

Wiola Próchniak\*

## POETYCKIE OBRAZY POLSKIEJ KULTURY

**Słowa kluczowe:** kultura, kompetencja interkulturowa, poezja

Artykuł dotyczy sposobów ujmowania zjawisk kulturowych w procesie glottodydaktycznym. Istotną częścią tego procesu jest kształcenie kompetencji interkulturowej, ważne są zatem koncepcje uczenia kultury, kryteria doboru zagadnień i ich egzemplifikacje. W tej perspektywie bezcennym źródłem wiedzy kulturowej stają się teksty literackie, co prezentuję na przykładzie wiersza *De passage à Paris* Stanisława Balińskiego.

*Wolno nam uznać język za symboliczny  
przewodnik po kulturze*  
(Sapir 1978: 89)

Jak powiada Janusz Sławiński (1976: 117): „Poszukiwany przez interpretację sens jest tożsamy z miejscem utworu w kontekście”. Kontekstem każdego tekstu, nie tylko literackiego, jest kultura<sup>1</sup>. Z jednej strony bowiem tekst jest konstytuowany przez język, który integruje – nazywając, definiując, opisując, wyjaśniając, wartościując – pozostałe elementy dziedzictwa kulturowego, z drugiej zaś każdy tekst wchodzi w skomplikowane relacje z przestrzenią kultury – wspiera się na jej komponentach symbolicznych (w tym duchowych) oraz materialnych i zarazem

---

\* violape@kul.lublin.pl, Szkoła Języka Polskiego i Kultury Polskiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

<sup>1</sup> Słowo kultura występuje w kilku znaczeniach: 1. w etnologii i historii sztuki to wszystkie dziedziczone społecznie – materialne i duchowe – składniki życia ludzkiego; 2. konwencjonalnie – oznacza osobistą oglądę w sensie tradycyjnie utrwalonych typowych reakcji (maniery, dystynkcja, poczucie związku z przeszłością, rodzaj „kostiumu”); 3. w szerokim sensie – duchowe dobra, czyli postawy, poglądy, charakterystyczne przejawy cywilizacji zapewniające danej społeczności wyróżniające ją miejsce ze znamienną pozycją narodowego „ducha” rozumianego przede wszystkim w kategoriach kulturowej specyfiki i odrębności oraz swoistych przeświadczeń zbiorowych i stojących za nimi zachowań (por. Sapir 1978: 171–177). Por. także m.in. Malinowski 2000: 36; Pfeiffer 2001: 157; Kłoskowska 1991: 23–24. Sygnalizowane tu definicje i syntetyczne opisy „kultury” obrysowują pole obszaru, który interesuje mnie w niniejszym artykule.

współtworzy obszar kulturowych odniesień, który jest nie tylko formą, lecz także właściwym sposobem istnienia kultury w jej złożonej wielowarstwowości. Innymi słowy: każdy tekst jest jednocześnie *p r z e j a w e m j ę z y k a* konkretnej społeczności i *p r z e b ł y s k i e m k u l t u r y* tej społeczności – kultury wyrosłej z doświadczeń zarówno historycznych, jak i bieżących, kształtowanej przez różnorodność, wynikającej z wyłaniania się wciąż nowych potrzeb (komunikacyjnych, poznawczych, ideowych, religijnych, duchowych etc.) i utrwalania się lub atrofii starych. Jeśli na potrzeby niniejszych rozważań przyjąć perspektywę społeczności połączonej przynależnością narodową, która objawia się przywiązaniem do wartości narodowego dziedzictwa oraz „ojczyzny ideowej”, to w takim kontekście literatura – sytuując się pomiędzy tym, co materialne, i tym, co duchowe, a zarazem po obu stronach oddzielającej te obszary granicy – staje się szczególną formą kulturową, zdolną utrwalić i przechować wartości właściwe danej społeczności, dać świadectwo jej życiu duchowemu, ukazać swoistą dla niej wizję świata, obiegowe opinie i przeświadczenia, symbolikę i wierzenia. Zapisany w literaturze obraz świata złożonego i wielowarstwowego, świata rozciągającego się od tego, co materialne, w stronę porządków symbolicznych i duchowych stanowi dla cudzoziemca uczącego się języka (a więc – wolno powiedzieć – dla Innego wychodzącego na spotkanie temu, co nam się jawi jako „toż-same”<sup>2</sup>) szansę wejścia w dialogowy kontakt nie tylko z nowym językiem, lecz także z tym, do czego ten język przynależy i co w sobie przechowuje, z zapisanymi w nim ambicjami, z jego prawdą i związaną z nim nadzieją.

Od lat w przestrzeni polskiej glottodydaktyki trwają wewnątrzśrodowiskowe dyskusje, organizowane są konferencje, powstają kolejne publikacje naukowe i dydaktyczne, w tym podręczniki przybliżające cudzoziemcom polską kulturę<sup>3</sup>. Intensywność tych działań pokazuje, jak ważna jest świadomość sposobów koegzystencji języka i kulturowego kontekstu oraz jak istotna jest znajomość tego

---

<sup>2</sup> Poczynając od Ferdynanda Ebnera, który odkrywa transcendentalną relację Ja – Ty, po rozprawę Paula Ricoeura z 1990 r. (wyd. polskie 2003) o znamienym tytule *O sobie samym jako innym* – w nurcie filozofii spotkania i dialogu drugi człowiek istnieje jako „Ty” (M. Buber, 1992), „Inny” w kontakcie z „Toż-Samym” (E. Lévinas, 1998), „Pytający” obok „Zapytanego” (J. Tischer, 2006). Z kolei „Inny” Ryszarda Kapuścińskiego (2006) przybiera postać „człowieka pozaeuropejskiego”, ale zarazem takim samym „Innym” staje się każdy z nas, gdy zmienia się perspektywa i to my stykamy się z obcym światem lub wchodzimy w obszar obcej kultury.

<sup>3</sup> Podręcznik M. Kity i A. Skudrzykowej dla zaawansowanych – językowo i kulturowo – *Człowiek i jego świat w słowach i obrazach* (2002) określony został mianem „przewodnika po polskiej kulturze” i zestawia wybór tekstów reprezentujących polską literaturę (m.in. 130 wierszy), kulturę oraz „niekonsumpcyjne” nastawienie wobec języka. Inna publikacja z tego zakresu to *Kultura polska. Silva rerum* (2002), red. R. Cudak, J. Tambor – zawiera kilkanaście tekstów poświęconych różnym aspektom polskiej rzeczywistości. W tym kręgu mieszczą się też takie wydawnictwa, jak podręcznik A. Butcher, B. Guziuk-Świcy i A. Laskowskiej-Mańko *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze* (2003) oraz zbiór zadań testowych U. Dobesz i in., *Z Wrocławiem w tle* (2005) – zorientowany w dużej mierze na topografię i specyfikę tytułowego miasta.

kontekstu. Intensywny namysł nad przywołanymi kwestiami nie oznacza jednak, że wszyscy widzą bezwzględną potrzebę tworzenia kanonów:

Kanon [...] to przecież nic innego, jak tylko wybór wyselekcjonowanych treści, artefaktów, zdarzeń, tekstów... Zapewne służy i od dawna służył klasycznemu sposobowi budowania przestrzeni wyobraźniowej w ludzkiej świadomości, ale sam w sobie przestrzeni takiej przecież nie stanowi, lecz zaledwie próbuje ją reprezentować (Garncarek 2010: 17).

Ten punkt widzenia bardzo wyraźnie wskazuje na istnienie głębszych warstw odczuwania świata – „przestrzeni wyobraźniowej”, powiązanej na wiele sposobów z językiem (i jego wytworami, które ujmują świat i tym samym nadają mu kształt), ale jeszcze mocniej zestrojonej z wielością symbolicznych obrazów świata i stojących za nimi sposobów myślenia, a także z szeroką paletą sposobów postrzegania rzeczywistości i reakcji na nią<sup>4</sup>. Złożoność sygnalizowanej tu kwestii pogłębia fakt, że spojrzenie na świat „tu i teraz” uwikłane jest zawsze w temporalność ludzkiej rzeczywistości. Nośnikami czasowego komponentu świata są m.in. mity – te o nachyleniu religijnym i narodowe. Jedne i drugie są zwykle zakorzenione w stosunkowo odległej przeszłości, ale – jeśli są żywe – pozostają w bezpośredniej relacji z doświadczeniem teraźniejszości i jednocześnie kierują w stronę nadziei ulokowanych w przyszłości. Wszystko to pozwala sądzić, że perspektywa odejścia od klasycznego kanonu pokazuje nader ciekawą drogę konceptualizacji polskiego obrazu świata. Trudno jednak wyobrazić sobie wykluczenie z programów dla cudzoziemców „reprezentacji” różnych form i przejawów polskości<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Maria Dakowska ujmuje to tak: „Człowiek tworzy kulturę na miarę swojego umysłu i otoczenia, wykorzystując własne umiejętności i predyspozycje mentalne, aby wyrazić swój system znaczeń na temat czasu [...] i przestrzeni, swojego środowiska naturalnego (nadmaturalnego) i społecznego, a także swojego w nim miejsca. Wykorzystuje do tego dostępne mu tworzywo materialne i niematerialne: język, kolor, światło, kształt, przestrzeń, relacje, zachowanie, substancje organiczne i nieorganiczne, florę i faunę” (2001: 67). Obok kategoryzacji ze względu na obiekt badaczka wskazuje przejawy form kultury związane ze stanem umysłu człowieka, jego zachowaniami oraz wytworami. Piotr Garncarek natomiast przestrzega słowami A. Kłoskowskiej: „całkowicie jednolita, zespolona i harmonijna kultura narodowa jest tylko stereotypem” i dodaje: „My sami przeżywamy ją i odtwarzamy na nieskończenie wiele sposobów. Mamy przecież większą, lub mniejszą, jej świadomość i różne na nią uwrażliwienie” (2005: 21).

<sup>5</sup> W *Przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2006) Piotr Garncarek dokonuje wielostronnego oglądu polskiej kultury, która ukazuje „sposób bycia narodem” i rozumiana jest jako wspólnota i źródło wzorów. W publikacjach glottodydaktycznych opisywanie jej odbywa się za pomocą wieloaspektowo zorientowanego „inwentarza pojęć”. Autor książki diagnozuje językowo-kulturowe sprzężenie następująco: „Wiedza o kulturze w procesie nauczania własnego języka jako obcego, jak nigdzie indziej, jawi się jako pojęcie wyobraźniowe. Językiem ojczystym posługujemy się. Zarówno my sami, jak i nasze myśli są w nim zawsze zanurzone. W kulturze zaś uczestniczymy. A dzieje się tak chyba dlatego, że j ę z y k – t o g ł ó w n i e i n s t r u m e n t, k u l t u r a – t o g ł ó w n i e n a w y k” (Garncarek 2006: 14).

Już samo skatalogowanie reprezentatywnych zjawisk kulturowych jest moliwną pracą, warto więc przyjrzeć się istniejącym systematyzacjom (por. m.in. Miodunka 2004; Burzyńska, Dobesz 2004; Gębał 2004, 2006). Niewątpliwie cennym pomysłem jest idea stworzenia *Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*<sup>6</sup>. Grażyna Zarzycka, inicjatorka i współwykonawczyni projektu, wychodzi od pojęcia „linguakultura”<sup>7</sup>, definiując je jako „językowy obraz wartości, symboli, sensów charakterystycznych dla danego obszaru kulturowego” (2004a: 436). Według tej koncepcji język i kultura występują jako całość, a język przenosi i przechowuje wartości utrwalone w kulturze. Możliwe okazuje się wyodrębnienie sekwencji „teksty – obrazy – dźwięki” powiązanych z określonymi wartościami, które dla zadomowionych w danej kulturze są swojskie i oczywiste, a co za tym idzie bywają traktowane wręcz bezrefleksyjnie, co z kolei stanowi często poważną trudność w naturalnym przekazie tych powiązań reprezentantom innej kultury. Zarzycka wskazuje ponadto na istnienie linguakultury narodowej – swoistego głównego nurtu, który jest zasilany przez równie ważne, acz bardziej „wyspecjalizowane”, linguakultury środowiskowe i peryferyjne. W przypadku cudzoziemca uczącego się języka – a jest on nie tylko przybyszem, lecz także Innym – to właśnie zanurzanie się w linguakulturę będzie warunkiem koniecznym stopniowego niwelowania dystansu wobec nowo poznawanej rzeczywistości i harmonijnego uzgadniania własnej „Inności” z zastaną „Tożsamością” polskiej „swojskości”, która obcokrajowcowi – z perspektywy jego własnej tożsamości – jawi się jako „Inność”.

Podstawowe miejsca występowania linguakultury to – w ujęciu G. Zarzyckiej – utwory literackie, filmy, teksty pisane (np. prasowe) oraz mówione w różnych odmianach stylistycznych, a także normy i sposoby zachowania językowego. Ważnym obszarem uobecniania się linguakultury jest też spotkanie i interferencja kultur, w tym odczytywanie zjawisk jednej kultury w kategoriach wywiedzionych z innej, co może prowadzić do twórczego przetwarzania znaczeń, cennego dla obu stron dialogu (por. Zarzycka 2004a: 436–439).

Dla uzyskania pełniejszego obrazu „wzorca kulturowego” warto przyjrzeć się także perspektywie zewnętrznej, chociażby tej sformułowanej w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*:

---

<sup>6</sup> Jest to projekt obejmujący „miejsca kontaktowe języka i kultury polskiej” (Zarzycka 2005: 313). Autorzy prezentują planowaną zawartość leksykonu (por. Jelonkiewicz, Zarzycka 2004), a także koncepcję ogólną i rozwiązania szczegółowe (por. Zarzycka, 2004b; 2005). Wśród najważniejszych haseł pojawiają się: 1. informacje o Polsce, 2. historia i polityka 3. miejsca, 4. obyczaje, 5. folklor, 6. historia kultury polskiej, 7. nauka i oświata (por. Zarzycka 2005: 317–318). Leksykon będzie zawierać około 700 haseł, które mają przybliżyć to, co najważniejsze w kulturze symbolicznej (wysokiej i częściowo popularnej), społecznej i materialnej.

<sup>7</sup> Linguakultura lub lingwakultura to przeszczepiony na polski grunt termin Michaela Agara (1994) – *linguaculture*. Zarzycka porównuje linguakulturę do „wielopoziomowej atmosfery” – do przestrzeni, którą „rodzimi użytkownicy języka zamieszkują i kształtują”, nie zawsze mając tego świadomość (2004b: 436).

Wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem, stanowi właściwie pewien aspekt ogólnej wiedzy o świecie. Jest on jednak szczególnie ważny dla uczącego się języka i wart poświęcenia mu szczególnej uwagi. W przeciwieństwie bowiem do innych zakresów wiedzy, wiedza o danym kraju może nie wynikać z uprzedniego doświadczenia uczącego się lub może być zniekształcona obiegowymi stereotypami (ESOKJ, 2003: 95).

Podczas uczenia się języka konieczne jest poznanie i oswojenie różnorodnych zjawisk, związanych w specyficzny sposób z określonym społeczeństwem, zrozumienie jego odmienności i motywacji, doświadczeń i dążeń. Wspomniany dokument wypracowany przez Radę Europy wskazuje właściwości, które wyróżniają społeczeństwo i jego kulturę<sup>8</sup>. Wśród nich znalazły się:

- życie codzienne (np. godziny posiłków, maniery przy stole, święta państwowe, organizacja i czas pracy, czas wolny: hobby, nawyki, mass media);
- warunki życia (np. warunki mieszkaniowe, opieka zdrowotna, standard życia);
- stosunki międzyludzkie (m.in. relacje między klasami/płciami, struktura i stosunki rodzinne, stosunki międzypokoleniowe, stosunki w pracy, społeczeństwo a administracja/policja, stosunki rasowe/polityczne/religijne);
- systemy wartości, poglądy i postawy (np. klasy społeczne, grupy zawodowe, zamożność, kultury regionalne, instytucje, tradycja a przemiany społeczne, historia – postaci i wydarzenia historyczne, mniejszości religijne/etniczne, tożsamość narodowa, inne państwa, cudzoziemcy, polityka, religia, sztuka: muzyka, sztuki wizualne, literatura, teatr, muzyka popularna, piosenka, humor);
- język ciała (m.in. konwencje związane ze sposobem bycia, np. konieczność zachowania dystansu personalnego);
- konwencje społeczne (np. punktualność, prezenty, ubiór, posiłki i napoje, tabu, konwencje konwersacyjne, długość wizyty, powitanie – pożegnanie);
- zachowania rytualne (np. ceremonie religijne, narodziny/ślub/śmierć, imprezy rodzinne, towarzyskie, okolicznościowe, uroczystości publiczne) (por. ESOKJ 2003: 95–96).

Powyższe zestawienie jest instruktywne, prezentuje jednak duży poziom uogólnienia, toteż lektorzy, autorzy programów i podręczników, a więc ponieważ „zawodowi reprezentanci polskiej kultury”, powinni także czerpać z własnej praktyki inspirowanej zainteresowaniami studentów, pamiętając przy tym, że

[...] poznając nowy język i nową kulturę uczący się nie przestaje być kompetentnym użytkownikiem swojego języka ojczystego ani pełnoprawnym uczestnikiem własnej kultury. Nie jest też tak, że nowe umiejętności są rozwijane zupełnie niezależnie od posiadanych wcześniej. Uczący się

---

<sup>8</sup> Należy też pamiętać, że „Związek między grupą a kulturą jest zarówno synergiczny: nie ma społeczeństwa bez kultury, a kultury bez społeczeństwa, jak i interakcyjny: człowiek tworzy kulturę, a kultura wpływa na kształtowanie się mentalności jednostek. Przynależność do danej grupy jest stanem świadomości jednostki, polegającym na akceptowaniu wspólnych idei, wartości, konwencji, formacji oraz koncepcji życia, a także sposobów celowego działania, świadomie lub podświadomie traktowanych jako właściwe bądź niewłaściwe” (Dakowska 2001: 66).

nie rozwija dwóch osobnych, niezależnych sposobów komunikowania się – staje się raczej różnojęzyczny i rozwija kompetencję interkulturową. Kompetencje językowe i kulturowe w zakresie każdego z języków, zmieniające się w zależności od wiedzy nabywanej przez uczącego się, wzajemnie na siebie wpływają i uzupełniają [się], współtworząc ogólną wrażliwość i rozwijając jego sprawności oraz umiejętności. Pozwalają mu wzbogacać własną osobowość i rozwijać możliwość opanowywania kolejnych języków, prowadzą do większej otwartości na nowe kontakty i doświadczenia kulturowe. Uczący się są w stanie występować w ważnej roli mediatorów-tłumaczy, ułatwiających komunikację między osobami nieznanymi wspólnego języka” (ESOKJ 2003: 50).

Najogólniej rzecz ujmując, kompetencja kulturowa traktowana jest jako właściwość człowieka, obejmująca wiedzę o mentalnych (duchowych) i materialnych wytworach różnych społeczności oraz umiejętność przyswojenia i stosowania charakterystycznych dla tych społeczności sposobów myślenia, waloryzowania i reagowania (por. Grucza 1989: 37). Z kolei składnikami kompetencji socjolingwistycznej<sup>9</sup> są wiedza i umiejętność posługiwania się konwencjami komunikacyjnymi (np. normy grzecznościowe, determinowane wiekiem, płcią i statusem społecznym zasady komunikacji, rytuały porozumiewania się, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka). Wspomniana wyżej kompetencja interkulturowa<sup>10</sup> przejawia się jako uwrażliwienie na kulturowo motywowaną inność, umożliwia zmianę nastawienia i uwolnienie się od uprzedzeń, poszerza zdolności interpretacji, wyraża się umiejętnością pośredniczenia między kulturami (por. Zawadzka<sup>11</sup> 2004: 186–213; ESOKJ 2003: 96). Obok wymienionych istnieją również inne aspekty rzeczywistości językowo-kulturowej, a co za tym idzie możliwe są dalsze uściślenia związane z kompetencjami kulturowymi<sup>12</sup>.

W glottodydaktyce sposób przekazywania treści kulturowych różni się przede wszystkim ze względu na stosowaną metodę (por. Gębał 2006: 206–214;

<sup>9</sup> Na językową kompetencję komunikacyjną jako całość składają się komponent lingwistyczny, socjokulturowy i pragmatyczny (por. ESOKJ, 2003: 23–24).

<sup>10</sup> Według G. Zarzyckiej, „interkulturowa kompetencja komunikacyjna” to „umiejętność zarządzania procesem wymiany znaczeń w sytuacji, gdy między odbiorcą a nadawcą komunikatu istnieją bariery, wynikające z odmienności kulturowej” (2008: 68); „kompetentny interkulturowy rozmówca” w ten sposób kieruje procesem komunikacji, że spełnia ona warunki „odpowiedniości, poprawności i skuteczności”, przy czym ten tryb porozumiewania się ma walor dialogu pozytywnego (por. 2008: 68–69). Ważne jest jednak, że „interkulturowość tylko wtedy będzie zjawiskiem pełnym, gdy z jednej strony będziemy mieć do czynienia ze świadomym własnego języka i własnej kultury słuchaczem, z drugiej zaś z nauczycielem znającym świat języka zarówno własnego, jak i języka słuchacza” (Garncarek 2006: 11–12).

<sup>11</sup> Elżbieta Zawadzka traktuje nauczyciela języka obcego m.in. jako „pośrednika kulturowego” i formułując przekonanie, że „każdy język ma własny sposób «postrzegania świata»” (2004: 186), opowiada się po stronie pedagogiki humanistycznej, która dzięki poznawaniu innych kultur wpływa na wzmocnienie własnej tożsamości kulturowej (por. 2004: 191).

<sup>12</sup> Dla przykładu – wymagana w przypadku tłumaczy „kompetencja komunikacyjno-tekstowo-kulturowa” definiowana jest jako „zdolność odbierania tych wszystkich cech oryginalnego tekstu, które odzwierciedlają jego uwarunkowania kulturowe, tekstowe i komunikacyjne” (Sujkowska-Sobisz, Wyrwas 2005: 81).

Zarzeczny, Piekot 2010: 199–206). W programach językowych i podręcznikach proponuje się zatem:

- **n a u c z a n i e f a k t o g r a f i c z n e**, czyli prezentowanie wiedzy na temat kraju danego języka w sposób faworyzujący zagadnienia historyczne oraz kulturę wysoką;
- **n a u c z a n i e k o m u n i k a c y j n e**, które przekłada się na kontakt z autentycznymi tekstami (np. prasowymi) na temat życia mieszkańców danego kraju (przykładowa tematyka: rodzina, zakupy, zdrowie, praca, edukacja etc.);
- **n a u c z a n i e i n t e r k u l t u r o w e**, zakładające uwarunkowaną językowo i psychologicznie umiejętność porozumiewania się z reprezentantami różnych kultur oraz podejmowanie adekwatnych do sytuacji strategii językowych;
- **n a u c z a n i e e k l e k t y c z n e**, które łączy wymienione podejścia przez docenienie wiedzy wprowadzającej w rzeczywistość nowej kultury odwzorowanej w poznawanym języku, co z kolei umożliwia autorefleksję nad wynikającymi z doświadczenia przekonaniami i opartą na nich własną wizją świata.

Każde z tych podejść narzuca określoną strategię dydaktyczną oraz konieczność odpowiedniego doboru materiału, która przejawia się w odmiennej, ale z konieczności zawsze migawkowej i przefiltrowanej prezentacji treści kulturowych.

Jak się wydaje, obecnie w polskiej glottodydaktyce przeważa tendencja do stosowania podejścia interkulturowego<sup>13</sup> (por. Kramsch 1998: 16–17; Zarzycka 2008: 63–77). Podczas, gdy Claire Kramsch (1993) opisuje proces stawania się interkulturowym rozmówcą w oparciu o twórczy dialog ze zjawiskami reprezentatywnymi dla innej kultury<sup>14</sup>, Michael Byram i Michael P. Fleming (1998: 9) skupiają się przede wszystkim na celach kształcenia, czyli dążeniu do ukształtowania autonomicznego uczestnika wielu kultur – zdolnego do refleksji nad dostrzeganymi odmiennościami i do przyjęcia właściwego wobec nich stosunku oraz posiadającego umiejętność uchwycenia zjawisk równoległych w różnych kulturach. Jak z kolei zauważa G. Zarzycka, uczenie polega na tworzeniu sekwencji epizodów (wydarzeń epizodycznych), które wzbogacają uczestników „poznawczo, emocjonalnie i językowo, a nie j e d y n i e językowo” (2008: 67), przy czym pamiętać należy, że:

Ucząc się języka obcego i ucząc go, nieustannie zbaczamy z poziomu opisu systemu gramatycznego w obszar opisu i odczuwania kultury. Dzieje się tak za każdym razem, gdy słowo, fraza,

---

<sup>13</sup> Claire Kramsch, pisząc o kompetencji rozmówcy interkulturowego (termin zbudowany w opozycji do idealnego, acz trudno definiowalnego naturalnego użytkownika języka – *native speaker*), stwierdza, że jest to ktoś, kto porusza się w przestrzeni wielu języków – albo ich odmian – i odnajduje drogę pozwalającą przekroczyć trudności związane ze spotkaniem kultur i języków, nie niwelując przy tym ujawniających się odmienności (por. 1998: 27).

<sup>14</sup> Wiedzę i przeświadczenia wyniesione z kontaktu oraz intelektualnej konfrontacji z innymi kulturami (np. za pośrednictwem tekstów literackich) – zinterioryzowane i wzbogacające uczestnika takiego procesu – C. Kramsch nazywa „trzecią przestrzenią” – *third space* (1993: 9). Z perspektywy etnolingwistyki transformacja osobowości zachodząca w sytuacji kontaktów wielokulturowych określana jest jako „tożsamość w podróży” (por. Mamzer 2003).

tekst wykreowany w nowym języku prowadzą do nowych odkryć, odczuć, skojarzeń, porównań, pytań, zadziwień; gdy za pomocą środków językowych oraz intelektualnych – prowadzimy dyskurs z wartościami, ze znaczeniami zawartymi w świecie danego języka (Zarzycka 2004a: 435).

Spostrzeżenia te dotyczą kwestii zdawałoby się oczywistych, często jednak w praktyce glottodydaktycznej zaniedbywanych lub omijanych. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy lektor z powodów pragmatycznych nie chce zaakceptować motywowanej sytuacyjnie „zmiany kierunku zajęć”, która wymagałaby kulturowego nachylenia przygotowanego wcześniej programu gramatycznego. Jednak to właśnie przede wszystkim w takich przypadkach (a więc w związku z sygnałami ze strony studentów, świadczącymi o zainteresowaniu) powinny się ujawniać wrażliwość i elastyczność nauczyciela – zarówno ze względu na dialogową wartość tego rodzaju sytuacji, jak i z uwagi na możliwość istotnego wzbogacenia treści, które są przedmiotem zajęć. Nie wolno zapominać, że:

Nie nauka języka obcego jako taka, lecz jego używanie, czy to w żywym kontakcie z żywym człowiekiem, czy też w trakcie studiowania obcej literatury, zapewnia nowe stanowisko w obrębie dotychczasowego światopoglądu. Jeśli każdy język to pewien światopogląd, to na pewno nie w pierwszym rzędzie jako określony typ języka (jak widzą język językoznawcy), lecz z racji tego, co się w tym języku mówi lub przekazuje (Gadamer 1993: 401).

Ze względu na nierozzerwalną i wielokierunkową relację łączącą język i kulturę, ale zwykle także po prostu z powodu ograniczonej długości kursów „języka i kultury polskiej”, w praktyce dydaktycznej realizowany jest model, w ramach którego elementy kultury stanowią część programu językowego. Istniejące propozycje programowe nie rozwiązują jednak dylematów lektorów czy autorów podręczników, którzy owszem mogą skorzystać z wypracowanych rozwiązań<sup>15</sup>, najczęściej jednak szukają wynikającego z ich własnych doświadczeń „złotego środka”. Na pewno dla glottodydaktyki inspirujące powinno być to, „jak język widzi i interpretuje kulturę i jak ten obraz kultury przekłada się na konkretne realizacje językowe” (Gaszyńska-Magiera 2008: 281).

Warto tu podkreślić, że oprócz odrzucenia wszelkich „tyranii” stylów artystycznych, literackich i naukowych autorka wspomnianego artykułu postuluje prezentowanie osób i faktów rzeczywiście znanych, a nie tych, które znane być powinny<sup>16</sup>. Jest to trafne spostrzeżenie<sup>17</sup>, trafna jest również sugestia przyjrzenia

<sup>15</sup> Do uniwersum pojęć kulturowych należą: „terytorium lub jego brak, wyznaczenie, tradycja, rodzina, symbole, etniczność, pochodzenie, język, a nawet sposoby zbiorowych zachowań czy dzieła literackie” (Garncarek 2006: 12; por. Smolicz 1990).

<sup>16</sup> Istnieją w polskiej rzeczywistości zjawiska, osoby, fakty, które wolelibyśmy wykluczyć z zestawu dla cudzoziemców (por. Zarzycka 2000: 69–81) lub te – np. wywodzące się z popkultury – które z racji swego „pochodzenia” wydają się niezbyt „kanoniczne” (por. Kajak 2008: 291, 296–297; 2010: 59). Dobierając reprezentacje kulturowe, warto mieć na uwadze kryterium „woli dziedziczenia”, wpływające na utrwalanie się poszczególnych zjawisk kulturowych i na sezonowe trwanie innych (Szacki 1991: 210), ale należy także uwzględniać konkretne zainteresowania i potrzeby studentów.

<sup>17</sup> Brak precyzji w zestawieniach programowych dotyczących kultury sprawia, że niektóre tematy traktowane są w podręcznikach i na lekcjach opacznie czy też nazbyt intencjonalnie, stąd np.



się wartościom kulturowym wpisanym w struktury gramatyczne języka<sup>18</sup>. Takie spojrzenie przywraca kulturową wartość samej strukturze języka oraz jego wielokształtnej materii, a tym samym dowartościowuje tezę stanowiącą punkt wyjścia moich rozważań, w myśl której odwzorowaniem kultury<sup>19</sup> jest język – w jego warstwie konstrukcyjnej, znaczeniowej, metaforycznej, a nawet brzmieniowej. Dokumentują to dobrze teksty wykraczające poza czystą pragmatykę<sup>20</sup>, świadczą o tym literatura, mówią to konkretne utwory.

Jeśli potraktować język i jego użycia jako nieodłączne i trwale składniki kultury (por. Anusiewicz 1994: 65), a kulturę z całym właściwym jej dynamizmem nie tylko jako zbiór tekstów, lecz także regułę (J. Łotman, B. Uspienski), to wolno też uznać literaturę za esencjalną formę kultury (rozumianej jako kulturowy projekt, materialny i symboliczny lub duchowy efekt, a także jako przestrzeń interpretacji). Rzeczywistość literacka wyrasta z doświadczenia (życiowego i językowego), odwołuje się do niego i na nim się opiera. Odbija i o d w z o r o w u j e w sobie językowy obraz świata, jednocześnie m o d y f i k u j ą c język (na poziomie znaczeń i struktur) i wpisany weń obraz rzeczywistości – w zabiegach przeobrażających (np. poprzez eksperyment językowy – neologizm, grę słów, synonimie, zabiegi metaforyzujące). Wszystko to najpełniej ujawnia się w tekście poetyckim, wiersz jest bowiem szczególnie wyostrzoną formą kondensacji językowej i kulturowej obecności. Ta obecność odsłania się w słowach, ale również trwa po stronie pozatekstowej rzeczywistości – w obrębie „życia społeczności”. Lektura tekstów literackich musi ten prosty fakt uwzględniać. Jak pisze Edward Sapir: „Zrozumienie, na przykład, prostego wiersza zakłada nie tylko rozumienie pojedynczych słów w ich zwykłym znaczeniu, lecz pełną z n a j o m o ś ć c a ł e - g o ż y c i a s p o ł e c z n o ś c i odzwierciedlonego w słowach lub sugerowanego przez towarzyszące im skojarzenia” (1978: 88, wyr. – W.P.).

---

postulat odfalszowania podręcznikowego obrazu polskiego domu (por. Gaszyńska-Magiera 2008: 283). Wbrew typowej w podręcznikach wizji polskiej rodziny mieszkającej w domku, nadal bardziej realistyczne są mieszkania w bloku opisywane w latach 70. przez Barańczaka (np. w wierszu *Mieszkać – Tryptyk z betonu, zmęczenia i śniegu*, 1980, gdzie pojawia się sformułowanie Lecha Dymarskiego „jama w betonie”, określające „mieszkanie spółdzielcze”).

<sup>18</sup> Obok leksyki, której wartością kulturową zajmują się polscy glottodydaktycy (por. Burzyńska 2002; Zarzycka 2005: 316), równie ważne kulturowo są: gramatyka – „W każdym języku istnieją takie aspekty gramatyki, które są mocno nacechowane kulturowo” (Godard, Wierzbicka 2001: 189; por. Whorf 1982: 297; Wierzbicka 1999: 401; Grzegorzczkowska 1999: 41; Gaszyńska-Magiera 2008: 284–286) – i pragmatyka, np. „formuły grzecznościowe, formy adresatywne, idiomy” (Tabakowska 2002: 25).

<sup>19</sup> Jeśli nawet fakt kulturowy istnieje inaczej niż językowo, to osoba niewtajemniczona (np. dziecko lub cudzoziemiec) zapyta: „Co to jest?” albo „Co to znaczy?” – poszukując wiedzy lub interpretacji, czyli zrozumienia (por. Sekiguchi 2004: 37–43).

<sup>20</sup> Doświadczenie w uczeniu języka jako obcego prowadzi do przekonania, że: „teksty o większej wartości dydaktycznej są wielowarstwowe, wieloznaczne, jasno określone sytuacyjnie – odnoszą się do konkretnych zjawisk rzeczywistości z indywidualnej perspektywy autora, pozwalają na różnorodne odczytanie oraz pełną kontekstualizację kulturową” (Martyniuk 1998: 96).

Dla zobrazowania wzajemnych relacji kultury i poezji wypada wskazać konkretne teksty i ich kulturowe asocjacje. Pomijając jednak – z uwagi na brak miejsca – rozliczne perspektywy glottodydaktyczne (strukturalne, leksykalne etc.), które tekst literacki (a poetycki w sposób szczególnie skondensowany) otwiera, pragnę skupić się na warstwie semantycznej utworu, motywowanej historią, tradycją, obyczajem, obowiązującym systemem wartości, doświadczeniem pojedynczej egzystencji, która zyskuje wymiar uniwersalny właśnie za sprawą kulturowego zakorzenienia<sup>21</sup>.

Stanisław Baliński  
*De passage à Paris* <sup>22</sup>

Dover. Chopin odpływa w noc listopadową.  
Ach, ileż to lat temu!... Celnik przy latarni  
Powtarza: „Pan do Polski”. Towarzysz Chopina  
Tłumaczy, że pan Chopin do Polski nie wraca,  
Że to sprawa idei... Anglik nie rozumie.  
Wczytuje się w dokument – nad Kanałem mgły –  
„Przecież tu napisane, że z Warszawy, Polak,  
Że przejazdem przez Paryż”...  
„De passage à Paris”  
Chopin chowa dokument do podróźnej torby.  
Jest umęczony, kaszle i ręka mu drży.  
Sygnał. Okręt odpływa. Cisza na okręcie,  
Ale kto by się wsłuchał, usłyszałby może  
Wizę na dokumencie,  
Śpiewającą wizę,  
Jak balladę podróźną, tę nie napisaną,  
Balladę bez opusu, nigdy nie zagraną,  
Bezsenną, choć się czasem emigrantom śni:  
„De passage, de passage à Paris”.

Odległość pomiędzy angielskim portem Dover a francuskim Calais wynosi zaledwie 34 kilometry. Znacznie większa przestrzeń dzieli Paryż i Warszawę. Jednak to nie z powodu dystansu Fryderyk Chopin po wyjeździe z Warszawy w roku 1830 nigdy już do miasta swego dzieciństwa nie powrócił. Wśród wояży Chopina są dwie wyprawy do Anglii – dwutygodniowa w lipcu roku 1837 i znacznie dłuższa jedenaście lat później. Podróż, która stała się kanwą wiersza Stanisława Balińskiego, to właśnie ta ostatnia – z 1848 r., kiedy kompozytor przebywał w Anglii i Szkocji od kwietnia do listopada. Potwierdzają to realia – wracał

<sup>21</sup> O sposobach wykorzystania tekstów poetyckich w nauczaniu JPJO pisali m.in. R. Cudak, G. Zarzycka, A. Seretny, T. Czerkies, E. Lipińska oraz D. Pukas-Palimąka. Na temat literatury na lekcji języka obcego powstały inspirujące prace H. Mrozowskiej, I. Janowskiej czy E. Turkowskiej.

<sup>22</sup> S. B a l i Ń s k i, *De passage à Paris*, [w:] t e n ż e, *Peregrynacje. Poezje wybrane 1928–1981*, wybrał, posłowiem i notą edytorską opatrzył P. Hertz, Warszawa 1982, s. 230.

jesienią, zmęczony, schorowany i zrezygnowany. Problemy zdrowotne nękały go przez całe życie, ale obraz z wiersza pokazuje artystę w wyjątkowo złej formie fizycznej – „Jest umęczony, kaszle i ręka mu drży”. Wiemy, że właśnie tak czuł się, wsiadając na statek do Francji, niespełna rok przed śmiercią (por. Wierzyński 1990: 292–295).

Utwór dzieli się na dwie części. Pierwsza jest opisem spotkania z urzędnikiem służb granicznych. Druga mówi o pobycie na pokładzie statku odpływającego z Dover do Calais. W czasie przekraczania granicy – zapewne tuż przed wejściem na okręt – odbywa się kontrola dokumentów. Rozmowa z celnikiem ujawnia niejasność sytuacji emigranta i kłopot nie tylko z jej zrozumieniem, lecz także ze zwykłym ustaleniem faktów. Z dokumentów wynika, że Chopin jest Polakiem z Warszawy, że jest w podróży i w Paryżu będzie tylko przejazdem<sup>23</sup>, dla celnika jest więc oczywiste, że celem podróży musi być Polska. Zapewne słabo orientuje się w kontekście politycznym Polaków i Polski pod zaborami. Na pewno nic nie wie o prywatnym kontekście, choćby o tym, że w roku 1834 Chopin odmówił ubiegania się o paszport w ambasadzie rosyjskiej w Paryżu i tym samym w symboliczny sposób pozostał Polakiem – wybrał status emigranta i pozbawił się możliwości legalnego powrotu do Warszawy. Wszystko to przyjaciel Chopina – w rzeczywistości był nim Leonard Niedźwiecki – zamyka w stwierdzeniu: „to sprawa idei”. W istocie była to przecież sprawa życia – na obczyźnie, w narastającej samotności, w nieustannym zawieszeniu, w przestrzeni sztuki, która jest prawdziwą ojczyzną artysty, ale nie udziela mu bezpiecznego, spokojnego schronienia. Pojawiające się w tej części wiersza wielokropki odwzorowują niespójność rozmowy, potęgują niezrozumienie, pogłębiają stan niejasności. Sporo pozostawiają w niedopowiedzeniu. Są też sygnałami bezradności, nostalgii, apatii podszytej doznaniem grozy. Podobnie nacechowana jest ewokowana przestrzeń. Światło latarni, przy której odbywa się kontrola paszportowa, tylko w nikłym stopniu rozjaśnia mrok – nocy i sytuacji. Świat spowity w mgłę traci swoją namacalność i konkretność, a to tylko preludium przed wypłynięciem na pogrążone w ciemności morze – reprezentujące żywioł labilny, amorficzny, nieprzenikniony, przy tym potężny i groźny.

Mimo formułowanych przez celnika wątpliwości dotyczących celu podróży, Chopin wchodzi na pokład, prom odpływa i zalega cisza. Wcześniej słychać było rozmowę, kaszel artysty, syrenę okrętu. Teraz słychać ciszę, która staje się muzyką. Nazwana „śpiewającą wizą”, a nawet sklasyfikowana gatunkowo jako

---

<sup>23</sup> Pełniący funkcję wizy wpis w paszporcie („De passage à Paris”) można przełożyć za Balińskim jako „przejazdem przez Paryż”. Halina Goldberg – muzykolog i znawczyni dzieła i biografii Chopina oraz jego epoki – pisze: „Chopin nigdy nie przyjął obywatelstwa francuskiego (co zresztą było bardzo skomplikowaną procedurą i nieczęsto przyznawano obywatelstwo). Podczas podróży używał paszportu francuskiego. [...] Paszport był rodzajem dokumentu podróży poświadczającym tożsamość okaziciela, a nie jego obywatelstwo” (przytoczony wyimek pochodzi z mojej prywatnej korespondencji).

ballada<sup>24</sup>, brzmi w wyobraźni artysty na granicy jawy i snu, unosi się nad wodami, pozwala wrócić do ojczyzny-sztuki, a jej partyturą jest wpis w paszporcie, który stał się powodem nieporozumienia.

Na rzeczywistość wykreowaną w wierszu Balińskiego składa się kilka aspektów. W jej centrum sytuuje się realistycznie oddana odprawa celna, przez którą przechodzą osoby opuszczające Anglię. Jedną z tych osób jest schorowany Chopin w podróży powrotnej – udający się do kraju, który nie jest jego ojczyzną. Artysta wypływa w morze – raz jeszcze niezrozumiany opuszcza stały ląd, wyrusza w ciemność, która okaże się zapowiedzią ostatecznego braku oparcia, całkowitego ogołocenia, śmierci. Pobyt na pokładzie wiąże się bezpośrednio z twórczością. Jest miejscem narodzin ballady „bez opusu” – bez miejsca w katalogu dzieł kompozytora. Utwór nie został nigdy wykonany, ale wciąż odzywa się w snach emigrantów. Jest jak fala tęsknoty, dojmującej nostalgii – obudzona przez burty odpływającego statku. Ta tęsknota ściśle wiąże się z kondycją artysty. Przypomina, że wielka sztuka zawsze jest w podróży i nigdy nie zasypia<sup>25</sup>. Nielatwo sprostać takiemu wyzwaniu. Życie na wygnaniu jest stałą konfrontacją z tym, co bezpowrotnie odeszło – tęsknotą za domem, ojczyzną, utraconą miłością. Tak widział to Baliński i *De passage à Paris* mówi też o nim samym. Taką możliwość lektury podsuwa dyskretnie westchnienie: „Ach, ileż to lat temu!...” Te słowa mógł wypowiedzieć bohater wiersza, przypominający sobie choćby „noc listopadową” 29 listopada 1830 r., kiedy w Polsce rozpoczęło się powstanie, albo własny wyjazd z Warszawy – na zawsze, 2 listopada tego samego roku<sup>26</sup>. Wspomnianą frazę może też wypowiadać ktoś, kto mówi w wierszu Balińskiego – być może sam poeta powierzający nam własną tęsknotę i samotność.

Osią konstrukcyjną utworu jest formuła wpisana w przełamany na dwie części i rozpisany na dwa języki – wers ósmy, który powtarza na dwa sposoby to samo: „przejazdem przez Paryż”... / „De passage à Paris”<sup>27</sup>. Francuskie sformułowanie powraca dwukrotnie w wersie ostatnim. Zostało też użyte jako tytuł. W ten

---

<sup>24</sup> Wśród kompozycji Fryderyka Chopina – obok koncertów, mazurków, polonezów, sonat, nokturnów, preludiiów i etiud – znajdują się cztery ballady: F-dur (op. 38), g-moll (op. 23), As-dur (op. 47) oraz f-moll (op. 52); są to kompozycje na fortepian – o swobodnej budowie i narracyjnym charakterze (por. Gwizdalanka 2006: 273).

<sup>25</sup> Stanisław Baliński o poezji emigracyjnej mówi: „to lampa wieczorna”, „strzępy majaczeń”, „ze mgłą się boryka”, „znajduje kwiaty” – „A nasze wiersze, obdarte ze śpiewu, / Obce realiom, wierne metaforze, / Krążą nad wyspą, jak podrózne płuca. / Świt nas nie budzi. Noc usnąć nie może” (*Sonet 1970*, [w:] *Wiersze emigracyjne*, Londyn 1981, s. 12).

<sup>26</sup> Kompozytor wyruszył popołudniowym dylizanssem, który do Kalisza przybył nocą – więc i z Warszawy artysta wyjeżdżał „w noc listopadową” (por. Wierzyński 1990: 100–103).

<sup>27</sup> Kazimierz Wierzyński w *Życiu Chopina* cytuje fragment listu Fryderyka do rodziców z końca czerwca 1831 r.: „Usłuchałem rady Bayera, każe sobie podpisać paszport do Anglii, lecz pojedę do Paryża” (za: Wierzyński 1990: 113). Dalej znajdujemy informacje o paszporcie – „przyłożono na nim pieczęć: *passant par Paris à Londres*. Ambasada carska namyślała się nad tą podróżą dwa dni i dała mu pozwolenie tylko na wyjazd do Monachium” (Wierzyński 1990: 114).

sposób wpis w paszporcie ujmuje klamrą całość wypowiedzianego świata i zarazem wskazuje jego sedno. Refreniczne powtórzenia koncentrują uwagę czytelnika na muzycznej fakturze wiersza i wpisanej w utwór rzeczywistości, ale mówią też o poczuciu wyobcowania, o byciu nie u siebie, o doświadczeniu nieustannego przebywania na granicy, nigdzie. To doświadczenie głęboko ludzkie, bowiem w jakiejś mierze wszyscy jesteśmy w podróży. Dobrze to wiedzą zagraniczni studenci, uczący się polskiego w Polsce i wyruszający w nieznaną, obcą przestrzeń języka, który dopiero poznają.

Kolejnym ogniwem powinno być wynikające z literackich i kulturowych rozważań zadanie dla uczestników zajęć, którzy mogą np. wybrać jedną postać spośród znanych Polaków XX w. i zaprezentować ją na forum grupy; przygotować na jej temat notatkę prasową (200 wyrazów); podać 3–4 ważne wydarzenia z jej życia<sup>28</sup>.

Być może to konkretne „poetyckie” zanurzenie w kulturę pokazuje, że warto szukać nowych dróg myśli, nowych sposobów widzenia, nowych perspektyw – również w wierszach. I dotyczy to obu stron procesu glottodydaktycznego.

## BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska A. (2002), „*Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...*” *O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław.
- Burzyńska A., Dobesz U. (2004), *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. Miodunka, Kraków.
- Byram M., Fleming M. P. (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge.
- Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Warszawa.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Gadamer H. G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków.
- Garncarek P. (2005), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – próba definicji*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa.

---

<sup>28</sup> Osoby wymienione w ćwiczeniu – Maria Skłodowska-Curie, Józef Piłsudski, Witold Gombrowicz, Czesław Miłosz, Jan Paweł II, Stanisław Lem, Wisława Szymborska, Andrzej Wajda, Magdalena Abakanowicz, Henryk Mikołaj Górecki, Krzysztof Penderecki, Krzysztof Kieślowski, Lech Wałęsa, Krystyna Janda, Adam Małysz – zostały zaproponowane przez studentów. Każdorazowo jednak lista może być modyfikowana lub uzupełniana o inne postacie – ważne i interesujące z punktu widzenia uczestników zajęć. Zadanie na temat „słynnych Polaków” – oparte na innym zestawieniu – może pojawić się również w pracy ze studentami o niższej sprawności językowej, przy czym w odniesieniu do poziomu A2 informacje powinny być skrótowe i potraktowane wybiórczo, na poziomie B1 zadanie może polegać na dopasowywaniu biogramów do osób, natomiast na poziomie B2 materiał może być częściowo opracowany, a częściowo wymagający dodatkowej pracy studentów, może też mieć formę podobną do proponowanej przeze mnie w tekście głównym.

- Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Garncarek P. (2010), *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa.
- Gaszyńska-Magiera M. (2008), *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 279–290.
- Gębal P. E. (2004), *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków.
- Gębal P. E. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 205–242.
- Godard C., Wierzbicka A. (2001), *Język, kultura i znaczenie: semantyka międzykulturowa*, [w:] *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków.
- Grzegorzczkowska R. (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, wyd. II poprawione, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 39–46.
- Jelonkiewicz M., Zarzycka G. (2004), *Indeks haseł do „Małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. T. Miodunka, Kraków, s. 161–171.
- Kajak P. (2008), *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 291–299.
- Kajak P. (2010), *Nauczanie kultury polskiej w epoce globalnej cyrkulacji treści kulturowych*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa, s. 53–62.
- Kłóskowska A. (1991), *Kultura*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, red. A. Kłóskowska, Wrocław, s. 17–50.
- Kłóskowska A. (2005), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kramsch C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford.
- Kramsch C. (1998), *The Privilege of the Intercultural Speaker*, [w:] *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, eds. M. Byram, M. Fleming, Cambridge, s. 16–32.
- Malinowski B. (2000), *Czym jest kultura?*, [w:] *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, wstęp i red. A. Mencwel, wybór i oprac. G. Godlewski i in., Warszawa.
- Mamzer H. (2003), *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Poznań.
- Martyniuk W. (1998), *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, AUL KPC, t. 10, red. B. Ostromięcka-Frączak, Łódź.
- Miodunka W. (2004), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym. Zarys programu nauczania*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. T. Miodunka, Kraków, s. 97–118.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Sapir E. (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, wstęp A. Wierzbicka, Warszawa.
- Sekiguchi T. (2004), *Forsycja i czeremcha, magnolia i młórzęb – o potrzebie opisywania mojego świata w języku polskim*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław, s. 37–43.

- Sławiński J. (1976), *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków.
- Tabakowska E. (2002), *Bariery kulturowe zbudowane są z gramatyki*, [w:] *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, Lublin, s. 25–34.
- Whorf B. L. (1982), *Język, myśl i rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, wstęp A. Schaff, Warszawa.
- Wierzbicka A. (1999), *Etnokładnia i filozofia gramatyki*, [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, Warszawa, s. 341–401.
- Zarzewny G., Piekot T. (2010), *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, s. 199–206.
- Zarzycka G. (2000), *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, red. J. Mazur, Lublin, s. 69–81.
- Zarzycka G. (2004a), *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław, s. 435–445.
- Zarzycka (2004b), *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, red. W. T. Miodunka, Kraków, s. 151–161.
- Zarzycka G. (2005), *Lingwakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego „Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa, s. 313–328.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków, s. 63–78.

Wiola Próchniak

## POETIC IMAGES OF POLISH CULTURE

(Summary)

**Keywords:** culture, intercultural competence, poetry

The article discusses various ways of approaching cultural phenomena in the process of foreign language teaching. The key element of the teaching process is the creation of the intercultural competence – for that reason the concepts of teaching culture, that is the criteria for selecting issues to be presented, as well as the usage of examples are very important. In this perspective, various pieces of literature are an invaluable source of cultural knowledge. As an example, I present a poem by Stanisław Baliński, titled *De passage à Paris*.