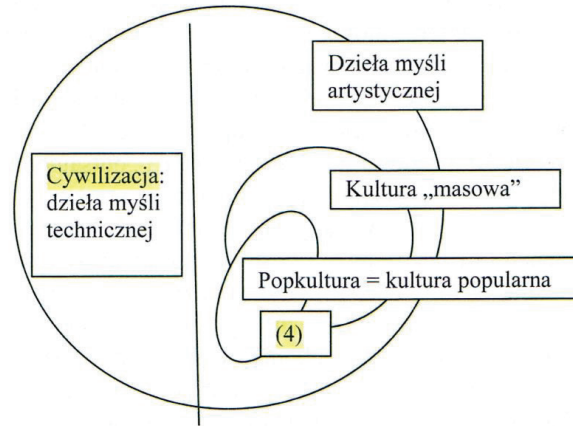
Zamierzam polecieć samolotem⁰ z Niemiec do Rzeszowa. Tam zatrzymam się u wujka Staszka. Planujemy zwiedzić podziemną trasę turystyczną i zobaczyć najważniejsze zabytki. Drugiego dnia wujek z ciocią odwieżą mnie _____¹ do Przeworska, skąd pojedę starą _____² do Dynowa. Następnie pojedę _____³ do Strzyżowa, gdzie zwiedzę tunel podziemny. Dalsza część wycieczki jest jeszcze niedopracowana. Pewnie pojedę _____⁴ do Sanoka, gdzie zatrzymam się u kuzynów przez kilka dni. Jest tam mnóstwo miejsc, które chciałbym zobaczyć. Na jeden dzień na pewno wybiorę się _____⁵ do Ustrzyk Dolnych. Mieszka tam ciocia Hela, która obiecała pokazać mi Bieszczady. Z Sanoka mogę też wybrać się na spływ _____⁶ doliną Sanu. Planuję też podróż do Soliny, gdzie będę mógł wypocząć nad jeziorem. Dotrę tam _____⁷ pożyczonym od kuzyna. Z Sanoka do Rzeszowa planuję wrócić pociągiem.

Kochani Rodzice, jak widzicie jestem dobrze przygotowany do wyjazdu! Bądźcie tak wspańiałomyślni i zgódźcie się, proszę, na moją podróż. Wszelkie wsparcie finansowe przyjmę z otwartymi rękami.

Wasz kochający syn,
Maciek

Treści kulturowe rozumiemy jako „ogół wytworów ludzi, zarówno materialnych, jak i niematerialnych: duchowych, symbolicznych (takich jak wzory myślenia i zachowania), całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa (cywilizacja)”¹⁹. Zgodnie z ujęciem Kowalewskiego zaliczamy do nich zarówno elementy kultury „wysokiej” (dzieła myśli artystycznej), jak i „niskiej” (popularnej i masowej). W zbiorze ćwiczeń *Na końcu języka* wykorzystano zagadnienia, tematy z obu obszarów.

Kultura



Schemat kultury wg J. Kowalewskiego²⁰

Ćwiczenia obejmują treści związane zarówno z kulturą wysoką, jak i popularną. Ćwiczenie z Modułu II części gramatycznej zawiera informacje dotyczące Polaków z „kanonu” kulturowego: Fryderyka Chopina, Czesława Miłosza, Aleksandra Fredry. Jednak obok tych postaci pojawiają się nazwiska współczesnych znanych Polaków reprezentujących różne obszary kultury: Urszuli Dudziak, Andrzeja Gołoty, Romana Polańskiego, Moniki Brodki, Kuby Wojewódzkiego. Ostatnie ćwiczenie zawiera opisy postaci z kanonu kultury „wysokiej” oraz spoza tego kanonu – zarówno prawdziwe, jak i fikcyjne. W przykładach pojawia się Mały Głód (znana postać z polskich reklam) oraz Pan Gąbka (postać z kreskówek, *Spongebob*). *Heritage speaker* poszerza w tych przykładach wiedzę faktograficzną dotyczącą polskiej kultury masowej, ale również może skonfrontować realia polskie z realiami niemieckimi, bowiem niemieckie reklamy innej firmy mają swój „odpo-

¹⁹ J. KOWALEWSKI, *Miejsce kultury popularnej w kanonie kultury polskiej proponowanej cudzoziemcom – spojrzenie od strony programu kulturowego w nauczaniu jpo*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa 2012, s. 27-28.

²⁰ Tamże, s. 28.

wiednik” polskiego Głoda – Kleine Hunger. Ponadto użytkownik uczy się mówić po polsku o zjawiskach globalnych: nazwa *SpongeBob* jest uznana międzynarodowo, zarówno w Niemczech, jak i w Polsce. W języku polskim powstało wariantywne określenie *Pan Gąbka*, które jest związane bezpośrednio z lokalną recepcją kreskówki. *Heritage speaker* jednocześnie poznaje polską kulturę w kontekście globalnej kultury masowej.

Przykład

Proszę zdecydować, czy zdanie jest poprawne czy nie. Proszę skorygować zdania niepoprawne zgodnie z podanym przykładem.

Mały Głodek jest znany potworek z reklam Danio.

- a) *poprawne*
- b) ***niepoprawne***

Mały Głodek jest znanym potworkiem z reklam Danio.

1. Ernest Malinowski był twórcą linii kolejowej łączącej wybrzeże Atlantyku z wnętrzem Peru.
a) poprawne b) niepoprawne

2. Henryk Arctowski był naukowiec, oceanograf i badacz Antarktydy.
a) poprawne b) niepoprawne

3. Krystyna Janda to jedna z najbardziej znanych polskich aktorek, grała w wielu filmach Andrzeja Wajdy.
a) poprawne b) niepoprawne

4. Stanisław Moniuszko jest uważanym za ojca polskiej opery.
a) poprawne b) niepoprawne

5. Wisława Szymborska była nagrodzoną literacką Nagrodą Nobla w 1996.
a) poprawne b) niepoprawne

6. Michał Wiśniewski jest ekscentryczny polski piosenkarz.
a) poprawne b) niepoprawne

7. Pan Gąbka to lubiana postać kreskówek dla dzieci.
a) poprawne b) niepoprawne

Poza znanymi postaciami kultury polskiej treści kulturoznawcze obejmują również wiedzę dotyczącą książek, filmów, lokalnych legend, architektury, malarstwa, kuchni polskiej oraz muzyki: klasycznej i współczesnej. Prezentacja tych treści ma wymiar praktyczny: są wprowadzane m.in. za pośrednictwem recenzji, przepisu kulinarnego czy też tekstów popularnonaukowych.

Taką funkcję pełnią również współczesne polskie piosenki²¹ (np. *Scenariusz dla moich sąsiadów* Myslovitz, *Bracka* Grzegorza Turnaua) wykorzystane w części ortograficznej zbioru do ćwiczenia przekładu obrazu dźwiękowego na obraz graficzny.

Przykład

Proszę posłuchać piosenki i wpisać brakujące słowa.

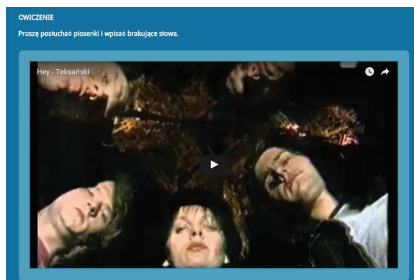
Hey „Teksański”

Herbata stygnie zapada mrok
A pod piórem _____¹ nic
_____² obowiązkiem jest
Piosenka musi posiadać tekst
Gdyby chociaż mucha zjawiła _____³
Mogłabym _____⁴ zabić a później to opisać

W moich słowach słowa czai się
Nie _____⁵ nic
Jeśli szukasz sensu prawdy w nich
Zawiedziesz się

A może zmienić zasady gry
Chcesz usłyszeć słowa
To sam je sobie wymyśl
Nabij diabła, chmurę śmierci weź
Pomoże ci
Wnet twe myśli w słowa zmienią _____⁶
Wyśpiewasz je sam

(Autor tekstu: Katarzyna Nosowska)



²¹ Wyniki badań empirycznych, dotyczące pozytywnego, motywującego wpływu piosenki (zwłaszcza popularnej) na procesy związane z uczeniem się i nauczaniem języka obcego, przytaczają m.in.: T. Siek-Piskozub i A. Wach (T. SIEK-PISKOZUB, A. WACH, *Motywująca funkcja piosenki w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. II, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, Wrocław 2008, s. 143-154).

II. Treści interkulturowe

Z przeprowadzonych w ramach projektu badań ankietowych wynika, że przedstawiciele pierwszego pokolenia polonijnego znają nie tylko język niemiecki i – w mniejszym lub większym stopniu – język polski, ale zwykle posługują się biegle językiem angielskim, a nierzadko znają / uczą się kolejnego języka obcego, który jest ich drugim językiem obcym. Ważna jest w tym kontekście świadomość własnej kultury, a także wiedza dotycząca funkcjonowania kultur w ogóle oraz postawy względem przedstawicieli innych grup etnicznych²².

Funkcjonowanie w wielu przestrzeniach językowo-kulturowych wspomagają treści interkulturowe, które kształcą wrażliwość oraz empatię w sytuacji spotkań międzykulturowych, pomagają rozumieć kulturę innego kraju. W zbiorze ćwiczeń *Na końcu języka* użytkownicy mogą znaleźć zadania zawierające takie treści. Przykładem może być wykorzystany do ćwiczeń gramatycznych tekst o grzeczności językowej w różnorodnych wspólnotach językowych czy artykuł o pojmowaniu kategorii czasu w różnych częściach świata. Ponadto integracja kształcenia językowego z treściami interkulturowymi może wzmacniać motywację osób uczących się języka obcego²³.

Jak już wspomniano wcześniej, doświadczenie interkulturowości u *heritage speakers* przybiera nieco inny wymiar niż w wypadku osób uczących się języków obcych. Osoby dwukulturowe mają stałą świadomość zakorzenienia w różnych kulturach i wciąż konfrontują doświadczenia kulturowe i językowe. Zdają sobie sprawę z tego, że pewne elementy kultury dziedziczonej nie są przekładalne na język kraju zamieszkania i *vice versa*. Ten nieustanny dialog międzykulturowy, doświadczany przez *heritage speakera*, może nabrać nowej jakości dzięki ćwiczeniom zawierającym nazwy polskojęzyczne, określające realia niemieckie. Przykładami są te ćwiczenia, które wprowadzają nazwy niemieckich miast, regionów po polsku (nie *Bayern* a Bawaria, nie *Sachse* a *Saksończyk*). Dotyczy to również obecności leksyki związanej z innymi obszarami geograficznymi (*Norweżka*, *Chiny*, *Francja*). *Heritage speaker*, którego dominującym językiem jest niemiecki, zaczyna poznawać polski sposób mówienia o Niemczech i o świecie, dzięki czemu może go porównać z językiem niemieckim, szukając podobieństw i różnic.

III. Treści transkulturowe

Wśród tekstów wykorzystanych do ćwiczenia zagadnień językowych prezentowany zbiór zadań dla użytkowników języka polskiego jako dziedzicznego

²² K. MIHULKA, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język-kultura, interlingwalizm-interkulturowość*, „Języki obce w szkole” 2014, nr 3, s. 79.

²³ K. SZYMANKIEWICZ, *Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, s. 64.

zawiera również teksty uniwersalne, czyli zawierające treści transkulturowe. Na potrzebę wprowadzania elementów kultury uniwersalnej zwrócił uwagę F. Grucza: „[...] kulturę należy rozważać w różnych wymiarach – z jednej strony w wymiarze uniwersalnym, a z drugiej w wymiarze ograniczonym do różnej wielkości zbiorów ludzi”²⁴. Teksty tego typu miały zaciekać odbiorców zróżnicowaną i aktualną treścią, dlatego w kilku zadaniach wykorzystano oryginalne teksty informacyjne o treści popularnonaukowej, np. o możliwości zastąpienia psów tropiących w służbie celnej przez pszczoły, o pozytywnym wpływie kontaktów towarzyskich na nasze samopoczucie i zdrowie czy o najwyższym wieżowcu na świecie, który jest budowany w Chinach itd.

Przykład

Proszę uzupełnić tekst wskazanymi literami lub połączeniami liter: s, z, c / ś(si), ź(zi), ć(ci) / sz, rz(ż), cz.

Celnikom będą pomagać... p(szl/rz2)⁰czoły?

Zdaniem Joanny Bagińskiej, polskiej bada(ć/cz)¹ki, pszczoły mogłyby zastąpić psy w słu(ż/ź)²bie celnej. Mają od nich stokrotnie lep(sz/s)³y węch, a ich (sz/s)⁴kolenie byłoby zna(ć/cz)⁵nie krót(si/sz)⁶e i tań(sz/s)⁷e – informuje wyborcza.pl.

Zdaniem badaczki psy mają swoje wady. – Ich szkolenie trwa długo i nie jest tanie. Na domiar złego mo(z/ż)⁸e się okazać, że po wydaniu tych pieniędzy pies oka(z/ż)⁹e się kiepskim studentem i zwy(cz/ci)¹⁰ajnie nie będzie się nadawał do służby – powiedziała Joanna Bagniewska, zoolog z Uniwersytetu Trent w Nottingham.

Jak podkre(s/ś)¹¹ła Bagniewska, przyuczenie owadów do zawodu trwa kró(c/cz)¹²ej niż psa. Zajmuje to zaledwie kilkadzie(si/sz)¹³ąt sekund. – Pszczołę umie(ści/szcz)¹⁴a się w małym pudełku, z którego wystaje jej tylko głowa. Jedną rurką podawany jest jej wzór zapachowy, np. sentexu czy kokainy. Drugą rurką zaraz potem podaje się cukier – tłuma(c/cz)¹⁵y badaczka.

Kiedy pszczoła wywącha co(ś/sz)¹⁶ podejrzanego automaty(ć/cz)¹⁷nie wysuwa je(ż/z)¹⁸yk. – Przy pudeł(cz/ć)¹⁹ach zamontowane są fotokomórki, które reagują na wysunię(c/ci)²⁰e języka – wyjaśniła Bagniewska.

dż, wyborcza.pl

<http://www.wprost.pl/ar/426119/Celnikom-beda-pomagac-pszczoły/>
[Dostęp: 07.2014]

Warto zwrócić uwagę na fakt, że treści transkulturowe mogą mieć szczególne znaczenie dla *heritage speakers*. Mieszkając w innym kraju, mogą oni odbierać Polskę jako kraj zbyt odległy kulturowo, by potrafili go oswoić. Tymczasem teksty w języku polskim zawierające treści transkulturowe, uniwersalne, pokazują odbior-

²⁴ F. GRUCZA, *Język a kultura...*, s. 15.

com, że Polska jest krajem uczestniczącym w ogólnoświatowej kulturze i nauce. Młodzi Polacy i Niemcy interesują się tymi samymi tematami, zagadnieniami, problemami uniwersalnymi. Ponadto uczący się odkrywa, że teksty w języku polskim również mogą dostarczać wiedzy o świecie. Osoba, która do tej pory odbierała kulturę niemiecką jako bardziej atrakcyjną z powodu większego jej zrozumienia i braku barier językowych, może zacząć patrzeć z innej perspektywy na polski dorobek kulturowy i naukowy.

WNIOSKI

Omówienie elementów kulturowych w zbiorze ćwiczeń *Na końcu języka* miało na celu zaprezentowanie różnorodności treści, które mogą być pomocne w dydaktyce języka polskiego jako dziedziczonego. Ze względu na specyficzne uwarunkowania lingwistyczne i socjologiczne adresatów chcących doskonalić swoją kompetencję językową w ćwiczeniach użyto elementów intra-, inter- oraz transkulturowych. Ich celem było zainteresowanie osób z pierwszego pokolenia polonijnego w Niemczech różnymi aspektami ich kultury dziedziczonej i wskazanie na mapie szeroko rozumianej kultury pewnych zjawisk, które mogą stać się przedmiotem dalszych poszukiwań i refleksji kulturowych.

Przedstawiona propozycja takiego wykorzystania treści kulturowych różni się od programów nauczania kultury w dydaktyce języka polskiego jako obcego oraz w szkołach polonijnych.

BIBLIOGRAFIA

- DĘBSKI R., *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków 2009.
- GARNCAREK P. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa 2005.
- GARNCAREK P., *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006.
- GARNCAREK P., *Dlaczego kultura popularna nie ma czasu*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa 2012, s. 11-17.
- GARNCAREK P., KAJAK P., ZIENIEWICZ A. (red.), *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa 2010.
- GĘBAL P., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków 2010.

- GRUCZA F., *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz rozbieżności*, [w:] *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa 1989, s. 9-49.
- KOWALEWSKI J., *Miejsce kultury popularnej w kanonie kultury polskiej proponowanej cudzoziemcom – spojrzenie od strony programu kulturowego w nauczaniu jppo*, [w:] *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, Warszawa 2012, s. 27-39.
- LASKOWSKI R., *Język w zagrożeniu*, Kraków 2009.
- MIHUŁKA K., *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język-kultura, interlingwalizm-interkulturowość*, „*Języki obce w szkole*” 2014, nr 3, s. 78-87.
- MIODUNKA T., *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*, Kraków 2003.
- MIODUNKA T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków 2009.
- MIODUNKA T., *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków 2009.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony na przykładzie chicagowskiej diaspory*, Kraków 2012.
- LIPIŃSKA E., SERETNY A., *Polskość w Australii*, Kraków 2013.
- PFEIFFER W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- PIEKOT T., ZARZECZNY G., *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010, s. 199-206.
- SIEK-PISKOZUB T., WACH A., *Motywuująca funkcja piosenki w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. II, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, Wrocław 2008, s. 143-154.
- SZYMANKIEWICZ K., *Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. II, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, Wrocław 2008, s. 63-72.

„SERCE MAM JAKBY PODZIELONE NA DWIE CZĘŚCI...”
ELEMENTY KULTUROWE W ZBIORZE ĆWICZEŃ DLA UŻYTKOWNIKÓW
JĘZYKA POLSKIEGO JAKO DZIEDZICZONEGO NA KOŃCU JĘZYKA

Streszczenie

Współczesne zmiany związane z globalizacją i większą mobilnością człowieka sprawiają, że coraz więcej Polaków mieszka za granicą. Bilingwizm dzieci emigrantów wychowujących się w obcym kraju jest najczęściej niezrównoważony. Język polski wówczas staje się dla nich językiem dziedzicznym. Jednak dorastanie za granicą nie tylko sprawia, że ktoś jest dwujęzyczny, ale również dwukulturowy. Dziedziczenie kultury rodziców, czerpanie o niej wiedzy z ograniczonej liczby źródeł (rodziców, szkoły sobotniej, krążących stereotypów w kraju zamieszkania) skutkuje poznawaniem jej w sposób bierny i wybiórczy.

Ćwiczenia w zbiorze *Na końcu języka*, doskonalące kompetencję językową użytkowników polskiego jako dziedzicznego, zostały opracowane dla Polaków mieszkających w Niemczech jako rezultat projektu *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*. Integralną częścią ćwiczeń są treści intra-, inter- oraz transkulturowe. Celem artykułu jest omówienie roli treści kulturowych w dydaktyce języka polskiego jako dziedzicznego.

Słowa kluczowe: bilingwizm; dwukulturowość; heritage speakers; język dziedziczny; dydaktyka kultury języka obcego.

“MY HEART IS AS IF IT WERE DIVIDED INTO TWO PARTS” ...
CULTURAL ELEMENTS IN THE SET OF EXERCISES FOR POLISH HERITAGE
SPEAKERS *AT THE TIP OF THE TONGUE*

Summary

Modern changes related to globalization and more intensive mobility of people, imply the increase of number of Poles living abroad. Bilingualism of children of Polish immigrants, who grow up in a foreign country, quite often remains unbalanced. Polish language then becomes their heritage language. However, growing up abroad not only makes someone bilingual, but also bicultural. Inheriting the culture of one's parents and gaining knowledge about the culture from a limited number of sources (parents, Saturday School, stereotypes circulating in the country of residence) results in learning about it passively and selectively.

Language exercises on the website *At the tip of the tongue* which develop language competence of Polish heritage speakers were designed for Poles living in Germany as a result of the project *Linguistic and glottodidactic aspects of Polish-German unbalanced bilingualism*. An integral part of the exercises are intra-, inter- and trans-cultural content. This article aims to discuss the role of cultural content in teaching Polish as a heritage language.

Key words: bilingualism; biculturalism; heritage speakers; heritage language; culture in foreign language teaching.