

Irena Chawrińska
Michał Pruszek
Justyna Sawicka

Polish for Sustainability?

Kultura polska a wyzwania globalne

Polish for Sustainability?
Kultura polska a wyzwania globalne

**Polish for
Sustainability?
Kultura polska
a wyzwania
globalne**

Tytuł: Polish for Sustainability? Kultura polska a wyzwania globalne

Recenzenci: prof. dr hab. Przemysław Gębał, dr Łukasz Kumięga

Projekt typograficzny i projekt okładki: Zuzanna Leśniak

Korekta: Adam Osiński

Skład: Zuzanna Leśniak

Wywiady: Agnieszka Kochanowska, Katarzyna Eron

Wydawca: ©Instytut Badań nad Polityką Europejską

Publikacja sfinansowana przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu Promocja języka polskiego, numer projektu BJP/PJP/2021/1/0006.

ISBN 978-83-954212-8-0

Gdańsk 2022



ISBN 978-83-954212-8-0



SPIS TREŚCI

WSTĘP

Kilka uwag na początek 7

Kultura (dla) zrównoważonego rozwoju? Rozmowa z Sylwią Mrozowską (Uniwersytet Gdański) 17

część I. W podróży do Dublina z Olgą Tokarczuk

O warsztatach w Trinity College 29

Młodzi ludzie interesują się Polską Rozmowa z Markiem Panderą (Trinity College Dublin) 33

Metody teatralne bazują na człowieku Rozmowa z Sandrą Szwarz i Wojciechem Stachurą (Teatr Miniatura) 37

Nieoczywisty sposób nauki języka Rozmowa z Anną Hackett, Pauliną Mielech i Allanem Tajkowskim (Trinity College Dublin) 45

część II. Polish for Sustainability w teorii i praktyce

Glottodydaktyka zaangażowana? Cele zrównoważonego rozwoju na lekcji języka polskiego 55

**„Oddzielają nas od siebie zaledwie drobne szczeliny bytu”.
Język polski a literackie tożsamości w czasach kryzysu** 77

Język polski a książka obrazkowa. Książki Olgi Tokarczuk i Joanny Concejo w nauczaniu języka polskiego jako obcego 97

Język polski jako obcy a komiksowe zwierzęta. Warsztaty z kreatywnego pisania 113

PRZYPISY 125

BIBLIOGRAFIA 133

BIOGRAMY ZESPOŁU PROJEKTOWEGO 139

IRENA CHAWRILSKA

Kilka uwag na początek

Dlaczego mielibyśmy zakładać, że przepaść między człowiekiem a światem jest donioślejsza i ważniejsza niż przepaść pomiędzy dwoma innymi rodzajami bytów? Czujesz to? Dlaczego przepaść między tobą a tym modrzewiem jest filozoficznie poważniejsza niż pomiędzy tym modrzewiem a na przykład tamtym dzieciołem?

– Bo ja jestem człowiekiem – odpowiedziała bez zastanowienia.

Olga Tokarczuk, *Transfugium*, *Opowiadania bizarne*

Czy kultura polska i zrównoważony rozwój mają ze sobą coś wspólnego? Czy nauka języka polskiego i kultury polskiej ma związek z celami Agendy 2030?

Tego rodzaju pytania mogą rodzić się w czytelniku, który właśnie trzyma naszą książkę w dłoni. W niniejszej publikacji staramy się odpowiedzieć na te pytania, pokazując efekty współpracy między Uniwersytetem Dublińskim a Uniwersytetem Gdańskim, szukając powiązań między wymienionymi pojęciami na płaszczyźnie teoretycznej oraz proponując rozwiązania dydaktyczne.

Książka *Polish for Sustainability? Kultura polska a wyzwania globalne* jest pokłosiem projektu „Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska”, który został zrealizowany we współpracy z Trinity College na Uniwersytecie Dublińskim dzięki dofinansowaniu Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej w ramach programu „Promocja języka polskiego”.

Historie mają znaczenie. Wchodząc na zajęcia z określonymi przekonaniem, często jako edukatorzy, lektorzy, nauczyciele chcemy omawiać z naszymi studentami/uczniemi sprawy ważne dla nas i naszych społeczności. Jako lektorzy języka polskiego, ambasadorzy kultury polskiej podczas zajęć z osobami zewnętrznymi kulturowo w stosunku do kultury polskiej chcielibyśmy podejmować na lekcji zagadnienia ważne, czasem tematy trudne i złożone, omawiać problemy, które stanowią wyzwania dla współczesnego świata. Jednocześnie nie mniej istotna jest dla nas społeczność uczących się, która szczególnie na zajęciach językowych nierzadko oczekuje edurozrywki, zajęć zaprojektowanych w taki sposób, żeby każdy w grupie czuł się dobrze, miał poczucie, że robi postępy i jednocześnie dobrze się bawi. Oczekuje się od nas, że kurs języka i kultury zostanie zaprojektowany w taki sposób, że instruktaz edukatora będzie pomagał w budowaniu rusztowania prowadzącego studentów/uczniów do większej niezależności i zrozumienia podczas procesu uczenia się (Shaw 2019). Budując rusztowanie, powinniśmy przekazać odpowiedzialność za proces uczenia się studentom, co w założeniu powinno prowadzić do zawiązania społeczności uczniów wspólnie angażujących się w krytyczny dyskurs i refleksję w celu skonstruowania znaczenia i potwierdzenia zrozumienia poszczególnych zjawisk czy zagadnień (Garrison 2007).

W jaki sposób osiągnąć wyznaczony cel – zaprojektować skuteczne aktywności na zajęcia, które połączą: społeczność uczących się, *edutainment*, wyzwania globalne, kulturę polską? Jak podczas zajęć zaangażować grupę w dyskusję o sprawach istotnych, jednocześnie nie obciążając nadto uczących się wagą podejmowanych zagadnień, i jeszcze wyzwalać w nich pozytywne emocje, dzięki którym szybciej zrobią postęp w nauce języka? Czy możliwe jest niesprowadzenie do banału problemów współczesnego świata podczas zadania, na którego wykonanie dajemy grupie pięć minut?



Zespół projektu Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska | fot. Renata Dąbrowska



Zespół projektu Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska | fot. Renata Dąbrowska

Kluczem do rozwiązania tego problemu mogą okazać się twórcze aktywności uczących się podczas zajęć. Postawienie na zadania angażujące uczniów – np. tworzenie infografik, galerii zdjęć z opisem, sloganów reklamowych, nowych tytułów znanych książek czy dzieł sztuki, pisanie scenariuszy czy tworzenie opowieści – może okazać się skuteczne. Metody te pozwalają na jednoczesne podnoszenie kompetencji językowej i międzykulturowej oraz dostarczanie nowych, interesujących informacji o otaczającym świecie.

Te trzy aspekty nauki języka polskiego i kultury polskiej były dla naszego zespołu kluczowe podczas planowania działań w projekcie. Chcieliśmy zaprosić uczestniczki i uczestników do twórczej aktywności, zachęcić do rozwijania wrażliwości interkulturowej, umożliwiającej interpretację działań kulturowych, oraz wspólnie poznawać różne oblicza kryzysu w dzisiejszym świecie. Cele zrównoważonego rozwoju jako obowiązującą obecnie strategię rozwoju świata uczyniliśmy ramą teoretyczną i praktyczną podczas planowania aktywności projektowych, będących odpowiedzią na wyzwania globalne.

Żyjemy w świecie pełnym nierówności i niesprawiedliwości, w którym zmiana jest konieczna. Nasz projekt i niniejsza publikacja pokazują, że nauka języka polskiego i promocja kultury polskiej mogą odbywać się w atmosferze zmiany nawyków i zwiększania rozpoznawalności celów zrównoważonego rozwoju. Nauczyciel języka polskiego i kultury polskiej dzięki swojej postawie, przekonaniom i praktyce może mieć wpływ na przyszłe wybory swoich uczniów. Za inspirację do naszego projektu posłużyła również metoda Content and Language Integrated Learning (Coyle, Hood, Marsh 2010; Janus-Sitarz 2014), w której ramach uczeń koncentruje się na pozyskiwaniu merytorycznych informacji, wykorzystując i doskonaląc swoje umiejętności językowe. Przełamywanie bariery komunikacyjnej i podnoszenie kompetencji międzykulturowej ułatwiają metody aktywne oraz stwarzanie podczas zajęć atmosfery sprzyjającej poszukiwaniu rozwiązania autentycznego problemu.

Autentycznym problemem do rozwiązania dla świata są dziś bezwzględnie wyzwania globalne, na które odpowiedzią są cele zrównoważonego rozwoju. Jako cel polityki globalnej koncepcja zrównoważonego rozwoju została przyjęta przez niemal wszystkie państwa świata

podczas Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku jako Agenda 21. Obecnie wdrażana rezolucja została przyjęta w 2015 roku: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. Obowiązująca strategia rozwoju świata wciąż zakłada, że powinniśmy rozwijać się w taki sposób, żeby pozostawić planetę bez uszczerbku dla przyszłych pokoleń. Wspieranie praw człowieka, pokoju, stabilności na świecie, łagodzenie zmian klimatu, zwiększanie dostępu do zrównoważonych źródeł energii – działania te wpisują się w trzy filary SD: ekonomię, środowisko i społeczeństwo. Mówi się jednak również o czwartym filarze zrównoważonego rozwoju – kulturze – stanowiącym podstawę umożliwiającą zrozumienie strategii i działań podejmowanych w procesie wdrażania celów Agendy 2030. W 2022 roku związki kultury i zrównoważonego rozwoju jeszcze bardziej się zacieśniły. We wrześniu 2022 roku odbyła się Światowa Konferencja UNESCO MONDIACULT 2022, której celem była wspólna refleksja społeczności międzynarodowej nad polityką kulturalną na początku ostatniej dekady działań na rzecz realizacji Agendy 2030. Na zakończenie trzydniowej konferencji 150 państw jednogłośnie przyjęło Deklarację dla kultury. W dokumencie określono kulturę jako globalne dobro publiczne. Również w 2022 roku grupa 50 ekspertów z państw członkowskich UE opublikowała raport *Stormy Times. Nature and humans: Cultural courage for change* (Burzliwe czasy. Natura i ludzie: kulturowa odwaga do wprowadzania zmian). Publikacja koncentruje się na roli, jaką powinna odgrywać kultura w realizacji celów zrównoważonego rozwoju w najbliższych latach. Ekspertki sformułowali 11 zaleceń od Europy i dla Europy, wedle których należy na nowo przemyśleć relację między człowiekiem a naturą, żeby wypracować rozwiązania przyjazne dla planety i zrównoważonej przyszłości.

W projekcie „Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska” skupiliśmy się na promowaniu kultury polskiej za pośrednictwem działań skoncentrowanych na prozie Olgi Tokarczuk. Wybraliśmy *Opowiadania bizarne* jako tekst, na bazie którego zaproponowaliśmy cykl warsztatów teatralnych polegających na adaptacji utworu epickiego na utwór dramatyczny. Uczestnicy projektu przygotowali się również do czytania performatywnego. Uczyli się języka polskiego podczas adaptacji tekstów Tokarczuk, podejmując zagadnienia: człowiek–natura, kobiecość–męskość, podróż–przekraczanie/kwestionowanie granic,

lokalne–globalne, przeszłość–teraźniejszość–przyszłość. W sposób niestandardowy uczyliśmy się kultury polskiej, nie tylko przez kontakt z tekstem i twórczą pracę nad nim, lecz także – działania parateatralne. Spotkania z profesjonalnymi aktorami i możliwość pracy nad tekstem Tokarczuk z ekspertami z gdańskiego Miejskiego Teatru Miniatura również nie pozostawały bez wpływu na jakość i motywację do pracy studentów. Uczestnicy projektu dzięki webinarom mieli okazję lepiej zrozumieć problematykę zrównoważonego rozwoju z perspektywy działań podejmowanych przez polskie uniwersytety i otoczenie społeczno-gospodarcze, dzięki czemu mogli podnieść kompetencję międzykulturową i poznać kulturę pracy w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem polskich uniwersytetów. W ramach działań projektowych studenci Trinity College w Dublinie wzięli również udział w konferencji Science and Education for Sustainable Development na Uniwersytecie Gdańskim, a także w warsztatach z redakcji tekstów, dzięki którym zdobyli nowe, przydatne im umiejętności.

Do współpracy w projekcie zaprosiliśmy Trinity College na Uniwersytecie Dublińskim, jeden z najstarszych i najbardziej prestiżowych uniwersytetów w Europie, a jednocześnie uczelnię znajdującą się w kraju, w którym język polski jest popularny. Za cel postawiliśmy sobie pokazanie polskiej kultury jako uczestniczącej w dyskursach istotnych dziś z perspektywy globalnej. W Irlandii język polski jest najczęściej używanym językiem. Poza irlandzkim lub angielskim niewiele osób uczy się go do egzaminu maturalnego w porównaniu z innymi językami europejskimi, takimi jak: francuski, niemiecki i hiszpański. Do niedawna polski w ogóle nie był nauczany w irlandzkich szkołach i nie był dostępny na egzaminie Leaving Cert. Średnio 700 rodzimych użytkowników języka polskiego co roku przystępuje do egzaminu maturalnego, co stanowi ponad połowę uczniów zdających egzaminy ze wszystkich pozaszkolnych języków UE. Zdający uczą się języka polskiego od rodziców, ale także w specjalnie wyznaczonych polskich szkołach. W 2019 roku w Irlandii istniało 57 szkół weekendowych (ponownie największa liczba spośród wszystkich instytucji edukacyjnych prowadzonych przez migrantów), do których uczęszczało średnio około 6500 uczniów. W grudniu 2017 roku minister Richard Bruton ogłosił nową strategię dla Irlandii po brexicie, aby uczynić naukę języków obcych



dr Irena Chawrińska, dyrektorka Akademickiego Centrum Języka
Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu
Gdańskiego | fot. Renata Dąbrowska

bardziej dostępną dla większej liczby uczniów, a także zróżnicować zakres języków nauczanych w szkołach. Na fali tej reformy (2017–2026) język polski jest wprowadzany (obok innych nowych języków obcych: litewskiego, portugalskiego i chińskiego mandaryńskiego) do szkół ponadpodstawowych jako język programowy, a także dostępny na egzaminie Leaving Cert jako pełnoprawny przedmiot. Tego rodzaju polityka umożliwi Irlandii lepsze zarządzanie nowo nabytą wielojęzycznością i wielokulturowością. Projekt realizowaliśmy we współpracy z Wydziałem Filologicznym (School of Languages, Literatures and Cultural Studies), który plasuje się na 39 miejscu na świecie (QS University Rankings 2016). W rankingach ogólnouniwersyteckich Trinity College zajmuje pierwsze miejsce w Irlandii i plasuje się w pierwszej setce uniwersytetów na świecie (QS University Rankings 2016–2017). Pracowaliśmy ze studentami kierunków European Studies i Business Studies z językiem polskim na Wydziale Filologicznym, Wydziale Historycznym i w Szkole Biznesu (Trinity Business School), która zajmuje pierwsze miejsce w Irlandii oraz znajduje się w gronie 40 najlepszych szkół biznesu na świecie (Eduniversal Business School Ranking 2016). Ze strony Uniwersytetu Gdańskiego w projekcie wzięli udział studenci filologii polskiej: pierwszego roku studiów magisterskich oraz studenci z Uniwersytetu Pedagogicznego w Harbinie, którzy na Uniwersytecie Gdańskim również studiują filologię polską.

Niniejsza publikacja składa się z dwu części. Książkę otwiera wywiad z dr hab. Sylwią Mrozowską, prorektor ds. współpracy i rozwoju, która wskazuje, na czym polega związek między kulturą a zrównoważonym rozwojem. Następnie w części pierwszej zapraszamy czytelnika w podróż do Dublina z prozą Olgi Tokarczuk i zespołem projektowym. Zapis wspomnień prowadzących warsztaty i uczestników w formie wywiadów oraz bogaty materiał wizualny dają czytelnikowi możliwość zagłębienia się w nasze doświadczenia współpracy polsko-irlandzkiej. Druga część publikacji stanowi próbę uzasadnienia naukowego i dydaktycznego naszych działań projektowych. Podejmujemy w niej zagadnienia kultury zrównoważonego rozwoju oraz edukacji językowej i kulturowej z perspektywy polskiej. Teksty autorstwa Justyny Sawickiej, Ireny Chawrilskiej i Michała Prusaka stanowią namysł teoretyczny oraz propozycję dydaktyczną dla osób, które chcą w twórczy sposób

WSTĘP

wprowadzać zagadnienia zrównoważonego rozwoju na zajęcia z języka polskiego przede wszystkim za pomocą tekstów kultury.

Serdecznie dziękujemy Trinity College na Uniwersytecie Dublińskim, gdańskiemu Teatrowi Miniatura, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej oraz naszemu Uniwersytetowi Gdańskiemu za możliwość realizacji projektu.

Nie pozostaje nic innego, jak zaprosić czytelników do lektury *Polish for Sustainability? Kultura polska a wyzwania globalne*. Niech język polski i kultura polska będą słyszalne i widzialne dla społeczności lokalnych i planety! POLISH FOR FUTURE!

Kultura (dla) zrównoważonego rozwoju?

Rozmowa z Sylwią Mrozowską (Uniwersytet Gdański)

Które z celów zrównoważonego rozwoju należałoby – z uwagi na rzeczywiste potrzeby współczesnego świata oraz zagrożenia, z jakimi się mierzy – realizować na polskich uczelniach jako najistotniejsze?

Treści raportów ONZ pokazują nam nie tylko postępy w realizacji Agendy 2030, ale i niepokojące wskaźniki: wzrost ubóstwa, pogarszającą się sytuację klimatyczną czy ryzyko edukacyjnej katastrofy pokoleniowej. W instytucjach szkolnictwa wyższego drzemie potencjał dokonywania zmian. Dlatego powinniśmy na polskich uczelniach przede wszystkim zwrócić uwagę na kwestie edukacji, która jest motorem zmian i środkiem do osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest integralną częścią Agendy 2030 i jest kluczowa w osiągnięciu wszystkich pozostałych celów. Milenijne Cele Rozwoju, Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju czy Incheon Declaration for Education 2030 stawiały sobie za cel włączenie zasad, wartości i praktyk zrównoważonego rozwoju do wszystkich aspektów

edukacji, żeby wyposażyć uczących się w wiedzę, kompetencje i postawy, tak aby wykształcić masowo liderów zmian.

To właśnie tacy agenci zmian powinni do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się zdobędą wiedzę i umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju oraz zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, kultury pokoju i niestosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz doceniania różnorodności kulturowej i wkładu kultury w rozwój społeczeństwa.

W przypadku Polski, która znajduje się na początku transformacji w wielu obszarach, kwestie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju są wyjątkowo istotne. To absolwenci naszych uczelni – przyszli decydenci i pracownicy będą kontynuować rozpoczęte procesy lub nie, np. przekształcać węglową kulturę energetyczną w tę zrównoważoną zgodnie z Europejskim Zielonym Ładem.

W jaki sposób można zaangażować się w kwestie zrównoważonego rozwoju na Uniwersytecie Gdańskim jako student?

Spektrum różnych form zaangażowania jest bardzo duże. Studenci mogą podejmować aktywności edukacyjne, zwiększać świadomość swoich kolegów i koleżanek czy organizować różnego rodzaju wydarzenia w ramach kół naukowych. Co zresztą się dzieje. Istnieją zaangażowane koła naukowe, które są skoncentrowane na celach zrównoważonego rozwoju.

Centrum Zrównoważonego Rozwoju z kolei zaprasza studentów na praktyki. Ich program przewiduje aktywności indywidualnie dopasowane do potrzeb praktykanta i związane z zadaniami i projektami realizowanymi przez Centrum.

Studenci starszych roczników planujący napisanie pracy dyplomowej mogą podejmować tematy związane ze zrównoważonym rozwojem, które w efekcie zwiększają świadomość w tym zakresie. W tym roku prof. Ewa Łojkowska zorganizowała konkurs „Włączam płęć do badań” w ramach międzynarodowego projektu MINDtheGEPs. Wyłoniono prace studentów i doktorantów, które poświęcone były kwestii równości płci, czyli jednemu z celów zrównoważonego rozwoju. Uroczyste wręczenie nagród odbyło się w listopadzie podczas

konferencji „Nauka i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju” (<https://czrug.ug.edu.pl/en/science-and-education-for-sustainable-development-2022-video-report/>).

Czy dostrzega Pani wzrost zainteresowania ideą zrównoważonego rozwoju na przestrzeni lat? Czy skala zaangażowania jest na tyle duża, by z optymizmem patrzeć w przyszłość?

W przypadku Uniwersytetu Gdańskiego obserwujemy dużą różnicę między tym, co było kilka lat temu, a tym, co dzieje się obecnie. Podam prosty przykład dotyczący działań młodych pracowników naukowych czy doktorantów. Za podejmowanie badań powiązanych ze zrównoważonym rozwojem projekty złożone w ramach naszych konkursów związanych z realizacją projektu „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza” mogą uzyskać dodatkowe punkty przekładające się na środki finansowe. To czytelny dowód na to, że UG promuje projekty umożliwiające realizowanie celów Agendy 2030. Warto wspomnieć o ogólnouniwersyteckich międzynarodowych projektach, takich jak SEA-EU i reSEArch-EU.

Obecnie rozpoczynamy drugą fazę projektu SEA-EU, w ramach którego kontynuujemy prace nad tworzeniem międzynarodowego, wieloetnicznego, wielojęzycznego i interdyscyplinarnego Uniwersytetu Europejskiego, wzmacniającego współpracę naukową i dydaktyczną oraz wspierającego innowacje i transfer wiedzy. W SEA-EU 2.0 koncentrujemy się jednak jeszcze bardziej na transformacji wszystkich uczelni partnerskich w kierunku zrównoważonego rozwoju. Wszyscy partnerzy tworzą sieć zrównoważonego rozwoju, promującą i wymieniającą zielone praktyki na różnych poziomach organizacji i zarządzania uczelnią. Celem projektu reSEArch-EU jest natomiast rozwój sojuszu SEA-EU w kierunku badań i innowacji, współpracy z otoczeniem ze szczególnym uwzględnieniem biznesu.

Mamy nadzieję, że podejmowane działania przyczynią się do zmian na lepsze na naszych uniwersytetach, wśród społeczności akademickiej i lokalnej.

Jak postrzega Pani potencjał kultury jako czwartego filaru zrównoważonego rozwoju?

Nie mam żadnych wątpliwości, że kultura zaczyna być najbardziej skutecznym narzędziem zwiększania świadomości oraz autentycznego włączenia osób zarówno młodych, jak i starszych do działania – uświadamiania, jak ważne są cele zrównoważonego rozwoju. Mam nadzieję, że kultura stanie się takim obszarem i dzięki temu wyjdziemy poza mury uczelni czy instytutów badawczych do przestrzeni wspólnej, publicznej, w której będziemy mogli razem przedyskutować to, w jaki sposób powinniśmy przekształcać swoje codzienne życie, aby było bardziej uważne; zastanowić się nad naszą wrażliwością na kwestie, które być może nie dotyczą bezpośrednio nas, ale osób mieszkających w innych częściach świata oraz przyszłych pokoleń.

W Centrum Zrównoważonego Rozwoju od momentu jego powstania realizowany jest program „Kultura (dla) zrównoważonego rozwoju”, który za cel stawia sobie krytyczny namysł nad rolą kultury we wdrażaniu celów zrównoważonego rozwoju. Dzięki zaangażowaniu w działania kulturowe możliwy jest bowiem udział jej uczestników w kształtowaniu systemów znaczeń w społeczeństwie oraz wchodzenie w dialog z różnymi światopoglądami, wartościami i zjawiskami kulturowymi przemawiającymi do szerokiego grona odbiorców.

Funkcjonujemy dziś w czasach nasilających się kryzysów globalnych i lokalnych. We wrześniu zeszłego roku kultura przyjęła miano dobra publicznego podczas UNESCO MONDIACULT 2022, tym samym jeszcze silniej została powiązana ze zrównoważonym rozwojem. Jakie wyzwania, Pani zdaniem, stoją przed sektorem culture & creative w najbliższych latach?

Cały ten sektor bardzo się zmienił w ostatniej dekadzie. Coraz częściej również w Trójmieście, kiedy wychodzimy na ulicę, stykamy się z kulturą prawie na każdym rogu. Nieustannie powstają nowe, alternatywne miejsca w przestrzeni publicznej, w których przedstawiciele różnych grup społecznych, nie tylko wykształceni artyści, próbują dzielić się swoją pasją, wiedzą, zdolnościami – wykorzystują w tym celu różne



dr hab. Sylwia Mrozowska prof. UG, Prorektor ds. współpracy i rozwoju
Uniwersytetu Gdańskiego | fot. Renata Dąbrowska

formy przekazu artystycznego, organizują wystawy, interwencje artystyczne, performance'y, koncerty.

Myślę, że jest to najcenniejsza aktywność. Stawia nam też wyzwania, byśmy tworzyli jak najwięcej warunków do tego, aby przestrzeń publiczna była otwarta na taką działalność; żebyśmy nie obwarowywali jej zasadami, które spowodują, że artyści nie będą mogli zaprezentować swoich sesji plakatowych, sztuki czy wystąpić z performance'em.

W sektorze kultury, w sektorze kreatywnym drzemie niezwykły potencjał. Myślę, że słusznie został określony jako narzędzie, które jest w stanie globalnie przybliżyć nas do celów zrównoważonego rozwoju. Tylko wtedy, kiedy w realizację tych celów zaangażuje się duża liczba mieszkańców świata, będziemy w stanie przyspieszyć to, co jest do zrobienia. Widać to też po stronie młodzieży, która bardzo chętnie bierze udział w działaniach z tego obszaru. Rok 2022, zadedykowany młodzieży, przyniósł nam wiele projektów, w tym interesujący raport, będący efektem pracy 53 przedstawicieli różnych obszarów: kultury, ochrony zdrowia, pomocy społecznej, edukacji i nauki, z 22 krajów europejskich, a także rozmów z przedstawicielami Komisji Europejskiej – swój udział ma w nim również Uniwersytet Gdański. Raport *Voices of Culture* podejmuje temat relacji zachodzących między dobrostanem młodzieży a uczestnictwem w kulturze (*Brainstorming Report on Youth, Mental Health and Culture*). Pokazuje wkład sektora kultury i sektora kreatywnego w poprawę zdrowia psychicznego i dobrostanu młodych ludzi na przykładzie projektów lokalnych i międzynarodowych, a także współpracy międzysektorowej.

Polska kultura, zrównoważony rozwój, promocja Polski – czy te trzy elementy przystają do siebie Pani zdaniem?

Promocja Polski, a jesteśmy krajem, który przechodzi głęboką transformację z kultury energetycznej węglowej w kierunku kultury energetycznej odnawialnej, to kwestia dania dobrych przykładów i pokazania, że taki kraj jak nasz również jest w stanie dokonać ogromnej transformacji i widzi w tym sens. Mamy wiele przykładów pokazujących, że młodzi ludzie, również nasi studenci, z ogromną świadomością starają się promować pewne rozwiązania, nieco odmienne od tych, które

stosowaliśmy krótko po 1989 roku jako spadkobiercy błędów w zakresie polityki energetycznej.

Polska, kraj w Europie Środkowo-wschodniej, obarczony historią komunizmu, ale który po 1989 roku zrobił ogromny postęp w rozwoju społeczno-ekonomicznym, jest dobrym przykładem pokazującym, jak utrzymuje się tendencja dużej wrażliwości na zmianę klimatu, kwestie energetyczne czy kwestie równości. Choćby w naszych polskich uniwersytetach obserwujemy wdrażanie planów równościowych. Widzimy też implementację innych polskich i europejskich polityk.

Inicjatywy powstają również oddolnie. Widzimy tzw. proces *bottom-up*: od organizacji pozarządowych, które są skoncentrowane na kwestiach środowiskowych czy estetyki krajobrazu. Na pewno promocja naszej kultury oraz tego, w jaki sposób dyskutujemy na temat zrównoważonego rozwoju, są działaniami pokazującymi, że również w Europie Środkowo-wschodniej budzi się świadomość i chęć zmiany. I to jest największy sukces.

Nie chodzi tylko o niesamowite efekty, ale o zaangażowanie. Nadzieję na lepszą przyszłość dają młodzi ludzie, którzy wyjeżdżają, w ramach chociażby programu Erasmus+. Jeżdżąc z wartościowymi ideami i pomysłami po całym świecie, osiągając sukcesy, stają się najlepszymi ambasadorami kultury polskiej. Dzięki takim projektom jak programy Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej („Promocja języka polskiego”) jesteśmy w stanie pokazywać dobre przykłady z naszego kraju w całej Europie. Tak właśnie został pomyślany i zrealizowany projekt „Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska”.

A co z zagadnieniami związanymi z językiem? Czy pokrywają się one z celami zrównoważonego rozwoju – i czy mogą posłużyć jako narzędzia do ich realizacji?

Możemy ten temat podzielić na kilka części, bo jest on bardzo złożony. Najczęściej na styku wielokulturowości pojawiają się wyzwania związane z tym, w jaki sposób interpretujemy pewne pojęcia, które mają swoje znaczenie przez osadzenie w kontekście: kulturowym, historycznym, codziennym. Na pewno inaczej będziemy podchodzić do kwestii ubóstwa w kulturach, w których ten wskaźnik jest niski, a inaczej

w państwach rozwijających się, w których tego problemu nie ma. Inaczej będziemy podchodzić do kwestii suszy, braku wody czy edukacji. Ważne jest, żeby być wrażliwym na umiejętne interpretowanie pojęć, odwoływanie się do kontekstów, w których są one używane.

Natomiast jeśli chodzi o tendencje, które obserwujemy w Polsce, to dotyczą one np. feminitywów. Dyskusja w przestrzeni publicznej się toczy, jest dość burzliwa; dotyczy tego, czy język powinien tak bardzo ulegać przekształceniom pod wpływem zmian kulturowych i zwiększenia wrażliwości. To na pewno jest duże wyzwanie. Również jeśli chodzi o nowe pojęcia, które się pojawiają i już uzyskują swoje znaczenie.

Projekt „Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska” koncentrował się na uczeniu języka polskiego jako obcego za pomocą działań kulturowych odwołujących się do zrównoważonego rozwoju. Dziś integracja edukacji językowej i przedmiotowej jest coraz bardziej powszechna. Również w przypadku języka polskiego i zrównoważonego rozwoju może być skuteczna, jeśli zaangażujemy osoby uczące się w aktywności, które jednocześnie mają na celu naukę języka i zwiększanie świadomości w zakresie zrównoważonego rozwoju.

Jaką rolę mogą odegrać działania w obszarze kultury we wzmacnianiu spójności społecznej w Polsce, zwłaszcza w obliczu światopoglądowych konfliktów ostatnich lat i wzmożonego napływu migrantów?

Kwestie migracji to jeden z problemów, który jest brany pod uwagę. Również bardziej złożone problemy, jak migracje klimatyczne – nowy temat, który też wymaga regulacji. Kultura łączy. Wrażliwość człowieka, bez względu na to, z jakiego kraju pochodzi, jest w stanie wyzwolić w nas reakcję pełną otwartości, inkluzji, integracji. I to widać. Wielu artystów pragnących zwrócić uwagę na losy swoich obywateli, np. na konflikt w Ukrainie, przez działania artystyczne potrafi zjednać – nawet pomocowo – społeczeństwa, które być może historycznie nie mają zbyt wielu dobrych przykładów udzielania pomocy. Dzięki kulturze, sztuce wrażliwość na sytuację tych osób wzrasta. Wszyscy ludzie mają w sobie pewną wrażliwość i właśnie kultura jest tym obszarem, w którym ujawnia się ona najbardziej.

Na koniec naszej rozmowy chciałabym zapytać, jaka jest Pani ulubiona sfera działalności artystycznej, która realizuje założenia zrównoważonego rozwoju. Gdzie odnajduje Pani ich najpełniejsze, najbardziej udane reprezentacje?

Mogłabym tutaj długo wymieniać. Na pewno jest to sztuka współczesna. Choć tego typu tendencje widoczne też są w kinematografii, która coraz bardziej odpowiedzialnie podchodzi do zjawisk związanych ze zrównoważonym rozwojem – zarówno w filmach bardziej klasycznych, dokumentalnych, jak i tych z gatunku science fiction, które pokazują, jakie konsekwencje mogą nas czekać, kiedy nie włączymy się w przeciwdziałanie zmianie klimatu.

W literaturze również obserwuję zwiększoną wrażliwość na tematy dotyczące SDG, tematyka ta podnoszona jest w bardzo różny sposób. Dzięki tej części kultury najbardziej zauważam, jak można przemycić ważne treści do naszego codziennego życia. Wystawy z kolei są dla mnie najbardziej poruszające. Ostatnio miałam przyjemność oglądać wystawę zorganizowaną w ramach projektu „Sztuka do rzeczy – design w Krakowie”, która miała przerażać, pobudzać do myślenia i pokazywać konsekwencje ignorancji ze strony człowieka. Myślę, że taką rolę odegrała. Pojawiła się natychmiastowa refleksja, duże przejęcie – zastanowienie się w krótkiej chwili, dzięki zetknięciu z bolesną prawdą, że ważne jest to, by w swoim życiu nie ignorować pewnych kwestii, a wręcz stawiać małe kroki ku włączeniu się w realizację celów zrównoważonego rozwoju.

CZĘŚĆ I

**W podróży
do Dublina
z Olgą
Tokarczuk**

O warsztatach w Trinity College

*Kiedy wyruszą w podróż, znikam z map. Nikt nie wie, gdzie jestem.
W punkcie, z którego wyszłam, czy w punkcie, do którego dążę? Czy
istnieje jakieś „pomiędzy”?*

Olga Tokarczuk, *Bieguni*

Gdybyśmy zastanawiali się, kogo należałoby uczynić towarzyszem podróży, do której właśnie się szykujemy, Olga Tokarczuk byłaby zapewne najtrafniejszym wyborem. Zwłaszcza jeśli byłaby to podróż do innego czasu, podróż przez granice wyznaczone odmiennością języków, podróż do najodleglejszych kultur, czy też przeciwnie: do miejsc wewnątrz nas samych, lecz leżących na tyle głęboko, byśmy postrzegali je jako obce i niezrozumiałe. W takie wędrówki autorka *Biegunów* wyrusza często, stając się dla swoich czytelników przewodnikiem szczególnym, ukazującym bowiem nie tyle różnice między oddalonymi od siebie przestrzeniami, ile spajające je podobieństwa, zacierające wrażenie dystansu i rozbieżności.

Wiele wspólnego znajdujemy między taką literacką podróżą a doświadczeniem, jakim jest poznawanie obcego języka i kultury i którego rdzenia jest ona częścią. Poznajemy przecież nie tylko system znaków, lecz również społeczeństwo, w którym funkcjonuje i z którym wzajemnie na siebie one oddziałują, historię i tradycje jego użytkowników, a także, co istotne, poznajemy siebie samych w tym nowym dla nas językowo-kulturowym środowisku.



dr Michał Pruszek | fot. Renata Dąbrowska

Warsztaty „Stary nowy świat”, przygotowane przez Uniwersytet Gdański we współpracy z Miejskim Teatrem Miniatura z Gdańska, miały na celu umożliwienie studentom Trinity College z Dublina odbycie podróży w nieznaną im wcześniej obszar języka polskiego i polskiej kultury. Podróż nietypowej, gdyż odbywającej się za pośrednictwem teatru oraz – nie zdziwi to chyba nikogo – w towarzystwie Olgi Tokarczuk.

Prowadzący warsztaty dramaturżka Sandra Szwarz i aktor Wojciech Stachura przygotowali cykl spotkań bazujący na *Opowiadaniach bizarnych* autorstwa noblistki. Zaproponowali studentom cztery opowiadania, spośród których wspólnie wybrali *Transfugium* jako materiał do dalszej pracy. Tym, co przykuło uwagę uczestników warsztatów, była tematyka utworu – zdarzenia rozgrywające się w bliżej nieokreślonej przyszłości, w której możliwa jest transformacja człowieka w zwierzę (czy też uwolnienie zwierzęcia stanowiącego część każdego człowieka), skłaniają do zadania pytań o istotę człowieczeństwa, o kierunek rozwoju ludzkości, o relacje pomiędzy ludźmi a otaczającą ich przyrodą.

Przez dwa miesiące podczas cotygodniowych spotkań online uczestnicy warsztatów dokonywali adaptacji opowiadania na utwór dramatyczny. Dokładnie analizowali tekst wyjściowy: określali jego główne wątki, interpretowali motywację bohaterów i zależności między postaciami. Pisali własne scenariusze, wspólnie tworzyli kolejne wersje sztuki.

Drugą częścią warsztatów było przygotowanie czytania performatywnego na podstawie stworzonej adaptacji. Wymagało to szkolenia w zakresie technik mówienia: reguł wymowy, odróżniania i produkcji dźwięków. W kolejnym etapie – lekcje z kultury żywego słowa i interpretacji głosowej tekstu literackiego: nauka intonacji, akcentowania, rytmu, wykorzystywania tempa, pauz, budowania dynamiki.

Efektom pracy jest wideo-art. Ostateczny kształt nagrania jest wynikiem wspólnych wysiłków studentów, Sandry i Wojtka, a także Michała Śmierzchalskiego, który wykorzystując język filmowy: obraz, montaż, muzykę, uatrakcyjnił jego stronę wizualną i wzbogacił o dodatkowe znaczenia.

Dla osób studiujących kierunek: biznes z językiem polskim ani kontakt z literaturą piękną, ani tego typu działania twórcze w sferze języka (nie tylko polskiego) nie są czymś codziennym. Była to dla nich

wyprawa w nieznanne. Nowatorskie metody dydaktyczne, kładące przede wszystkim nacisk na aktywność uczącego się, podnoszenie kompetencji językowej i międzykulturowej oraz poszerzenie wiedzy o świecie, w tym współczesnym świecie literackim, okazały się głównym atutem warsztatów. Dali temu wyraz sami studenci podczas spotkania, do którego doszło w maju w Dublinie. Rozmowy między prowadzącymi warsztaty a ich uczestnikami pozwoliły spojrzeć z dystansu na współpracę, podzielić się wrażeniami, określić korzyści jakie w podejmowanych działaniach dostrzegli młodzi uczestnicy projektu.

Warsztaty „Stary nowy świat”, co przyznają zarówno ich twórcy, jak i uczestnicy, stały się dla wszystkich ważnym doświadczeniem. Ciekawą podróżą, pozwalającą oswoić to, co wydawało się obce i nieznanne. Dzięki niej możliwe było odkrycie w języku narzędzia, którym można posługiwać się w odmienny sposób, wzbudzenie zaciekawienia nieodkrytymi wcześniej rejonami kultury, zadanie pytań o kształt świata w przyszłości. Czy w przypadku takiej wędrówki możemy mówić o ostatecznym dotarciu do punktu, do którego dążymy? Czy może nieustannie jesteśmy „pomiędzy”? Zdaje się, że taka podróż nigdy nie ma końca. Sama w sobie zawsze jest początkiem.

Nagranie będące efektem pracy na warsztatach "Stary nowy świat" dostępne po zeskanowaniu kodu QR



Młodzi ludzie interesują się Polską

Rozmowa z Markiem Panderą (Trinity College Dublin)

O tym, w jaki sposób studenci poznają język polski i kulturę polską na najlepszym irlandzkim uniwersytecie, z Markiem Panderą, lektorem języka polskiego na Trinity College w Dublinie, rozmawia Agnieszka Kochanowska.

Proszę powiedzieć, czym się Pan zajmuje na Trinity College w Dublinie.

Na TCD jestem lektorem z ramienia Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA). Nauczam języka polskiego i kultury polskiej studentów pierwszego, drugiego, czwartego roku. Na naszej uczelni nie ma kierunku polonistyka, ale jako jedyni w Irlandii mamy pełen program z językiem polskim. Jesteśmy z tego bardzo dumni.

Jak Pan ocenia kompetencje studentów uczących się języka polskiego?

Jak wiemy, język polski język trudny. Bardzo często chwalimy się, że jest to najtrudniejszy język na świecie. Natomiast ja uważam, że studenci całkiem dobrze sobie radzą, mimo że język polski diametralnie różni się od angielskiego.

Czy zainteresowanie językiem polskim wśród studentów jest duże?

Myślę, że coraz większe. Od tego roku w Irlandii język polski jest włączony do egzaminów maturalnych, więc to przypuszczalnie zwiększy zainteresowanie językiem polskim i liczbę osób chcących studiować na kierunkach z nim związanych. Rocznie mamy około dziesięciu nowych kandydatów, co nie jest małą liczbą, biorąc pod uwagę wielkość tego kraju.

Czy poza lektoratem język polski i polska kultura są w jakiś sposób uobecniane na terenie uczelni?

Oczywiście, mamy kursy wieczorowe na Trinity College. Również Ambasada Polski w Dublinie prowadzi różnego rodzaju działania w kwestii promocji języka polskiego. Poza tym język polski jest drugim po angielskim najczęściej spotykanym językiem w Irlandii, ponieważ mamy tu bardzo liczną Polonię. Myślę, że to dobrze, że język polski i kultura polska są obecne wśród Irlandczyków, jesteśmy tutaj znani i lubiani.

Czy Trinity College nawiązuje współpracę z Polonią, z organizacjami polonijnymi?

Razem z Ambasadą organizujemy różnego rodzaju wydarzenia, np. niedawno na Trinity College była Pani ambasador, wygłaszała mały wykład na temat tego, jak to jest być polskim ambasadorem w Irlandii, więc oczywiście jest między nami współpraca. Mamy bardzo dużo polskich szkół na terenie Irlandii.



Agnieszka Kochanowska | fot. Renata Dąbrowska

Pojawiliśmy się tutaj przy okazji programu NAWA „Promocja języka polskiego”. Proszę powiedzieć: jakie było zainteresowanie tym projektem wśród studentów?

Jak Pani wie, nasi studenci byli nim zainteresowani. Myślę, że to wspaniale, że młodzi ludzie interesują się Polską, kulturą polską, szczególnie jeśli pochodzą z kraju położonego tak daleko od Polski.

Odnosnie do studentów, którzy studiują tutaj w języku polskim i do których skierowany był nasz projekt – jaka to grupa, jakie kierunki studiują?

Ogólnie Trinity College ma w swoim programie kierunek: biznes z językiem polskim, czyli nie jest to polonistyka w rozumieniu tradycyjnym. To jest w zasadzie biznes plus język polski. Studenci mogą też wybrać język polski jako zajęcia na trzecim, czwartym roku. Ogólnie mamy bardzo mało studentów: jest sześć miejsc na pierwszym roku. Czasami studenci się „wykruszają”. Później są zajęcia na wyższych latach, więc średnio mamy sześcioro–ośmioro studentów. To nie jest duża liczba. Natomiast ja sądzę, że te osoby są bardzo zmotywowane, skoro wybierają polski. Oczywiście jest to język trudny, przez co czasami tracimy studentów. Powiedziałbym zatem, że mamy około czternaścioro studentów w całości. Myślę, że zainteresowanie projektem było dosyć spore, jeżeli weźmiemy pod uwagę liczbę studentów. Musimy pamiętać, że cały trzeci rok jest w zasadzie poza uniwersytetem, bo przebywa w Warszawie. Ogólnie rzecz ujmując, uważam, że zainteresowanie projektem było duże.

A czy myśli Pan, że na zainteresowanie naszą propozycją mógł wpłynąć fakt, że Olga Tokarczuk była główną bohaterką proponowanych warsztatów?

Myślę, że Olga Tokarczuk jest jedną z takich autorek, które są rozpoznawalne w świecie anglosaskim. Na przykład książka *Bieguni* niedawno została przetłumaczona jako *Flights*, więc studenci znają nazwisko Tokarczuk i myślę, że to na pewno wpłynęło na ich zainteresowanie. Wybór tej autorki był świetnym posunięciem.

Metody teatralne bazują na człowieku

**Rozmowa z Sandrą Szwarc
i Wojciechem Stachurą (Teatr
Miniatura)**

Twórczość Olgi Tokarczuk, nauka języka i zrównoważony rozwój.

O tym, w jaki sposób teatr i literatura poszerzają możliwości nauki języka polskiego jako obcego, z prowadzącymi cykl zajęć „Stary nowy świat”. Wojciechem Stachurą i Sandrą Szwarc, rozmawia Agnieszka Kochanowska.

Jak według Was twórczość Olgi Tokarczuk, a w szczególności *Opowiadań bizarne*, łączy się z zagadnieniami zrównoważonego rozwoju?

Sandra Swarc: Właściwie wszystkie opowiadania zawarte w tomie *Opowiadań bizarnych* w jakiś sposób wpisują się w zagadnienia zrównoważonego rozwoju, w rozumieniu potrzeb współczesnych społeczeństw i przyszłości rozwojowych kolejnych. Wiele z nich porusza problematykę, która już dziś stanowi istotną część dyskusji na temat przyszłości ludzkości. Tokarczuk zajmuje się między innymi takimi zagadnieniami jak bioetyka, transhumanizm, etyczne jedzenie, rola sfery duchowej. To wszystko są tematy, które w pewnym stopniu są już rozpoznane przez społeczeństwo.

Wojciech Stachura: Twórczość Olgi Tokarczuk zdecydowanie łączy się z zagadnieniami zrównoważonego rozwoju. W *Opowiadaniach bizarnych* autorka rozważa, co stanie się z nami w najbliższej przyszłości, jak rozwiną się nasze zdolności społeczne, pomysły czy ogólnie rzecz biorąc, nasza cywilizacja i świat. Jest to doskonały materiał, który daje impuls do wspólnego zastanowienia się nad rozwojem współczesnego człowieka. Teorie i idee społeczne, które są aktualnie dyskutowane, Tokarczuk stara się rozwinąć i zaprezentować ich hipotetyczny efekt. Jej opowiadania to szerokie spektrum refleksji nad takimi tematami jak moralność, ekologia czy stosunki rodzinne i społeczne, a wszystko to zamknięte jest w doskonałej strukturze prozatorskiej, za którą Tokarczuk została doceniona literackim Noblem.

Jakie założenia przyjęliście, zaczynając spotkania z irlandzkimi studentami?

Wojciech Stachura: Założeń było kilka i ewoluowały w trakcie pracy – zależało nam na tym, żeby dopasować je do studentów biorących udział w naszych zajęciach.

Sandra Swarc: Każdy ze studentów funkcjonował na nieco innym poziomie znajomości języka polskiego. Dużo czasu poświęciliśmy lekturze opowiadań, rozmowie na ich temat, a także wyjaśnianiu słownictwa,



Sandra Szwarc | fot. Renata Dąbrowska



Wojciech Stachura | fot. Renata Dąbrowska

które z powodu swojej literackości i stylizacji nie zawsze było klarowne. To wszystko odbywało się oczywiście w szerszym kontekście wprowadzenia w twórczość pisarską Olgi Tokarczuk.

Wojciech Stachura: Przybliżyliśmy samą sylwetkę autorki i jej dotychczasową prozę, ale też badaliśmy skojarzenia z noblistką. Zabawne było duże zaskoczenie studentów, że pomnikowa postać może być im bliska i ciekawa. Kolejnym etapem było wprowadzenie ich w świat teatru, warsztatu aktorskiego i dramaturgicznego. Stworzenie drabinki wydarzeń, załączka adaptacji.

Sandra Szwarc: Zanim zajęliśmy się adaptacją, przeprowadziliśmy też warsztat dramatopisarski, który miał za zadanie nauczyć studentów posługiwania się językiem teatralnym.

Wojciech Stachura: Dalej przeszliśmy do analizy tekstu z perspektywy postaci, charakteru, motywacji do działania czy konfliktów. Towarzyszyły temu doskonalenie wymowy i impostacji oraz realizacja podstawowych zadań aktorskich z wykorzystaniem fragmentów prozy Tokarczuk. Finalnym założeniem był pokaz na żywo czytania performatywnego, które w rezultacie postanowiliśmy przetworzyć w video-art.

Pracowaliście nad tekstami Tokarczuk z grupą studentów o bardzo zróżnicowanym poziomie znajomości języka polskiego. Jak to się przekładało na sposób pracy?

Wojciech Stachura: Było to duże wyzwanie, ale z perspektywy osoby prowadzącej zajęcia bardzo ciekawe. Interesujące było to, w jaki sposób uczestnicy uczyli się języka polskiego – czy w domu, czy dopiero na studiach – i jak to wpływało na ich sposób posługiwania się językiem. Na początkowym etapie pracy dużym zaskoczeniem był dla nas brak potocznych wyrazów w słownictwie studentów. Ich język był bardziej formalny i elegancki. Zróżnicowanie poziomu znajomości języka miało duży wpływ na płynność czytania, ale dzięki zajęciom i pracy nad wybranymi tekstami te problemy zeszły na dalszy plan.

Na jakie motywy w twórczości Tokarczuk studenci zwracali szczególną uwagę?

Wojciech Stachura: Przyciągały ich futurystyczny charakter tekstów, nowe modele społeczne czy podejście do aktualnie żywych tematów społecznych. Teksty, które naśladowały archaiczny model języka, były dla nich niezrozumiałe, np. *Zielone dzieci*, w których zabawa literacką formą utrudniała studentom ich zrozumienie, ale już *Transfugium* odebrali jako bardzo współczesne i wywołało intensywne dyskusje.

Sandra Szwarc: Dużym zaskoczeniem było dla nich odkrycie, że Tokarczuk bardzo często posługuje się poczuciem humoru. Nie tego spodziewali się po autorce mogącej pochwalić się Nagrodą Nobla.

W jaki sposób według Was zastosowanie metod teatralnych i w ogóle twórczych przydaje się w nauce języka polskiego jako obcego?

Wojciech Stachura: Metody teatralne pozwalają na chwilowe uwolnienie się od stereotypowego podejścia do nauki. Bazują przede wszystkim na człowieku, jego emocjach, relacjach. Pomagają rozwijać umiejętności interpersonalne, dodają odwagi w sytuacjach społecznych oraz uczą odczytywania prostych konfliktów psychologicznych. Pozwalają wcielić się w postacie, a przez to umożliwiają nabranie dystansu do różnych ról społecznych. Dają też możliwość późniejszego wykorzystania tych umiejętności przez studentów, np. podczas prowadzenia rozmów biznesowych czy tworzenia prezentacji wszelkiego typu. W nauce języka obcego przydaje się też część warsztatowa, gdzie skupiamy się na pracy nad poprawnym oddechem, akcentacją w zdaniu czy wymową poszczególnych głosek. Ćwiczenia z zakresu dykcji były dla studentów początkowo abstrakcyjne, podobnie jak ćwiczenia z impostacji. Dopiero po ich wykonaniu mogli usłyszeć i docenić efekty naszej pracy.

Sandra Szwarc: Mimo różnych kompetencji językowych wszyscy studenci mieli za zadanie pisanie scen w języku polskim. Przez to, że forma teatralna opiera się – w dużym uproszczeniu oczywiście – na tworzeniu dialogów i monologów, każdy z uczestników mógł zmierzyć

się z materiają języka w ramach własnego zasobu językowego. Dzięki temu, że nie były to teksty czysto prozatorskie, ale właśnie dostosowane do warunków sceny, niewymagające szerokiego zakresu słownictwa i wykorzystania technik narracyjnych typowych dla prozy, każdy z uczestników był w stanie stworzyć sceny, które były ciekawe zarówno literacko, jak i strukturalnie.

Co według Was było mocną stroną tej metody pracy, a co było wyzwaniem?

Wojciech Stachura: Mocną stroną było zaangażowanie studentów, którzy bardzo szybko otworzyli się na zupełnie nowy świat. Polska literatura, świat aktorstwa, dramaturgii mogły przecież szybko zostać zepchnięte na drugi plan, a stały się kluczem do dalszej współpracy.

Sandra Szwarc: To była dla nich zupełnie nowa dziedzina, a mimo to bardzo szybko zaangażowali się w nasze zajęcia i przejawiali duże zainteresowanie światem teatru i literatury polskiej.

Wojciech Stachura: Praca na odległość poprzez komunikator Zoom była wyzwaniem, by utrzymać uwagę, przygotować zajęcia tak, aby zainteresować studentów w momencie, gdy istniał pandemiczny prześyt zajęciami online.

Sandra Szwarc: Było to wyzwanie, ale gdybyśmy nie dysponowali tego rodzaju technologią, warsztaty w takiej formie, w jakiej je prowadziliśmy – długofalowej, cotygodniowej – pewnie nie doszłyby do skutku ze względu na międzynarodowy wymiar projektu. Dzięki tej długofalowości udało nam się przez dłuższy czas utrzymać kontakt z uczestnikami i podtrzymywać ich zainteresowanie twórczością literacką noblistki i szerszą refleksją na temat rozwoju społeczeństwa, ekologii i etyki.



Justyna Sawicka | fot. Renata Dąbrowska

Nieoczywisty sposób nauki języka

**Rozmowa z Anną Hackett,
Pauliną Mielech i Allanem
Tajkowskim (Trinity College)**

O tym, czy Olga Tokarczuk i warsztaty teatralne zachęcają do poznawania kultury polskiej, z Anną Hackett, Pauliną Mielech i Allanem Tajkowskim, studentami Trinity College, rozmawia Agnieszka Kochanowska.

Proszę powiedzieć, jakie jest Państwa doświadczenie z językiem polskim. W jaki sposób poznawali Państwo język polski?

Allan: Urodziłem się w Polsce, więc znam język polski, odkąd pamiętam. Wychowałem się w polskim domu, wiele lat chodziłem do polskiej szkoły weekendowej, więc mam częsty kontakt z językiem. Zamierzam

też uczyć w tym języku historii Polski, właśnie w szkole weekendowej, do której sam chodziłem.

Paulina: Chociaż, podobnie jak Allan, urodziłam się w Polsce, miałam trochę mniej styczności z językiem polskim. Nie chodziłam do żadnej polskiej szkoły, jedynie czytałam książki po polsku i po prostu rozmawiałam w tym języku w domu. Chociaż obydwójce urodziliśmy się w Polsce, to powiedziałabym, że mamy inne doświadczenia z językiem polskim tutaj, w Irlandii.

Anna: Ja nie urodziłam się w Polsce i niestety nie mówię po polsku codziennie w domu. Ale moja mama jest z Poznania, jest Polką, więc mam rodzinę w Polsce i chciałabym ją lepiej poznać. Bardzo też interesuję się kulturą Polski.

A jak dobrze znają Państwo kulturę polską? Czy uczestniczą Państwo w wydarzeniach związanych z polską kulturą, czy znają Państwo polską literaturę, muzykę, sztukę?

Paulina: Jeśli mam być szczerą, to tak naprawdę nie. Tutaj, w domu, w Irlandii, nigdy nie należałam do żadnej społeczności polonijnej. Gdy czytałam książki po polsku, to były to książki przetłumaczone głównie z języka angielskiego, więc tak naprawdę nie czytałam polskich autorów. Nie interesowałam się polską literaturą, sztuką, muzyką. Jestem Polką, która nie uczestniczy za bardzo w polskiej kulturze.

Anna: Ja bardzo interesuję się kulturą polską i bardzo chcę dowiedzieć się więcej, znam Mickiewicza, Olgę Tokarczuk np. ale chciałabym poznać polską literaturę i sztukę jeszcze bardziej.

Allan: Cóż, u mnie jest troszeczkę inaczej. Przywiązujemy wagę do polskich tradycji w domu, np. obchodzimy Boże Narodzenie czy Wielkanoc. Uczestniczyłem też często w polskich szkołach w różnych obchodach polskich świąt, np. obchodziliśmy święto Konstytucji trzeciego maja, uczyłem się też o różnych powstaniach. Uważam, że mam trochę większy kontakt z kulturą polską. Ponadto, jak Paulina, dużo czytam

po polsku, przynajmniej się staram. Moja ulubiona seria książek to *Wiedźmin*, czytam ją już drugi raz, więc myślę, że bardzo często mam kontakt i z literaturą, i z kulturą Polski.

Wiemy, że mają też Państwo kontakt z językiem polskim na uczelni, mają Państwo zajęcia z języka polskiego. Proszę powiedzieć, jak wyglądają te zajęcia. Czego Państwo się tutaj uczą?

Paulina: Studiujemy biznes z językiem polskim, ale bardziej angażowaliśmy się w poznawanie biznesu po polsku. Uczyliśmy się głównie zwrotów, słówek i fraz, które pomogłyby nam napisać licencjat, ponieważ musieliśmy go napisać w języku polskim. Nasze zajęcia koncentrowały się głównie na znajdowaniu metod, żeby nauczyć się języka biznesowego, oraz na praktycznych umiejętnościach, np. tworzeniu prezentacji na określony temat. Wiem jednak, że Ania miała trochę inne doświadczenia.

Anna: Tak, ja studiuje europeistykę i w ramach mojego kursu musimy uczyć się dwóch języków. Uczę się języka hiszpańskiego i hiszpański jest moim głównym językiem. Nie muszę mówić po polsku płynnie, oczywiście, ale musimy uczyć się języka polskiego. Nie napisałam *thesis*, mojej pracy, po polsku, tylko po angielsku, i to była praca o kulturze hiszpańskiej, ale zajęcia z polskiego są bardzo ważne dla mnie. Bardzo cieszę się, że miałam szansę, żeby uczyć się języka polskiego i uczyć się o kulturze Polski.

Allan: Ja, podobnie jak Paulina, też uczyłem się polskiego głównie po to, żeby znać te wszystkie słowa biznesowe, ale z drugiej strony mieliśmy trochę zajęć o kulturze, dużo mieliśmy o historii Polski i różnych innych rzeczach. Do tego był potrzebny inny rodzaj języka polskiego.

Brali też Państwo udział w warsztatach, które zaproponował Uniwersytet Gdański we współpracy z Teatrem Miniatura z Gdańska. Co najbardziej spodobało się Państwu w tych warsztatach? Czy było coś, co Państwa zaskoczyło? Co będą Państwo wspominali najlepiej?

Paulina: Ja bym powiedziała, że najbardziej spodobało mi się to, że mogłam używać języka polskiego zupełnie inaczej. Języka polskiego uczyłam się głównie na studiach, tam skupialiśmy się na tekstach argumentacyjnych, w pierwszych dwóch latach, lub na języku biznesowym. Warsztaty pozwoliły mi spojrzeć na język polski z innej perspektywy, literackiej, i naprawdę czuję, że to poszerzyło moją wiedzę na temat literatury polskiej.

Anna: Często na zajęciach z języków obcych studiujesz gramatykę i wszystko jest bardzo formalne. Podobało mi się, że dostaliśmy szansę, żeby używać języka polskiego w innych sytuacjach komunikacyjnych. Na przykład dostaliśmy zadanie, żeby napisać swoje scenariusze, dialogi i monologi, i myślę, że to były bardzo dobre ćwiczenia dla nas. To był nowy, nieoczywisty sposób, żeby uczyć się języka.

Allan: Muszę się zgodzić z Anną, że to były bardzo luźne zajęcia. Dużo kreatywnego użycia języka polskiego. Ponadto dużo nauczyliśmy się o dykcji i tym podobnych rzeczach, które na pewno nam pomogą w przyszłości, nawet jeśli nie będziemy używać ich w języku polskim.

Chciałabym zapytać o bohaterkę warsztatów – Olgę Tokarczuk. Czytali Państwo niektóre opowiadania tej noblistki, pracowali Państwo na jej tekstach. Proszę podzielić się z nami opinią na temat przeczytanych opowiadań. Czy spodobały się one Państwu? Jak odbierają Państwo twórczość Olgi Tokarczuk?

Paulina: Kiedy po raz pierwszy przeczytałam jej opowiadania, a głównie skupiałam się na *Transfugium*, najbardziej spodobało mi się, że ludzie zamieniają się w zwierzęta. Byłam zaskoczona sposobem pisania noblistki, ponieważ nigdy wcześniej nie miałam styczności z Olgą Tokarczuk. W przyszłości na pewno bym chciała przeczytać więcej jej książek. I to jest pozytywny wpływ warsztatów! Inaczej bym się tymi utworami, znając życie, nie zainteresowała.

Anna: Słyszałam w przeszłości dużo o Oldze Tokarczuk, bo dostała wiele nagród. Oczywiście chciałam przeczytać jej teksty i dzięki warsztatom

mieliśmy szansę to zrobić, czytaliśmy np. *Transfugium*. To było ciekawe, a jednocześnie troszeczkę trudne, szczególnie dla osoby, która, jak ja, nie mówi płynnie po polsku. Język Tokarczuk jest ciekawy i niezwykły, podczas warsztatów rozumiałam coraz więcej i bardzo mi się spodobało, jak ona pisze. Myślę, że Olga Tokarczuk jest naprawdę niezwykłą pisarką.

Allan: Ja miałem pierwszy kontakt z prozą Olgi Tokarczuk podczas zajęć z języka polskiego. Pamiętam, że rozmawialiśmy z Pauliną o jakiejś jej nowej książce. Jeśli chodzi o jej opowiadania, to mnie, inaczej niż Paulinie i Annie, bardziej spodobała się *Wizyta*, bo to jest mniej „bizarne” opowiadanie, lepsze literacko. Tokarczuk bardzo ładnie używa języka polskiego, na pewno jest bardzo kreatywną osobą. Można powiedzieć o niej tylko same dobre rzeczy.

A czy poleciliby Państwo podobne warsztaty osobom, które w przyszłości mogłyby wziąć udział w takim przedsięwzięciu?

Paulina: Na pewno. Gdyby nie było tych warsztatów, nie miałabym okazji, żeby poznać język polski w innej sytuacji. To były naprawdę ciekawe zajęcia również dlatego, że nie musiałam się obawiać oceny na koniec roku. Jak Allan wcześniej wspominał, były to luźne zajęcia, bardzo ciekawe warsztaty – na pewno bym je poleciła każdemu, kto jest choć trochę zainteresowany poznawaniem języka polskiego w odmienny sposób od akademickiego.

Anna: Tak, zupełnie zgadzam się z Pauliną, polecam. Jak mówiłam wcześniej, nieważne, czy twój język polski jest na niskim poziomie, czy znasz go bardzo dobrze, albo czy jesteś Polakiem, czy nie. To naprawdę bardzo interesujące warsztaty, nauczyciele byli wspaniali, bardzo zaangażowani i też bardzo, nie znam słowa po polsku, *accommodating*?

Allan: Byli bardzo cierpliwi.

Anna: Tak, bardzo cierpliwi, np. ja nie wszystkie słowa rozumiałam, ale nauczyciele mówili: „OK, możemy przetłumaczyć”, i to było super. Naprawdę polecam.

Allan: Mnie najbardziej podobało się w tych warsztatach to, że ciągle było na nich coś nowego, nie było tak, że tylko omawialiśmy teksty Olgi Tokarczuk. Często pisaliśmy własne scenariusze, czytaliśmy swoje teksty, ciągle działo się coś innego. Bardzo polecam warsztaty, bo są, jak mówiła Anna, bardzo przystępne dla każdego, bez względu na to, na jakim poziomie znasz język polski. Ja też często popełniam błędy, ale nie musiałem się krępować. To jest bardzo dobre, szczególnie to, że nie ma na koniec oceny, więc nie czuje się presji, że nie można popełnić błędu. Błędy są akceptowane, nawet zalecane.

Anna: Tak, tak. Nie było formalnie, nie było takiej atmosfery, że wszystko musi być zrealizowane na sto procent. To było takie: „OK, spróbujemy, dobrze się bawimy, ale uczymy się w tym samym czasie”.

Bardzo się cieszymy, że wzięli Państwo udział w naszych warsztatach. Cieszymy się, że spodobały się one Państwu. Jest nam bardzo miło, że mogliśmy spotkać się osobiście. Dziękujemy i życzymy powodzenia w kolejnych przygodach z językiem polskim.

Wszyscy: Dziękujemy.

CZĘŚĆ II

***Polish for
Sustainability
w teorii
i praktyce***

Glottodydaktyka zaangażowana?

Cele zrównoważonego rozwoju na lekcji języka polskiego

Kultura, antropocen, zrównoważony rozwój

Skala, tempo i intensywność życia ludzkiego na planecie wymagają radykalnego odejścia od obecnego *status quo*, by pozostać w granicach planetarnych i osiągnąć zrównoważony rozwój¹. Działanie człowieka prowadzi do zaniku bioróżnorodności i degradacji ekosystemów², zmiany klimatu³ oraz pogłębiających się różnic ekonomicznych i społecznych⁴, co zagraża stabilności, rezyliencji i trwałości zarówno lokalnych, jak i regionalnych społeczności⁵. Badania ostatnich lat pokazują, że żyjemy w okresie, który został opisany jako epoka antropocenu⁶, charakteryzująca się szybkimi i fundamentalnymi zmianami systemów ziemskich spowodowanymi przez człowieka⁷. Zanim w 2000 roku ogłoszono epokę człowieka i zaproponowano kategorię antropocenu, wiążąc tym samym humanistykę z geologią⁸, już w 1987 roku odpowiedzią na postęp technologiczny i kryzys ekologiczny stała się koncepcja zrównoważonego rozwoju, której definicję sformułowała Światowa Komisja do spraw Środowiska i Rozwoju ONZ. Rozwój zrównoważony jako koncepcja perspektywiczna za cel przyjął rozwój odpowiadający obecnym potrzebom bez uszczerbku dla możliwości realizacji swoich potrzeb przez przyszłe pokolenia. Wdrożony został przez niemal wszystkie państwa świata podczas konferencji Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku pod postacią Agendy 21. W 2015 roku zaś państwa członkowskie ONZ jednogłośnie uchwałyły obecnie

obowiązującą i wdrażaną rezolucję: „Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030”, która została określona strategią rozwoju świata do 2030 roku. Siedemnaście celów i 169 zadań dla współczesnego świata to plan implementacji fundamentalnych zmian w zakresie działania na rzecz redukcji ubóstwa, zapewnienia dostępu do edukacji, do żywności i czystej wody, równości szans, wspierania praw człowieka, pokoju i stabilności na świecie, ochrony środowiska naturalnego oraz łagodzenia zmian klimatu i dostępu do zrównoważonych źródeł energii⁹.

Paradygmat zrównoważonego rozwoju wzmocniony został o wymiar kulturowy w 2013 roku, kiedy przyjęto deklarację UNESCO, w której kultura stała się kluczową strategią wdrażania zrównoważonego rozwoju¹⁰ jako podstawa rozumienia zależności pomiędzy zagadnieniami ekonomicznymi, środowiskowymi i społecznymi. Uznano ją za czwarty filar zrównoważonego rozwoju. Stanowiąc podstawę dobrobytu społeczno-ekonomicznego, jest ona jednocześnie wprowadzana w polityce zrównoważonego rozwoju, w konkretnych strategiach rozwoju na poziomie globalnym, regionalnym czy lokalnym.

Niewątpliwą zasługą paradygmatu zrównoważonego rozwoju i działań podejmowanych w ramach celów zrównoważonego rozwoju było rozwinięcie zielonych idei z lat siedemdziesiątych XX wieku, które zyskały kryteria naukowe mające służyć równoważeniu rozwoju. Dynamikę postępu technologicznego i społecznego pozostawiono jednak logice rynkowej, co – według krytyków Agendy 2030 – prowadzi do nieefektywności Sustainable Development Goals, ponieważ kluczowe wskaźniki (np. żyzność gleb, jakość wód i powietrza, emisja CO₂, podział i cyrkulacja zasobów między wsią a miastem etc.) są ignorowane przez gospodarkę. Koncepcja zrównoważonego rozwoju uznawana jest przez wielu badaczy za projekt wyczerpany. Naukowcy, pisząc o kryzysie paradygmatu zrównoważonego rozwoju, apelują o praktykę prośrodowiskową¹¹ i postrzeganie wzrostu ekonomicznego w kategoriach współzależności systemowej, ekosystemu¹², żeby lepiej rozdysponowywać zasoby i niwelować nierówności w dostępie do nich oraz uniezależnić się od handlu. Zwolennicy kategorii antropocenu rzadko myślą jednak o epoce człowieka w innym kontekście niż katastrofa ekologiczna (klimatyczna).

Popularność pojęcia antropocenu oraz powstawanie nowych kategorii – takich jak anglocen (Jean-Baptiste Fressoz), antropogen (Aleksiej P. Pawłow), chthulucen (Donna J. Haraway), kapitalocen (Andreas Malm, Donna J. Haraway), mizantropocen (Raj Patel), nekrocen (Justin McBrien), technocen (Alf Hornborg) czy antropocień (Piotr Marzec)¹³ – sprawiają, że dyskursy te wydają się dominować w humanistyce. Badacze antropocenu eksponują słabość paradygmatu zrównoważonego rozwoju¹⁴. Wyczerpywanie się koncepcji Sustainable Development wynika, zdaniem krytyków, z nieprzerwanego propagowania zielonego wzrostu¹⁵, który zakłada intensyfikację wymiany monetarnej na danym obszarze i poddawanie się logice rynkowej, a także ciągłe myślenie o przyszłości w kategoriach innowacji technologicznych i przynoszących zyski wyborów konsumenckich.

Powszechność epoki człowieka wzmocniona krytycyzmem dobrego antropocenu¹⁶, polegającym na podaniu w wątpliwość postulatów tak zwanego *Manifestu ekomodernistycznego*, podpisanego w 2015 roku przez intelektualistów takich jak Ted Nordhaus, Michael Shellenberger, Ruth de Vries czy David W. Keith, umacnia myślenie o przyszłości planety w kategoriach postwzrostu i antropocenu. Świadczą o tym interpretacje ekomodernistycznej wizji dobrego antropocenu jako wyrazu technooptymizmu, antropodycei, neoliberalnego, technologicznego optymizmu uprzywilejowanych grup w krajach rozwiniętych (Simon Dalby, Bruno Latour, Ian Angus, Clive Hamilton).

Tym samym w kluczowych dyskursach antropocenu, obnażających słabość paradygmatu zrównoważonego rozwoju, jest on marginalizowany jako obszar badawczy. Zrównoważony rozwój zazwyczaj staje się przedmiotem badań socjologii, ekonomii, politologii, nie literaturoznawstwa czy antropologii kulturowej. W dominujących dyskursach nie zauważa się, że kultura jako czwarty filar zrównoważonego rozwoju ma ogromny potencjał w docieraniu do jednostek i społeczności, stanowi narzędzie zmiany i zwiększania świadomości oraz inspirowania do działań na rzecz wyzwań globalnych.

Jednakże w 2022 roku nasiliły się powiązania między kulturą (tym samym i humanistyką) a zrównoważonym rozwojem. We wrześniu odbyła się Światowa Konferencja UNESCO MONDIACULT 2022, która zgromadziła społeczność międzynarodową w celu podjęcia refleksji

nad polityką kulturalną na początku ostatniej dekady działań w ramach realizacji Agendy 2030. Sto pięćdziesiąt krajów jednogłośnie przyjęło Deklarację na rzecz kultury. W dokumencie tym uznano kulturę za globalne dobro publiczne. Podpisanie deklaracji jest pierwszym krokiem do podejmowania kolejnych działań na rzecz kultury zrównoważonego rozwoju¹⁷.

Również w 2022 roku grupa 50 ekspertów z państw członkowskich UE opublikowała raport *Burzliwe czasy. Natura i ludzie: kulturowa odwaga dla zmian*¹⁸. Publikacja ta koncentruje się na określeniu roli, jaką w najbliższych latach powinna odegrać kultura w realizacji celów zrównoważonego rozwoju. Eksperci przedstawiają 11 zaleceń z Europy i dla Europy, jak przemysłać na nowo relacje między ludźmi a przyrodą, aby opracować przyjazne planecie rozwiązania dla zrównoważonej przyszłości. Także pod koniec 2022 roku ukazał się *Report on a European Collaborative Cloud for Cultural Heritage*, przygotowany dla Komisji Europejskiej¹⁹. Wspomnieć należy również o zeszłorocznych *Research and Innovation Days* (28–29.09.2022), które uznawane są za coroczne flagowe wydarzenie Komisji Europejskiej poświęcone badaniom i innowacjom, gromadzące decydentów, badaczy, przedsiębiorców i opinie publiczną w celu prezentacji nowych rozwiązań, dzielenia się dobrymi praktykami oraz kształtowania przyszłości badań i innowacji w Europie i poza nią. Omawiając na nich program Kreatywna Europa, projekty New European Bauhaus i Culture for Health, podkreślano istotną rolę kultury i dobrostanu we współczesnym świecie i wskazywano na powiązania kultury, innowacji, kreatywności, zdrowia psychicznego i dobrostanu. Ostatni z wymienionych projektów koncentruje się na sposobach wykorzystania działań kulturowych w celu podniesienia poziomu zdrowia psychicznego i dobrostanu poszczególnych społeczności oraz współtworzenia polityki europejskiej w tym zakresie.

W obecnej sytuacji geopolitycznej i w obliczu towarzyszących nam wyzwań globalnych – takich jak pandemia COVID-19, starzejące się społeczeństwo, które wymaga coraz bardziej specjalistycznej opieki zdrowotnej, agresja militarna Rosji na Ukrainę i wynikający z niej kryzys humanitarny, problemy gospodarcze, zakłócenia globalnych dostaw energii i produkcji żywności – współpraca międzysektorowa wspierająca zdrowie psychiczne jednostek jest szczególnie istotna. Z tego

powodu również kolejna edycja Voices of Culture. Structure Dialogue between the European Commission and the Cultural Sector poświęcona została związkom kultury i zdrowia psychicznego młodych ludzi. Raport będący efektem współpracy przedstawicieli 22 krajów ukazuje już podejmowane działania i rosnące potrzeby dotyczące zdrowia psychicznego młodych ludzi oraz wpływu, jaki kultura ma i powinna mieć na kształtowanie rezyliencji u młodzieży²⁰.

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju

Kluczowe gremia i instytucje zauważają, że w obecnej sytuacji globalnej kształcenie kulturowe ułatwia nam wywieranie wpływu na dobrostan różnych grup społecznych. Choć edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, stanowiąca „integralny element SDG 4 w zakresie edukacji i kluczowy czynnik umożliwiający realizację wszystkich innych celów zrównoważonego rozwoju”, nie jest powszechnie kojarzona z nauczaniem języka i kultury, bez wątpienia obejmuje również ten obszar²¹. ESD z założenia wpisuje się bowiem w holistyczne i transformacyjne myślenie o edukacji jako procesie trwającym przez całe życie (*life-long learning*). Ma ona na celu wzmocnienie poznawczego, społecznego i emocjonalnego wymiaru uczenia się. Nie należy ograniczać dobrej jakości edukacji rozpatrywanej w kontekście celów zrównoważonego rozwoju do kwestii ekologicznych. Także nauczanie języka i kultury należy do przedsięwzięć, które powinny współtworzyć dyskursy, narzędzia i materiały dydaktyczne umożliwiające twórcze poruszanie problemów globalnych podczas zajęć i skutkujące podejmowaniem zagadnień zrównoważonego rozwoju przez uczących się również w kontekstach pozalekcyjnych. Edukatorzy, uczący, nauczyciele pracujący w grupach wielokulturowych, którzy na co dzień wspierają uczących się w zwiększaniu kompetencji międzykulturowej, równoważą rozwój zgodnie z Agendą 2030. Wprowadzanie na zajęciach zagadnień związanych z kryzysem klimatycznym, jakością wód, zanieczyszczeniem oceanów i gruntów, odnawialnymi źródłami energii, zwalczaniem ubóstwa, propagowaniem równości płci i troską o sprawiedliwość czyni uczącego języka i kultury współodpowiedzialnym za rozwiązywanie

problemów globalnych i jest jednocześnie tworzeniem nowej etyki nauczania języków obcych. Poruszanie tego rodzaju tematów może stać się narzędziem zmiany otwierającym uczących się na zagrożenia ważne dla ich rozwoju, dobrostanu i realizacji potrzeb.

Adolescencja, potrzeby, dobrostan

Poszukiwanie poczucia sensu w życiu stanowi jeden z kluczowych elementów adolescencji²². Cele wyznaczone sobie przez młodych ludzi, ich samoocena prowadzić mogą do obniżenia lub podwyższenia poczucia sensu życia²³, rozumianego jako klarowny i akceptowalny kierunek działania²⁴. Nie należy pomijać wpływu otoczenia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem mediów tradycyjnych i społecznościowych, które są dziś ściśle powiązane z potrzebami stanowiącymi integralną część życia człowieka²⁵. Media jako rodzaj konstruktów związanych z fizycznymi mechanizmami organizmu ludzkiego wpływają na percepcję i działania jednostki²⁶, konieczność zaspokojenia potrzeb psychospołecznych jest kluczowa dla każdego, niezależnie od sytuacji społeczno-ekonomicznej czy różnic kulturowych.

Niezaspokojenie potrzeb prowadzić może do poczucia samotności, smutku, braku chęci do życia, a w skrajnych przypadkach – do myśli samobójczych. Szczególnie wśród młodych ludzi ważne dla rozwoju są potrzeby wyższego rzędu związane z poczuciem sensu życia. Polska należy do krajów przodujących w próbach samobójczych w Europie: w grupie wiekowej od 7 do 19 lat samobójstwo jest drugą najważniejszą przyczyną śmierci²⁷. Do czynników ryzyka należy zaliczyć: demograficzne (płeć, wiek, miejsce zamieszkania), społeczno-ekonomiczne (sytuacja rodzinna, szkolna lub rówieśnicza), chorobowe (somatyczne i psychiczne) i biologiczne (neurochemiczne i genetyczne)²⁸.

Nastolatki i młodzi dorośli znacznie mocniej reagują na trudne i stresujące doświadczenia. Czasami zdarzają się sytuacje, w których nastolatek nie radzi sobie z wyzwaniem takim jak adaptacja w nowym miejscu. Problem ten dotyczy szczególnie osób doświadczających migracji. Zetknięcie z nową kulturą i nowymi wartościami społecznymi przy jednoczesnym dojrzewaniu może nie być łatwe dla młodego człowieka. Nierzadko potrzebne są czas i wsparcie specjalistów, żeby

poczuł się on bezpiecznie i został zaakceptowany przez nowe środowisko społeczne. Pokazuje to, jak ważna jest szkoła, a nade wszystko – odpowiednie podejście i przygotowanie socjopedagogiczne nauczycieli i wychowawców. Instytucje szkolne i społeczne – zarówno w przypadku uczniów migrujących, jak i polskich – mają dziś szczególny wpływ na dobrostan psychospołeczny tej grupy.

Momentum a glottodydaktyka polonistyczna

Jak pokazują wyniki badań, również dorośli migranci uciekający przed wojną borykają się z licznymi problemami adaptacyjnymi, które starają się przezwyciężyć za pomocą medytacji, nauki języka polskiego, pracy, oglądania filmów, psychoterapii czy udziału w wolontariacie²⁹. Nauka języka i kultury polskiej zaliczana jest przez uchodźców do form aktywności odwracających uwagę od trudności i sprzyjających dobremu samopoczuciu.

Na naszych oczach kultura staje się coraz ważniejszym czynnikiem wspierającym rozwiązywanie problemów zdrowia psychicznego młodzieży i dorosłych. Ostatnie niekorzystne scenariusze globalne głęboko wpłynęły na zdrowie psychiczne i samopoczucie młodych ludzi, wydobylając na powierzchnię już istniejące problemy oraz stawiając przed nimi nowe, nieoczekiwane wyzwania. Rola instytucji kultury, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i międzynarodowym, wydaje się kluczowa w motywowaniu i inspirowaniu młodych ludzi do zaangażowania się w zajęcia artystyczne. Kultura i działania artystyczne mogą pomóc w przezwyciężeniu stygmatyzacji osób borykających się z chorobami psychicznymi i mogą być narzędziami transformacji społecznej, ale niezbędne jest systemowe podejście decydentów i instytucji, którego celem będzie tworzenie sieci między sektorem społecznym, edukacyjnym, kulturalnym i zdrowotnym.

Sztuka powinna stać się ważnym elementem zajęć dydaktycznych, w tym zajęć z języków obcych, mających na celu podniesienie kompetencji międzykulturowej. Biorąc pod uwagę polski kontekst, szczególnie istotne wydaje się tworzenie kursów, propozycji dydaktycznych integrujących aspekty kulturowe (związane z kulturą polską) i językowe

w grupach mieszanych migrantów i niemigrantów, a także w grupach składających się z migrantów z różnych środowisk kulturowych.

Badania i raporty europejskie wskazują³⁰, że działania kulturowe stają się kluczowe w procesie edukacyjnym migrantów. W Polsce mamy do czynienia z rosnącą liczbą Ukraińców i Białorusinów z doświadczeniem migracyjnym (ponad 3 mln Ukraińców i około 60 tys. Białorusinów, których dotknęły represje polityczne). Zapotrzebowanie na naukę języka polskiego jako obcego wciąż rośnie. Taka sytuacja stwarza przestrzeń do wprowadzania strategii i rozwiązań dających nowe możliwości w nauczaniu języka polskiego i kultury polskiej.

Ze względu na rosnącą liczbę migrantów Polska zmienia się w kraj wielokulturowy i wielojęzyczny. Język polski staje się ważnym językiem migrantów w Unii Europejskiej, językiem pomostowym między Wschodem a Zachodem³¹. Choć interdyscyplinarna dydaktyka języka polskiego jako obcego i drugiego rozwijana jest od ponad 40 lat³², dominująca część badań z zakresu glottodydaktyki polonistycznej dotyczyła i nadal dotyczy nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce i za granicą. Procesy akulturacji, uczenia się i nauczania, a także rozwój językowy i osobowościowy migrantów przyjeżdżających do Polski były dotychczas przedmiotem nielicznych przedsięwzięć i projektów badawczych³³. Stworzone dotychczas systemowe próby wypracowania rozwiązań dydaktycznych i pedagogicznych w zakresie organizacji i realizacji edukacji językowej osób z doświadczeniem migracyjnym nawiązują bezpośrednio do rozwiązań przyjętych w systemach edukacyjnych innych krajów europejskich lub są próbami wdrożenia do praktyki edukacji językowej oddolnych, lokalnych praktyk dydaktycznych. W samej refleksji teoretycznej w tym zakresie również brakuje licznych opracowań. Kompleksową próbę modelu prezentującego specyfikę procesu uczenia się i nauczania języka polskiego jako drugiego w kontekście migracji wprowadził Przemysław Gębal³⁴. Innym przykładem może być opracowanie dotyczące organizacji i realizacji nauczania języka polskiego jako drugiego przygotowane przez Małgorzatę Pamulę-Behrens i Martę Szymańską, które proponują koncepcję nauczania języka polskiego w edukacji szkolnej w oparciu o autorską metodę JES-PL. Nieliczne są także badania socjo- i psycholingwistyczne oraz projekty empiryczne poświęcone Słowianom

wschodnim uczącym się języka polskiego i wchodzącym w proces akulturacji w polskiej rzeczywistości kulturowej. Należy tu wymienić dociekania Pavla Levchuka z zakresu lingwistyki w odniesieniu do trójjęzyczności Ukraińców zamieszkałych w Polsce³⁵ oraz projekty empiryczne Jacopo Saturna modelujące psycholingwistyczną ścieżkę akwizycji języka polskiego przez Ukraińców w kontekście interkomprehensji słowiańskiej³⁶.

Glottodydaktyki na całym świecie wdrożyły rozwiązania dydaktyczne, w których ważną rolę odgrywają cele zrównoważonego rozwoju³⁷. ELT (English Language Teaching) np. koncentruje się na globalnych trendach i osadza je w lokalnych kontekstach³⁸. W glottodydaktyce polonistycznej tego rodzaju rozwiązania dydaktyczne zostały po raz pierwszy zaproponowane przez zespół realizujący projekt NAWA „Narracje zrównoważonego rozwoju – perspektywa polska”. Zaproponowane w trakcie realizacji tego projektu działania oraz jego rezultaty pokazały, jak wiele korzyści niesie ze sobą zwiększanie świadomości uczniów w zakresie SDG na lekcjach języka polskiego i kultury polskiej.

Critical thinking, CLIL, solving problems

W jaki sposób wprowadzać zagadnienia związane z celami zrównoważonego rozwoju na lekcjach języka polskiego i kultury polskiej, żeby skuteczniej integrować wspólnotę uczących się?

Pierwszym ważnym elementem w budowaniu społeczności uczących się jest edukator obecny podczas całego procesu dydaktycznego, wspierający grupę i dający jej narzędzia umożliwiające „budowanie rusztowania”, a w następnych etapach pracę samodzielną. Wymaga to od nauczyciela świadomego zaplanowania – już na etapie projektowania kursu, cyklu zajęć i pojedynczych lekcji – pracy dydaktycznej, która następnie kontynuowana jest w trakcie spotkań w formie bezpośrednich instrukcji dla uczniów³⁹. Działania te prowadzą do lepszego rozumienia przez nich zarówno treści, jak i samego procesu uczenia się⁴⁰. Kolejnym pożądanym efektem takiego sposobu pracy dydaktycznej jest wzięcie odpowiedzialności za proces uczenia się przez studenta, co w rezultacie powinno doprowadzić do zawiązania się społeczności uczących się, którzy wspólnie angażują się w krytyczny

dyskurs i refleksję w celu skonstruowania znaczenia i potwierdzenia poszczególnych zjawisk czy zagadnień⁴¹.

Nauczyciele języka polskiego, jako ambasadorzy polskiej kultury, projektują kursy, podejmując trudne i złożone tematy, które wydają się wyzwaniem dla współczesnego świata. Projektowanie skutecznych scenariuszy lekcji, które łączą kulturę polską, wyzwania globalne i *edutainment* oraz wspierają budowanie wspólnoty uczących się i uczących zaangażowanych w zagadnienia istotne dla współczesnego świata, przy jednoczesnej próbie niebanalizowania zagadnień globalnych i wyzwania pozytywnych emocji w grupie (*edutainment*), aby zapewnić szybsze postępy w nauce, możliwe jest dzięki kreatywnym działaniom zaangażowanych uczniów.

Udział w modułach lekcyjnych odnoszących się do wybranego celu zrównoważonego rozwoju, zastosowanie metody zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego⁴², w której uczniowie koncentrują się na autentycznym problemie do rozwiązania, jednocześnie wykorzystując i doskonaląc swoje umiejętności językowe, umożliwia przełamanie bariery komunikacyjnej i zwiększenie kompetencji międzykulturowej oraz stworzenie podczas lekcji atmosfery sprzyjającej poszukiwaniu rozwiązania autentycznego problemu. Uważa się, że cele zrównoważonego rozwoju jako aktualna strategia rozwoju świata powinny być brane pod uwagę przy projektowaniu modułów lekcyjnych odpowiadających na wyzwania globalne jako rama teoretyczna i praktyczna.

Rozwiązywanie autentycznych problemów w języku, którego się uczymy, wymaga rozwijania u uczących się krytycznego myślenia, ponieważ jest ono niezbędne do doskonalenia wszystkich kompetencji kluczowych⁴³. Dzięki polepszeniu umiejętności krytycznego myślenia uczący się są bardziej zmotywowani do samodzielnego analizowania, stawiania hipotez i ich weryfikowania, sprawdzania faktów, kwestionowania własnych założeń oraz przewidywania konsekwencji wydarzeń i decyzji.

Pomocne mogą okazać się w tym przypadku rutyny krytycznego myślenia, czyli proste narzędzia mające na celu wspieranie myślenia i zarządzanie nim oraz kształtowanie logicznego myślenia i pogłębianie refleksji⁴⁴. Każda z rutyn wizualizuje analizowany problem, ułatwiając kategoryzowanie, dostrzeganie reguł i wyciąganie wniosków. Dzięki

strategiom *critical thinking* możemy wspierać proces glottodydaktyczny, korzystając jednocześnie z metody CLIL. Za sukces tak przeprowadzonego kursu należy uznać, oprócz efektywnej komunikacji w języku polskim, dostrzeganie przez uczących się nowych perspektyw i różnych punktów widzenia, zainteresowanie niuansami obecnymi w akcie komunikacji, a nade wszystko zwiększenie świadomości z zakresu celów zrównoważonego rozwoju i umiejętności ich realizowania na co dzień w społeczności lokalnej.

Learning Polish through Sustainability

Trzy poniżej przedstawione propozycje wykorzystania celów zrównoważonego rozwoju na lekcji języka polskiego jako obcego zalecane są od poziomu samodzielności językowej, czyli B1. Należy zauważyć, że stosunkowo nieskomplikowane treści odnoszące się do wybranych celów zrównoważonego rozwoju mogą być wprowadzane na niższych poziomach zgodnie z programami nauczania⁴⁵ oraz z katalogami tematycznymi, które ściśle przynależą do wymagań określających poziomy biegłości językowej⁴⁶. Zdrowie i higienę osobistą już od poziomu A możemy powiązać z celem 3 (dobre zdrowie i jakość życia); zakupy – z celem 12 (odpowiedzialna konsumpcja i produkcja); dom, mieszkanie, otoczenie – z celem 11 (zrównoważone miasta i społeczności) etc. Zagadnienia *stricte* ekologiczne katalog tematyczny przewiduje od poziomu B znajomości języka polskiego. Na poziomie B1 mówi się o ochronie przyrody, na poziomie B2 pojawiają się problemy ekologiczne, a na poziomie C1 i C2 – dodatkowo kłęski żywiołowe. Od poziomu B1 możemy wprowadzać treści związane ze stosunkami i problemami społecznymi oraz proponować uczącym się zadania dotyczące zdrowej żywności czy tematów ogólnych: warunków poziomu i stylu życia, aktualnych informacji, wydarzeń kulturalnych, politycznych i społecznych. Uczący się języka polskiego na poziomie B2 poszerza katalog tematyczny o kolejne zagadnienia, które w różny sposób można odnosić do celów zrównoważonego rozwoju: konflikty i problemy rodzinne oraz międzyludzkie i międzypokoleniowe (człowiek), Polonia w miejscu zamieszkania i okolicy (dom, mieszkanie, otoczenie), bezrobocie (praca), dieta, sposób odżywiania się (żywność

i napoje), uzależnienia (zdrowie i higiena osobista), rozwój nauki i techniki, odkrycia i wynalazki (nauka i technika), religia, obyczaje i problemy dyskusyjne, np. wolność w sieci, klonowanie (tematy ogólne). W przypadku poziomów C szczególnie interesujące zagadnienia pod kątem możliwości powiązania ich z celami zrównoważonego rozwoju znajdziemy również w tematach ogólnych: tzw. problemy dyskusyjne, np. kara śmierci, eutanazja, klonowanie, cudzoziemiec wśród Polaków i Polak wśród cudzoziemców – stereotypy, kultura polska a kultura obca (podobieństwa i różnice), polskie standardy kulturowe (grzeczność, okazywanie szacunku starszym, religijność, tradycyjne role społeczne i płciowe, patriotyzm).

Żadna z poniższych propozycji lekcyjnych nie została skomponowana według nadrzędnej struktury. W realizacji zajęć niezbędne jest uwzględnienie materiałów autentycznych/preparowanych odnoszących się do celów zrównoważonego rozwoju albo mających potencjał, żeby w pracy nad nimi interpretować je w taki sposób. Konieczne jest również przygotowanie zadań glottodydaktycznych sprawdzających rozumienie tekstu, a także leksykalno-gramatycznych, z zakresu mówienia i tworzenia tekstu pisanego. Kolejny element każdej lekcji stanowi twórcze działanie, dzięki któremu uczący się skuteczniej angażują się w zagadnienia podejmowane podczas zajęć i naukę języka polskiego. Przykłady tekstów kultury, materiałów audiowizualnych należy dobrać starannie, mając na uwadze tematy tabu w danej kulturze, różnice kulturowe i potrzeby edukacyjne uczących się, np. zespół stresu pourazowego w przypadku uchodźców wojennych⁴⁷.

A. Odpowiadając na kryzys energetyczny

Wprowadzenie

Zmiana klimatu nie jest dziś już tylko elementem fabuły filmów z gatunku science fiction, przedmiotem namysłu naukowców czy problemem analizowanym w dokumentach i raportach o randze europejskiej i światowej. Jesteśmy coraz bardziej świadomi, że wpływa ona na naszą rzeczywistość i odcisnie swoje piętno na przyszłości milionów ludzi na całym świecie. Transformacja energetyczna, szczególnie po

ataku Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, stanowi temat obecny w życiu codziennym. Bez wątpienia jest to zagadnienie, które należy podejmować w pracy z uczniami/studentami, żeby uświadciać im globalny wpływ zmiany klimatu. Proponowane aktywności edukacyjne mają zwiększać świadomość uczących się w zakresie wyzwań globalnych i – dzięki praktycznym zadaniom otwierającym na myślenie o bardziej zrównoważonej przyszłości – zachęcać do zaangażowania się w działania na rzecz klimatu. Ćwiczenia z gramatyki i słownictwa warto wkomponować w strukturę lekcji w taki sposób, aby język stawał się narzędziem umożliwiającym uczącym się stawanie się podmiotem zmian w dzisiejszym świecie z perspektywy języka polskiego i kultury polskiej. Rodzaje energii, kryzys energetyczny, globalne ocieplenie to tematy, nad którymi możemy pracować razem z uczniami/studentami przez kilka tygodni w ramach projektu albo realizować je w ramach pojedynczych lekcji. Czas realizacji poszczególnych modułów zależy od stopnia zaawansowania językowego uczniów/studentów oraz ich merytorycznego zaangażowania w tematykę środowiskową.

Cele:

- zidentyfikowanie i rozróżnienie różnych typów energii (odnawialne, nieodnawialne), zaproponowanie rozwiązań, które mają pomóc w zmniejszeniu zużycia energii w gospodarstwach domowych;
- językowy: słownictwo związane z energią, ćwiczenie zdań warunkowych, sugestie, rady, rekomendacje;
- związany z SDG: cel 13 (działania w dziedzinie klimatu) i 7 (czysta i dostępna energia) – podniesienie świadomości uczących się w zakresie kwestii energetycznych, zużycia energii, alternatywnych źródeł energii ze szczególnym uwzględnieniem powiązania tego zagadnienia ze zmianą klimatu;
- kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia i pracy w grupie przez zaproponowane twórcze działania.

Przygotowanie:

Uczniowie/studenti przynoszą na zajęcia fotografię (w wersji elektronicznej lub drukowanej w zależności od przyjętej formuły zajęć)

przedstawiającą pomieszczenia w ich domach, w których znajdują się sprzęty zużywające energię.

Opis zajęć

I

Uczeń/uczennica:

1. stara się zrozumieć i zapamiętać historię opowiedaną przez edukatora związaną z kryzysem energetycznym lub działaniami podejmowanymi przez nauczyciela na rzecz transformacji energetycznej. Akcja opowieści rozgrywa się w środowisku lokalnym i najbliższym otoczeniu, a narracja prowadzona przez nauczyciela odnosi się do codziennego doświadczenia uczniów/studentów. Historię można zilustrować materiałem wizualnym czy audiowizualnym albo przekazać uczniom w formie pisemnej, jeśli ćwiczenia gramatyczne i leksykalne będą z nią korespondować;
2. rozwiązuje ćwiczenia leksykalne i gramatyczne przygotowane zgodnie z poziomem językowym grupy i przyjętą wcześniej strategią wprowadzania/powtarzania słownictwa i kategorii gramatycznych. Wprowadzona leksyka związana jest z odnawialnymi i nieodnawialnymi źródłami energii, transformacją energetyczną, ewentualnie zmianą klimatu, gramatyka natomiast obejmuje zdania warunkowe umożliwiające sformułowanie wypowiedzi typu: a) „Jeśli zawsze będę wyłączał światło w pokoju, kiedy z niego wychodzę, zużyję mniej energii elektrycznej” b) „Gdybym zawsze odłączał nieużywane urządzenia od prądu, zużyłbym mniej energii elektrycznej”.

II

Uczeń/uczennica:

1. zapisuje na tablicy skojarzenia ze słowem „energia” na podstawie swoich doświadczeń i wcześniejszych aktywności;
2. dzieli się swoimi spostrzeżeniami, współtworzy mapę myśli wokół słowa „energia”, zapisując lub wyświetlając efekt pracy w grupie (można skorzystać z wybranej aplikacji);

3. dołącza do grupy wskazanej przez nauczyciela (jednej z dwu). Grupa numer jeden za pomocą zielonych karteczek samoprzylepnych oznacza te punkty z mapy myśli, które związane są z odnawialnymi źródłami energii. Grupa numer dwa otrzymuje natomiast czerwone karteczki i oznacza skojarzenia z mapy myśli związane z nieodnawialnymi źródłami energii;
4. komentuje każdy punkt z mapy myśli z wykorzystaniem zdania warunkowego (np. „Jeśli zainwestujesz w panele fotowoltaiczne, nie będziesz miał bardzo wysokich rachunków za energię zimą”);
5. uzupełnia zdanie: „Gdybyśmy..., nasze domy byłyby bardziej przyjazne dla środowiska”;
6. dołącza do trzyosobowego zespołu. Pokazuje reszcie grupy przygotowane przed zajęciami zdjęcie przedstawiające sprzęty zużywające energię w jego/jej domu;
7. identyfikuje potencjalne problemy związane z nadmiernym zużyciem energii w domach swoich kolegów i koleżanek. Przykleja karteczki samoprzylepne do tej części obrazka, która jest problematyczna. Wyjaśnia krótko, na czym jego/jej zdaniem polega problem, używając zdań warunkowych („Gdybyś nie używał tak często kominka...”, „Gdybyś zamontował oświetlenie ledowe...”);
8. szuka rozwiązań problemów zidentyfikowanych na zdjęciach i je znajduje oraz przedstawia swoje pomysły na forum całej grupy.

III

Uczeń/uczennica:

1. sprawdza/oblicza swój ślad węglowy za pomocą kalkulatora śladu węglowego: <https://kalkulatorsladuweglowego.pl>;
2. sprawdza swój ślad węglowy w następujących kategoriach: transport, energia domu, odpady, jedzenie, czas wolny, konsumpcja;
3. przygotowuje prezentację, w której omawia swój ślad węglowy i wskazuje propozycje rozwiązania tego problemu;
4. stosuje rutynę krytycznego myślenia Winda („w 50 sekund przekonaj mnie, że...”). Dołącza do zespołu koleżanek i kolegów, którzy mieli podobny ślad węglowy w tych samych kategoriach lub zaprezentowali takie same/podobne rozwiązania problemu. Każda

grupa ma 5–8 minut na uzgodnienie stanowiska zespołu i wybór reprezentanta, który na forum grupy przedstawia wypracowane rozwiązania. Podczas wystąpień poszczególnych grup uczeń/uczennica uzyskuje wsparcie nauczyciela/moderatora, którego zadaniem jest słuchanie, dopytywanie, kierowanie prośb o doprecyzowanie i wyklarowanie punktu wypowiedzi, myśli, żeby pozostałe osoby w grupie mogły samodzielnie formułować wnioski.

Podsumowanie

W ramach pracy domowej lub kontynuacji działań projektowych uczniowie/studenci projektują infografikę, na której przedstawiają wypracowane i przedyskutowane rozwiązania umożliwiające zmniejszenie własnego śladu węglowego. Najlepszą kontynuacją tego rodzaju zajęć jest wyjście z wypracowanym materiałem do innych grup lub społeczności lokalnej, żeby jeszcze bardziej zachęcać młodzież do działania na rzecz transformacji energetycznej i adaptacji do zmiany klimatu.

B. Zmieniając klimat

Wprowadzenie

Zadania edukacyjne proponowane w ramach założeń metody CLIL jednocześnie realizują cele edukacji klimatycznej oraz językowej. Centralnym elementem opisywanej poniżej lekcji jest reklama rowerów VanMoof⁴⁸, której emisja została zakazana we Francji z powodu tworzenia przez nią „klimatu strachu”. Spot zachęca odbiorców do przemyślenia sposobu przemieszczania się po mieście, żeby zapewnić społeczeństwu lepszą przyszłość. Reklama została odrzucona przez Autorité de Régulation Professionnelle de la Publicité (ARPP) we Francji, mimo że stanowi inspirację do działania na rzecz transformacji energetycznej. Jak tego rodzaju działania francuskiej organizacji mają się do realizacji celów zrównoważonego rozwoju? Podczas zajęć obraz zaproponowany w reklamie rowerów VanMoof zostaje poddany krytycznej analizie.

Cele:

- zidentyfikowanie kontrowersji w reklamie rowerów VanMoof, krytyczny namysł nad zaproponowanym materiałem audiowizualnym; uwrażliwienie i zachęcenie uczniów/studentów do podejmowania działań na rzecz klimatu;
- językowy: słownictwo związane ze zmianą klimatu i transformacją energetyczną, ćwiczenie zdań warunkowych, sugestie, rady, rekomendacje;
- związany z SDG: cel 13 (działania w dziedzinie klimatu) i 7 (czysta i dostępna energia) – podniesienie świadomości uczących się w zakresie kwestii klimatycznych, środków transportu ze szczególnym uwzględnieniem powiązania tego zagadnienia ze zmianą klimatu;
- budowanie umiejętności krytycznego myślenia i pracy w grupie za pomocą zaproponowanych twórczych działań.

Opis zajęć

I



Uczeń/uczennica:

1. uważnie ogląda kadr z reklamy rowerów VanMoof;
2. odpowiada na następujące pytania:
 - a. Co widzisz na zdjęciu?
 - b. Jak myślisz, o czym będzie opowiadał filmik? Zannotuj 5 rzeczowników.
 - c. Jak myślisz, co będziesz czuł(a) podczas oglądania filmiku? Zannotuj 5 przymiotników;
4. ogląda reklamę rowerów VanMoof (<https://www.youtube.com/watch?v=kMpqVfnuyII>), ponownie udziela odpowiedzi na pytania z ćwiczenia 2;
5. słucha informacji dotyczącej reklamy rowerów VanMoof. Została ona zakazana we Francji przez ARPP, ponieważ pokazała przemysł samochodowy w negatywnym świetle;
6. odpowiada na pytanie, czy jego/jej zdaniem decyzję ARPP należy uznać za słuszną. Uzasadnia odpowiedź za pomocą krótkiej prezentacji (60 sekund);

7. odpowiada na pytanie, jakiego rodzaju reklamy powinny zostać zakazane. Dołącza do trzyosobowego zespołu, wykorzystuje zaproponowaną przez nauczyciela rutynę krytycznego myślenia KRĄG PUNKTÓW WIDZENIA. Wybiera rolę: a) osoby uważającej, że reklamy produktów wpływających negatywnie na człowieka i planetę powinny zostać zakazane, b) osoby uważającej, że żadna reklama nigdy nie powinna zostać zakazana, c) osoby uważającej, że człowiek sam musi wybierać, jakie treści przyjmuje, a jakie odrzuca, i że wpływy reklamy na nasze decyzje są niewielkie, ale warto reagować, kiedy spoty reklamowe przekraczają normy społeczne i kulturowe;
8. prezentuje efekty dyskusji w zespole na forum całej grupy. Każdy uczestnik zajęć ma obowiązek zadania pytania po wysłuchaniu prezentacji zespołu na forum grupy.

II

Uczeń/uczennica:

1. przypomina sobie słownictwo związane ze zmianą klimatu, ćwiczy umiejętności z zakresu poprawności językowej (udzielanie rad, sugestii);
2. przygotowuje krótkie wideo (2 minuty), w którym zespół w twórczy sposób przedstawia rekomendacje dobrych zachowań/zwyczajów na rzecz klimatu;
3. prezentuje filmik na forum grupy i poddaje dyskusji przedstawione w nim rekomendacje;
4. odrysowuje swoją dłoń i wpisuje w miejsce każdego palca jedną kwestię, której się nauczył(a), którą zapamięta i która była sukcesem jego/jej koleżanek/kolegów;
5. prezentuje pięć odpowiedzi na forum grupy. Nauczyciel moderuje wystąpienia i dyskusje.

Podsumowanie

Podnoszenie świadomości stanowi klucz do sukcesu edukacji klimatycznej, a lekcje języka polskiego i kultury polskiej mogą być świetną okazją

do pracy nad treściami związanymi z celem 13 (działania w dziedzinie klimatu). Destruktywny wpływ człowieka na naszą planetę skutkuje nie tylko zmianą klimatu. Niszcząc przyrodę, zagrażamy podstawom cywilizacji. Bez fundamentu środowiskowego zrealizowanie pozostałych celów zrównoważonego rozwoju będzie niemożliwe. Nasza cywilizacja nie jest w stanie dłużej istnieć, jeśli nie podejmiemy działań na rzecz ochrony klimatu. Niestety działania te często koncentrują się na aktualnych zagrożeniach i korzyściach, ignorując problemy odległe i abstrakcyjne. Również podczas zajęć językowych możliwe jest przeciwdziałanie denializmowi klimatycznemu⁴⁹.

C. Współtworząc społeczności wielokulturowe

Wprowadzenie

Migrantom często zarzuca się, że niechętnie integrują się z przedstawicielami kultury przyjmującej. Uważa się, że jako przyjmowani powinni dołożyć więcej starań, żeby zaadaptować się do nowych warunków kulturowych. Podczas zajęć uczniowie skupią się na własnych doświadczeniach współistnienia w jednej społeczności z migrantami oraz na perspektywie migrantów. Ponadto postarają się wczuć w sytuację migranta, dlatego niezbędnym elementem zajęć będzie praca z tekstami kultury oraz twórcze aktywności ułatwiające budowanie empatii.

Cele:

- zrozumienie procesu inkluzji i integracji migrantów oraz związanych z nimi wyzwania;
- rozwijanie empatii poprzez odwoływanie się do osobistych doświadczeń uczniów, dzięki czemu uchodźca/migrant będzie postrzegany przez ucznia/studenta jako jednostka;
- zachęcenie uczniów do dyskusji na temat różnych form nierówności społecznej;
- budowanie umiejętności krytycznego myślenia i pracy w grupie przez zaproponowane twórcze działania;

- językowy: słownictwo związane z migracjami, migrantami, uchodźcami i nierównościami społecznymi, ćwiczenie sposobów wyrażania opinii, sugestie, rady, rekomendacje;
- związany z SDG: zrozumienie procesu migracji w odniesieniu do celu 10 (mniej nierówności) i 16 (pokój, sprawiedliwość i silne instytucje); zapoznanie uczniów/studentów z celami dobrze zarządzanych polityk migracyjnych sprzyjających włączeniu społecznemu; promowanie pokojowych i inkluzywnych społeczeństw.

Opis zajęć

Uczeń/uczennica:

1. uważnie przygląda się fotografii;
2. odpowiada na pytanie, dlaczego ludzie migrują. Stosuje rutynę krytycznego myślenia 3-2-1 MOST: a) notuje swoje 3 myśli/skojarzenia ze zdjęciem; b) formułuje 2 pytania: „Co mnie zadziwia/martwi/zachwyca, kiedy oglądam zdjęcie?“, „Czego chciał(a)bym się dowiedzieć?“; c) tworzy metaforę/porównanie, żeby wyjaśnić, co przedstawia zdjęcie, i opowiedzieć o swoich emocjach wobec obrazu. Na forum grupy każdy uczeń/student przedstawia efekty swojego namysłu;
3. stosuje rutynę krytycznego myślenia RÓŻNE PUNKTY WIDZENIA, która zachęca, żeby z empatią wejść w położenie danej osoby/postaci i ocenić jakąś sytuację jej oczami. Zadaniem uczniów/studentów jest wczucie się w uchodźcę/uchodźczynię, żeby zrozumieć jego/jej emocje, lęki związane z jego/jej codziennością, zespół stresu pourazowego, a następnie podyskutować na forum grupy o różnorodności, dostrzeganiu cudzych emocji;
4. ogląda lekcję dr Elżbiety Czapki z Uniwersytetu Gdańskiego: „Dlaczego ludzie migrują?“ (<https://www.youtube.com/watch?v=Ez6U4qfUKGo>) i odpowiada na pytania: „Ilu migrantów jest na świecie?“, „Czym różnią się migranci zewnątrzni od wewnętrznych?“, „Jak zmienił się w ostatnim czasie charakter migracji?“, „Jaki jest odbiór społeczny migrantów?“, „Czym różni się migrant od uchodźcy?“, „Jak długo trzeba pozostawać za granicą, żeby zostać uznanym za migranta?“, (Jeśli grupa tego wymaga,

należy przygotować ćwiczenia leksykalno-gramatyczne do lekcji „Dlaczego ludzie migrują?”);

5. tworzy własny wiersz (lub wyraża swoje emocje w innej formie), w którym zdaje sprawę z własnego doświadczenia problemu nierówności we współczesnym świecie (alternatywnie można zorganizować czytanie performatywne wiersza bądź innego tekstu artystycznego, np. utworu *Uchodźcy* Adama Zagajewskiego (https://www.youtube.com/watch?v=Nvnh8V2_O5k).

Podsumowanie

Podczas zajęć uczniowie/studenci dostrzegają wyzwania integracyjne, które stoją przed osobami doświadczającymi migracji: znalezienie lokum i pracy, nauka języka, poradzenie sobie ze skutkami zespołu stresu pourazowego, nauczenie się nowych zwyczajów, poznanie prawa i niepisanych zasad funkcjonowania w społeczeństwie oraz stworzenie nowych więzi społecznych. Jednakże nie wszystkie z wymienionych powyżej wyzwań dotyczą każdego migranta. Każdy przyjmowany do społeczeństwa migrant styka się z barierą językową, potrzebą znalezienia miejsca do życia i zarabiania pieniędzy na utrzymanie, ale nie każdy będzie miał traumę lub problemy z nawiązywaniem relacji społecznych. Grupa migrantów nigdy nie jest jednolita; każdy z jej członków ma inne upodobania, powinniśmy zatem starać się poznać każdego z osobna, uwalniając się od klisz kulturowych i stereotypów.

Niezależnie od tego, czy uczyimy języka i kultury, czy chemii lub filozofii, nasze działania dydaktyczne wykraczają poza nauczany przedmiot. W przypadku nauczania języka i kultury jest to szczególnie istotne, ponieważ dzięki wprowadzaniu na zajęciach treści odnoszących się do wyzwań współczesnego świata uczący się rozpoczynają dyskusje i szukają rozwiązań problemów, które mogą zdarzyć się w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Zaproponowane zadania glottodydaktyczne koncentrują się na zwiększaniu świadomości uczniów w zakresie wybranych celów zrównoważonego rozwoju, a także rozwijają

krytyczne myślenie, kreatywność oraz umiejętność rozwiązywania problemów i współpracy. Współdziałanie to umiejętność fundamentalna, która nie pozostaje bez wpływu na uczenie się języków obcych. Do twórczej współpracy najbardziej zachęca uczących się autentyczna historia dotycząca ich lokalnej społeczności. Podnoszenie świadomości w zakresie wyzwań współczesnego świata, zaangażowanie w proces uczenia, nauka języka i kultury oraz twórcze działania wzmacniające młodych ludzi to klucz do budowania rezyliencji w dobie kryzysu i nieustannych zmian w świecie.

„Oddzielają nas od siebie zaledwie drobne szczeliny bytu”. Język polski a literackie tożsamości w czasach kryzysu

Why stories matter? Wyszukiwarki internetowe odpowiadają na to pytanie wieloma mniej lub bardziej specjalistycznymi artykułami i utworami audiowizualnymi. Nie brakuje wśród nich nagrań wystąpień TED¹, w których prelegenci w interesujący sposób dowodzą, że opowieści kształtują naszą wyobraźnię w dzieciństwie, a w późniejszym okresie uczą nas wartości i lepszego rozumienia naszego otoczenia. Zdarzają się jednak sytuacje, w których budowanie opinii na podstawie pojedynczej historii może prowadzić do nieporozumienia lub podtrzymania stereotypu na dany temat.

Antropologowie przekonują, że opowiadanie historii należy uznać za kluczowy element ludzkiej egzystencji, wspólną cechę każdej znanej dotąd kultury. Opowieści często angażują odbiorców emocjonalnie, wpływając tym samym na ich postawę i motywację². Historie pozwalają zanurzyć się w świat bohaterów, wywołują uczucia zrozumienia i empatii, pozwalają nam doświadczyć problemów bohaterów i porównać je z naszymi własnymi.

Potencjał dydaktyczny opowieści tkwi w jej wielowymiarowości i możliwości wykorzystywania jednej z nich na różne sposoby. Uczący się, wyobrażając sobie kolejne scenariusze lub warianty historii, uczestnicząc w czytaniu performatywnym lub w dramie i interpretując metafory, odkrywają swoją tożsamość i wyrażają własną wizję lepszego

świata. Twórcze zadania oparte na historiach są skutecznym sposobem wprowadzania do sali lekcyjnej tematyki wyzwań globalnych współczesnego świata, rozwijania kreatywności, krytycznego myślenia czy wyrażania siebie. Nie bez znaczenia jest również możliwość uświadomienia sobie własnej postawy i skonfrontowania przyjętych (czasem nieświadomie) wartości z innymi uczącymi się, zrozumienie nie tylko własnych, ale i cudzych reakcji na wątki w opowieści, możliwość porównania swoich wyobrażeń z tymi, którymi dzielą się podczas zajęć inni uczestnicy. Wymiana myśli i emocji między uczącymi się pogłębia własne doświadczenie i rozumienie opowieści, może też sprawić, że grupa zechce współpracować, żeby rozwiązać jeden z problemów zasugerowany w opowieści, żeby podjąć wspólną pracę na rzecz lokalnej społeczności i planety.

Każdy edukator/nauczyciel/uczący życzyłby sobie, żeby w taki sposób realizował się jego scenariusz zajęć. Czy w praktyce często możemy obserwować tego rodzaju lekcje? Jakie teksty warto czytać, jakie historie opowiadać, żeby nasi uczniowie/studenci zechcieli dzięki nim i naszym zajęciom zmieniać świat na lepsze, a nade wszystko doświadczać dobrostanu i budowali swoją rezyliencję w relacji z opowieścią i tym, jak ona oddziałuje w grupie uczniów/studentów?

Literatura jako narzędzie pracy w grupie wielokulturowej

Proces doboru i opracowania dydaktycznego opowieści komplikuje się jeszcze bardziej, kiedy pomyślimy o niej w kontekście grupy wielokulturowej. Z jednej strony panuje przekonanie, że wielkie metanarracje już dawno zostały zakwestionowane, Derrida i Vattimo wybili zęby wielkim dyskursom, zniknął ustalony porządek świata i nastał pluralizm. Samo odrzucenie panujących dyskursów nie wydaje się jednak satysfakcjonujące. Hipermoderniści diagnozują rozedrganie – z powodu migotliwości, zmienności świata, nadmiaru informacji i niemożliwości stworzenia całościowych konstruktów myślowych – człowieka, który ostatecznie wybiera osobiste szczęście, dobrobyt i dobrostan³. Z drugiej strony popularność zyskały koncepcja antropocenu i jej pochodne: antropogen, kapitalocen, chthulucen, antropogen, prowadzące

do krytyki zielonego wzrostu i dobrobytu. Zwolennicy lektury ekologicznej, czyli zmieniającej i uzdalniającej do działania w świecie w ramach empatycznej wspólnoty, odzegnują się od świata niesprawiedliwego i pełnego nierówności. Myślenie o literaturze w kontekście nierówności społecznych nie jest nowym ujęciem. Kulturowe teorie literatury upatrywały sensu tekstu literackiego w skonfliktowanych nieraz praktykach społecznych usiłujących narzucić własny sposób legitymizacji wytworzonego przez siebie sensu. Literatura nie jest już w nich najważniejszą z praktyk symbolicznych poddanych społecznym regułom produkcji i kontroli. Autor i czytelnik zostają wezwani do swoich ról nie przez prywatne upodobania, lecz przez panujące ideologie i sposoby kulturowego usytuowania: płeć, przynależność rasową i etniczną⁴. Tym samym każdy tekst jest zideologizowany, czyli kryje w sobie zbiór wyobrażeń na temat świata i określa stosunek jednostki do życia. Czytanie, interpretowanie tekstu jest ujawnianiem ideologii w nim zawartej, a zatem – jest interwencją polityczną. W kontekście wspólnej lektury w grupie wielokulturowej szczególnie interesujące, ale też niepokojące i trudne mogą okazać się odczytania tekstu w duchu postkolonializmu: analizy stereotypowych przedstawień w tekście będących dominującą matrycą, wedle której funkcjonują lokalne tożsamości, próby zrozumienia strategii konstruowania znaczeń w kulturach podporządkowanych zewnętrznemu wobec nich centrum, interpretacje dyskursywnych represji mniejszości religijnych i społecznych w strukturach określonej społeczności. Niezależnie od tego, który z wariantów grupa uzna za interesujący, tło myślowe i diagnozy współczesnej humanistyki nakierowują nas na taki sposób lektury, który byłby lekcją empatycznego myślenia nastawionego na dobrostan każdej jednostki, a jednocześnie całej społeczności.

W grupie wielokulturowej katalog tekstów i refleksja nad statusem literatury polskiej jako narodowej też nie są bez znaczenia. Do uczącego należy decyzja, czy wybiera tekst tradycyjnie kanoniczny, czy rezygnuje z rozumienia literatury jako pojęcia geograficznego, a myśli o literaturze polskiej jako katalogu tekstów będących na styku tendencji lokalnych i globalnych, kultury wysokiej i popkultury, dyskursów literackich i Nieliterackich, nie zapominając przy tym o działaniach eksperymentalnych z pogranicza literatury i Nieliteratury⁵.

Czy w grupie wielokulturowej bardziej otwierające na kulturę polską nie są teksty literackie stanowiące zapis sytuacji międzykulturowych albo takie, które dotyczą społeczności lokalnej, ale jednocześnie są znane translokalnie? Wybór tekstu kultury implikuje realizację podejścia interkulturowego podczas zajęć, nie kierującego się stereotypami i uproszczoną wizją świata, lecz dążącego do podniesienia kompetencji międzykulturowej uczących się za pośrednictwem lektury i interpretacji tekstu kultury. Czytanie pełni bowiem funkcję poznawczą, kształtuje wyobraźnię odbiorcy, buduje świat, który na wielu poziomach nierzadko różni się od tego znanego z doświadczenia uczącego się, a dzięki któremu może on poszerzyć swoją wiedzę o danej kulturze i stać się jej uczestnikiem, rozwijając jednocześnie kompetencje językowe. Zdecydowanie najbardziej korzystną sytuacją dydaktyczną dla uczącego się jest jednocześnie doświadczenie estetyczne tekstu kultury i praca nad podniesieniem umiejętności językowych⁶. Jeśli tekst literacki ma potencjał wywołania przeżycia estetycznego u uczącego się i jeśli uczący się będzie w stanie zrozumieć sens tekstu po wyjaśnieniu miejsc trudnych na poziomie leksykalnym, gramatycznym i pojęciowym, istnieje szansa, że zostanie on zmotywowany do przyjęcia postawy twórczej wobec tekstu. Sprowokowanie uczącego się do kreatywnego działania i stawiania autentycznie krytycznych pytań wobec tekstu jest możliwe, kiedy tekst odnosi się do kwestii angażujących uczącego się. Co więcej, treści i problemy, które z perspektywy rodzimych użytkowników języka i kultury wydają się mało atrakcyjne, mogą okazać się ważne dla przedstawicieli innych kultur.

Literatura, kryzys, zrównoważony rozwój

Teksty kultury omawiane w grupach wielokulturowych nie powinny być zbyt hermetyczne i skoncentrowane tylko na sytuacjach i wydarzeniach lokalnych. W czasach kryzysu (wojny na Ukrainie, pandemii, kryzysu energetycznego, inflacji, zmiany klimatu i jej skutków, starzejącego się społeczeństwa oraz licznych nierówności społecznych) opowieści podejmujące tego rodzaju zagadnienia mają szansę otwierać, kształtować i inspirować uczących się, zwłaszcza gdy dotyczą ważnego problemu globalnego z perspektywy lokalnej. Konieczne wydaje się tworzenie

scenariuszy zajęć na podstawie tekstów kultury otwierających na nowe sposoby mówienia o świecie, ponieważ brakuje nam języka i narracji, żeby oddać doświadczenie współczesnego świata. Zagadnienie bezradności podmiotu i społeczeństwa wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości poruszyła już Olga Tokarczuk w swojej mowie noblowskiej:

Brakuje nam języka, brakuje punktów widzenia, metafor, mitów i nowych baśni. Jesteśmy za to świadkami, jak te nieprzystające, zardzewiałe i anachroniczne stare narracje próbuje się wpręgnąć do wizji przyszłości, może wychodząc z założenia, że lepsze stare coś niż nowe nic, albo próbując w ten sposób poradzić sobie z ograniczeniem własnych horyzontów. Jednym słowem – brakuje nam nowych sposobów opowiadania o świecie⁷.

Jakiego typu narracje towarzyszą nam, kiedy myślimy i tworzymy wypowiedzi o kryzysie energetycznym i transformacji energetycznej, zmianie klimatu, kryzysach psychicznych?

Na pierwszy plan wysuwają się dyskursy naukowe, technologiczne i inżynierskie oraz analizy rynkowe i polityczne, dzięki którym społeczeństwa i poszczególne jednostki mają zrozumieć określone aspekty złożonych i dynamicznych systemów energetycznych. Jednak na wybory energetyczne i wykorzystanie energii wpływ mają przede wszystkim wartości i przekonania jednostek i społeczności, historia i instytucje, które to obszary niewątpliwie są domeną humanistyki i kultury. Podobnie przeważają dyskursy alarmujące o katastrofie klimatycznej czy pogarszającym się stanie zdrowia psychicznego młodych ludzi i dramatycznym stanie psychiatrii w Polsce i na świecie.

Odczuwalny jest niedostatek narracji artystycznych zanurzających się np. w problematykę zmiany klimatu, które nie odwoływałyby się do wizji postapokaliptycznych, choć zdarzają się wyjątki. Adekwatnym przykładem jest w tym kontekście solarpunk, łączący pragnienie urzeczywistnienia zrównoważonej przyszłości (zawartej w członie *solar*) z kontrkulturowym, postkapitalistycznym i dekolonialnym entuzjazmem w tworzeniu takiego świata (człon *punk*). Solarpunkowe wizje przyszłości kreślą ją w optymistycznych barwach, popularyzując wiarę w rozwiązanie problemu kryzysu klimatycznego.

Przeważają jednak różne odmiany science fiction, których akcja rozgrywa się w postapokaliptycznym świecie. Formę dystopii często przyjmują również teksty z gatunku climate fiction, różniące się od SF odniesieniem na poziomie świata przedstawionego do katastrofy klimatycznej i jej efektów: powodzi, wymierania gatunków, pustynnienia, przybierają formę ostrzeżenia przed rzeczywistością nierzadko nienoszącą znamion fantastyki.

Według Gregersa Andersena pojęcie „fikcje klimatyczne” obejmuje wszelkiego rodzaju utwory narracyjne, które w jakikolwiek sposób powiązane są z kwestiami klimatycznymi. Autor książki *Climate Fiction and Cultural Analysis. A New Perspective on Life in The Anthropocene* przekonuje, że fikcje klimatyczne pomagają wyobrazić sobie i zrozumieć potencjalne skutki kryzysu klimatycznego i dlatego stanowią ważne uzupełnienie nauki o klimacie, ukazując scenariusze uznane przez naukę za prawdopodobne lub zgodne z przewidywaniami badaczy⁸.

Z kolei twórczyni kanału Ecofictionology with Lovis Geier na YouTube (publikuje w każdą środę nowe nagrania), koncentrując się na ekofikcji, szuka takich rozwiązań tekstowych, w których ekologia i fikcja spotykają się i wspólnie tworzą „coś pięknego”⁹. Oprócz waloru informacyjnego, upowszechniającego wiedzę, youtuberka prezentuje takie narracje, których celem jest wywołanie u odbiorcy doświadczenia estetycznego. Choć w rozmowach z autorami ich działania na rzecz planety również są akcentowane.

Pomysłodawcy projektu Energy Humanities jeszcze bardziej kierują się w stronę edukacji. Za cel stawiają sobie publikowanie komentarzy czołowych myślicieli zajmujących się humanistyką energetyczną, nowych pomysłów i spostrzeżeń dotyczących energii i społeczeństwa, a także esejów poświęconych energii, kulturze i społeczeństwu, żeby ukazywać, jak silnie zagadnienia te są ze sobą powiązane¹⁰.

Projekt Rewritalize. Uniting Arts and Health Through Writing koncentruje się natomiast na interwencjach artystycznych w grupach osób z doświadczeniem choroby psychicznej¹¹. Zajęcia z kreatywnego pisania zostają połączone z psychoterapią, ale jej nie zastępują. Interwencje trwają blisko cztery miesiące, sesje odbywają się raz w tygodniu. Organizują je profesjonalni autorzy, prowadzący kursy kreatywnego pisania, począwszy od krótkich ćwiczeń umożliwiających pokonanie

lęku i skupienie się na celu, a skończywszy na doskonaleniu umiejętności pisania, praktykowaniu uważności i tworzeniu własnych tekstów. W sali zajęciowej zawsze obecny jest psycholog, który w razie potrzeby udziela wsparcia uczestnikom interwencji. Jeśli grupa dobrze funkcjonuje, terapeuta bierze udział w kursie kreatywnego pisania z resztą uczestników. Badania przeprowadzone z udziałem kursantów pokazują, że dla ankietowanych kreatywne pisanie stanowi ważny element procesu zdrowienia, a warsztaty literackie pomagają podnieść poczucie własnej wartości i zmienić sposób myślenia o sobie w odniesieniu do różnych sytuacji społecznych¹².

Od fikcji klimatycznych, przez portal dotyczący petrokultury, po kursy kreatywnego pisania ujawnia się praktyczny wymiar projektów, a narracje służą w nich zwiększaniu świadomości z zakresu zmiany klimatu i kryzysu energetycznego, a w przypadku *creative writing* twórcze działania na podstawie opowieści przyczyniają się do poprawy zdrowia kursantów.

Czy potrzebujemy dziś warsztatów, projektów, interwencji artystycznych opartych na narracjach, literackich światach opowiadających o wyzwaniach współczesnego świata? Czy impulsem do tworzenia języka, którego nam brakuje, może być Agenda 2030? Czy cele zrównoważonego rozwoju jako rama teoretyczna naszych działań mogą zainspirować do nowego sposobu opowiadania o świecie?

Agenda 2030 wskazuje na najważniejsze wyzwania naszych czasów. Przedstawia wizję budowy lepszego świata z korzyścią dla mieszkańców planety oraz jego naprawy. Cele zrównoważonego rozwoju skupiają się wokół 5 obszarów: ludzie, planeta, dobrobyt, pokój, partnerstwo (ang. 5 × P: *people, planet, prosperity, peace, partnership*). Możemy znaleźć liczne powiązania zrównoważonego rozwoju z literaturą i sztuką. Funkcjonuje np. pojęcie „sztuka zrównoważonego rozwoju” (ang. *sustainable art*), za którym kryje się działalność artystyczna charakteryzująca się świadomością ekologiczną, przeciwdziałaniem przemocy, odrzucaniem antropocentrycznego modelu oraz inicjatywami na rzecz kształtowania demokracji i społecznej sprawiedliwości¹³. Na gruncie polskim zdomował się termin „ekokrytyka”, który jest kategorią opisującą nurty interpretacyjne zorientowane na teksty (nie tylko literackie) jako źródło wiedzy o więziach łączących człowieka

z jego środowiskiem¹⁴. Ekokrytyka skupia się na rozbudowanej relacji literatura–środowisko. Badania te koncentrują się na poszczególnych zagadnieniach istotnych z perspektywy Agendy 2030, tworząc nowe odczytania i dyskursy, pozostające jednak oddzielone od siebie. Ekokrytyka np. porusza kwestie środowiskowe, nie odwołując się do innych problemów współczesnego świata.

Literatura zrównoważonego rozwoju obejmowałaby teksty artystyczne, w których występują odniesienia na poziomie treści i formy do celów i zadań Agendy 2030. Zrównoważonego rozwoju w sensie tekstowym na gruncie badań literackich nie można uznać za ustalone ani jednolite pojęcie, lecz za pole międzydyskursywnych rezonansów, które nie jest na pierwszym planie, ale wyraźnie zawiera w sobie radykalny potencjał sztuki literackiej, zarówno w zakresie krytyki kulturowej, jak i eksperymentu estetycznego.

W jaki sposób w tekstach literackich (nie tylko *stricte* literackich, również pogranicznych i eksperymentalnych) twórcy odnoszą się (na wielu poziomach, np. strategii tekstowej) do pięciu obszarów uznanych za kluczowe w Agendzie 2030: ludzi, planety, dobrobytu, pokoju, partnerstwa? W jakiego rodzaju tekstach – a więc i szerzej: sposobach mówienia – które mogą stanowić odpowiedź na aktualne problemy, zagadnienia, pytania, wątpliwości współbrzmiające z tymi wyrażonymi za pośrednictwem celów zrównoważonego rozwoju?

W jaki sposób wybierać narracje, sposoby mówienia o świecie, żeby nasi uczący się w grupie wielokulturowej mogli doświadczyć innego świata niż ten, który opisuje Olga Tokarczuk?

Szept świata umilkł, zastąpiły go hałasy miasta, szmer komputerów, grzmot przelatujących nad głową samolotów i męczący biały szum oceanów informacji. Od jakiegoś momentu w swoim życiu zaczynamy widzieć świat we fragmentach, wszystko osobno, w kawałkach odległych od siebie niczym galaktyki, a rzeczywistość, w jakiej żyjemy, w tym nas upewnia: lekarze leczą nas według specjalności, podatki nie mają związku z odśnieżaniem drogi, którą jeździmy do pracy, obiad nijak się ma do wielkich ferm hodowlanych, a nowa bluzka do obskurnych fabryk gdzieś w Azji. Wszystko jest od siebie oddzielone, żyje osobno, bez związku¹⁵.

Tożsamości bizardne Olgi Tokarczuk

W czasach dynamicznie rozwijającej się sztucznej inteligencji, robotów dysponujących dokumentem tożsamości, lęku przed wojną i katastrofą klimatyczną Olga Tokarczuk zaprasza czytelnika do uniwersum wypełnionego tożsamościami hybrydycznymi, bohaterami o skomplikowanym statusie ontycznym. Towarzyszy temu przeświadczenie, że różne formy istnienia są w nieustannym procesie stawania się, granice tożsamości pozostają płynne, a sama autorka podkreśla, że charakterystyczną cechą istoty ludzkiej jest „metamorficzność i dążność do zmiany”¹⁶. Tokarczuk umiejscawia człowieka w sieci współzależności z innymi biologicznymi i niebiologicznymi formami życia, ale jednocześnie antropocentryczna perspektywa nie zostaje całkowicie usunięta z uniwersum noblistki¹⁷. Wprowadzając nie ludzki pierwiastek do świata przedstawionego, w którym granice międzygatunkowe są płynne, autorka odsyła do wizji posthumanistycznych, wedle których albo zawsze byliśmy postludźmi¹⁸, albo nigdy nie byliśmy w pełni ludźmi¹⁹, a wyjście z natury i stworzenie kultury nigdy ostatecznie nie nastąpiło²⁰. Posthumanizm²¹ w takim ujęciu nie jest zanegowaniem humanizmu, ale jego krytyczną kontynuacją w dobie technologii i biotechnologii. Jednostka uczestniczy w procesie komunikacji z bytami nie ludzkimi, ale nadal zachowuje swoją tożsamość, koegzystując z innymi bytami, szukając swojego miejsca między uniwersum zwierząt, maszyn, rzeczy²², nie dominując nad nimi swoją pozycją bytu uprzywilejowanego. Posthumanizm nie jest tożsamy z antyhumanizmem, postczłowieka nie należy zrównywać z cyborgiem. Metafora ta, mająca swoje reprezentacje w tekstach kultury, nie w pełni oddaje sens bycia postczłowiekiem wirtualizującym swoje ciało w relacji z inteligentną maszyną, krytycznie myślącym o wirtualnej i poszerzonej rzeczywistości (VR, AR, *mixed reality*)²³.

Posthumanistyczna wizja świata bywa również łączona z kategorią lęku, ponieważ podmiot, obawiając się mających wpływ na człowieka zmian w środowisku naturalnym, tworzy nowe narracje artystyczne, osławiające katastrofę klimatyczną i zanik bioróżnorodności, alarmując jednocześnie odbiorców, że to ostateczny moment na docenienie znikającego świata²⁴. Tworzenie narracji, opowieści

o niepokojących pogranicznych bytach spełniało funkcję tłumaczenia świata już w najdawniejszych czasach. Hybrydy, z których najbardziej znaną w naszej kulturze jest Chimera, obecne są w wielu starożytnych kulturach: sumeryjskiej, egipskiej, greckiej. To stwory Chaosu, Praoceanu, nie do końca ukształtowane przed ostatecznym wyłonieniem się świata. Hybryda to zmienność, brak spójności, dziwność, niejednorodność, anomalie, ale nierzadko też wizualne przedstawienie związku wszystkich sfer we wszechświecie: ziemskiej, podziemnej i podniebnej, wyrażające łączność wszystkich sfer oraz jedność wszechświata²⁵. W tym sensie byty o niejednoznacznym statusie ontologicznym, wymykające się ustanowionym podziałom, mają szansę dawać początek wspólnotom funkcjonującym na nowych warunkach: równości i współegzystencji.

Tego rodzaju byty hybrydyczne stanowią fundament ontologii uniwersum Olgi Tokarczuk, o czym zaświadcza Przemysław Czapliński:

Cechą wspólną wszystkich przemian jest zejście od postaci jednolitej ku sprzecznej, od jednoznacznej ku wieloznacznej, od określonej ku kwestionującej określoność, od wydzielonej z reszty ku włączonej w całość istnienia, od tożsamej ku nietożsamej. Prawidłowość ta prowadzi nas ku zasadniczej prawdzie istnienia w świecie Olgi Tokarczuk, ku fundamentowi jej ontologii, którym jest zasada przenikania się istnień. Byt w całości swojej jest osmotyczny, a poszczególne formy istnieją tylko jako części owej całości²⁶.

Renata, bohaterka opowiadania *Transfugium*, poddaje się biomedycznemu zabiegowi transfugacji, a efektem transgresji jednej formy w drugą jest przekroczenie świata ludzkiego i dołączenie do nie ludzkiej społeczności „wilkowatych psów”. Opowiadanie Tokarczuk kończy scena, w której widzimy nowo przyjętą do stada przemienioną Renatę: „Zwierzę stojące spokojnie jak posąg z pochyloną głową. Wilk. Zwierzę obejrzało się i patrzyło spode łba przez chwilę w ich stronę, aż połknął je zupełnie cień tamtego brzegu”²⁷. Narrację w opowiadaniu snuje bezimienna siostra Renaty, starająca się wyjaśnić racjonalnie wybór siostry, ale nie znajdująca przyczyn takiej decyzji. Narratorka

trzymająca się binarnych podziałów próbuje zdefiniować i sklasyfikować niezrozumiałe zachowania siostry czy doktora Choi (tu pojawia się problem płci), ale nie jest w stanie zaakceptować zjawisk niemieszczących się w znanych opozycjach dotyczących przynależności etnicznej, płci, świata ludzkiego i zwierzęcego. Również pozostali bliscy reagują buntem, nie potrafią zrozumieć i przyjąć decyzji Renaty.

Światy Renaty i jej rodziny pozostają rozdzielone, wilki i ludzie znajdują się na dwóch różnych brzegach jeziora. Renata podąża za społecznością wilków, wierząc, że doświadczy doskonalszej formy relacji między osobnikami, przewyższającej te znane z ludzkich społeczności. Wilki bowiem w opinii Renaty funkcjonują lepiej niż ludzie w sferze emocji, wartości, organizacji społecznej, a potwierdzeniem tego jest połączenie w okresie zimowym dwóch watah, które poruszają się i funkcjonują zgodnie z hierarchią, nie zapominając o żadnym członku swojej społeczności.

Pęknięcie między dwoma światami w opowiadaniu Tokarczuk nie zostaje przekroczone, co może się okazać interesującym materiałem dydaktycznym na zajęciach z literatury polskiej jako obcej. W przeciwieństwie do narratorki *Transfugium* i głównej bohaterki, która wybrała społeczność wilków, świat postludzi winien być wspólnotą koegzystujących bytów, otwartych na wszelkiego rodzaju istnienie. Postawa etyczna afirmująca równość, inkluzywność i otwartość to modus istnienia w przestrzeni *zoe*, w której nie ma podziału na ludzkie i nie ludzkie.

Proponowane zajęcia na podstawie *Transfugium* i fragmentów *Czułego narratora* Olgi Tokarczuk przebiegają wedle następującego schematu: (1) prezentacja twórcy i tekstu kultury omawianego w dalszej części lekcji, ćwiczenia leksykalne; lektura tekstu kultury; (2) ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstu, ewentualne ćwiczenia leksykalno-grammatyczne, mówienie – rozmowa z uczniami i dyskusja uczniów między sobą, przetwarzanie doświadczenia estetycznego i interpretacja tekstu kultury; (3) działania twórcze nawiązujące do omawianego tekstu. Prymarnym celem wprowadzenia tekstów Olgi Tokarczuk na zajęcia nie jest uczynienie z nich materiału do ćwiczeń językowych, lecz prowokowanie do pytań o świat współczesny i działań twórczych. Czas trwania poszczególnych modułów nie zostaje podany z uwagi na konieczność dostosowania pomysłów na aktywności dydaktyczne do poziomu zaawansowania językowego grupy (B1–C1).

A. Nie jesteśmy ważniejsi od reszty świata!

Wprowadzenie

*We have never been human*²⁸ – pisze Donna Haraway, manifestując zakorzenienie pierwiastka ludzkiego w naturze i niemożność całkowitego odcięcia się od niej. Koegzystencja stanowi modus istnienia inkluzywnych wspólnot w koncepcjach posthumanistycznych, jedyne centrum i peryferie stanowi życie, a tożsamości przyjmują różne oblicza: od bakterii po cyborgi, symbionty, liminalne formy życia. Tokarczuk tworzy światy bizarne, opowiada codzienność, ale angażuje w tym celu również sferę niesamowitości, starając się balansować pomiędzy nimi z uważnością i czułością.

Podczas zajęć uczący zaprasza grupę do odnajdywania czułości wobec tego, co inne, współpodrózowania po bizarnym świecie ludzkiego i nie ludzkiego.

Cele:

- zrozumienie buntu i oporu rodziny Renaty oraz perspektywy głównej bohaterki opowiadania *Transfugium*, krytyczny namysł nad innością; uwrażliwienie i zachęcenie uczniów/studentów do współtworzenia inkluzywnych społeczności;
- językowy: argumentowanie w języku polskim;
- związany z SDG: cel 10 (mniej nierówności), cel 13 (działania w dziedzinie klimatu) i cel 16 (pokój, sprawiedliwość i silne instytucje) – zwiększenie świadomości uczących się w zakresie tworzenia inkluzywnych społeczności, budowania rezyliencji i adaptacji do postępującej zmiany klimatu.

Opis zajęć

Uczeń/uczennica:

1. przygotowuje materiały do czytania performatywnego, wybiera fragmenty, dzieli się zadaniami z pozostałymi uczącymi się; stara się wczuć w swoją rolę, zrozumieć bohatera z pomocą grupy i edukatora;
2. realizuje swoje zadania w ramach czytania performatywnego;

3. dyskutuje na temat emocji, które budzi w nim/niej przeczytane w grupie opowiadanie (lub jego fragmenty);
4. ugruntowuje leksykę i struktury składniowe umożliwiające zwerbalizowanie interpretacji opowiadania Tokarczuk;
5. odnajduje przyczyny decyzji Renaty, omawia na forum grupy wybory bohaterki, szukając dla nich uzasadnienia;
6. stosuje rutynę krytycznego myślenia – gałązkę logiczną (wyodrębnia główne wątki w tekście, dodając uzasadnienia, sprawdza logikę zdarzeń, czytając uzasadnienia od dołu do góry i stosując implikację: jeżeli..., to..., sprawdza poprawność logiczną, czytając uzasadnienia od góry do dołu i stosując zdanie złożone: ..., ponieważ..., sprawdza nieścisłości w logice wydarzeń, weryfikuje je lub dodaje potrzebne uzasadnienia, szuka odniesień do swojego doświadczenia, odpowiadając na pytania: „Czy byłeś(-łaś) w tego typu sytuacji?”, „Co byś zrobił(a), gdybyś znalazł(a) się w podobnej sytuacji?”, „Co mogłoby Ci wówczas pomóc?”);
7. wczuwa się w sytuację narratorki, siostry Renaty, stara się opowiedzieć historię Renaty z czułością i otwartością, nawet jeśli nie rozumie decyzji bohaterki;
8. we współpracy z grupą nagrywa filmik, w którym historia Renaty przechodzącej transformację z kobiety w wilka przedstawiona jest z empatią i zrozumieniem.

Podsumowanie

Olga Tokarczuk w *Opowiadaniach bizarnych* uwrażliwia czytelnika na sytuację i dylematy zwyczajnych bohaterów. Uczący się praktykują podczas zajęć udzielanie głosu bytom dotąd nieopowiedzianym, wykluczonym i pominiętym. Narrator(ka) wykreowany(-na) przez uczniów powinien/powinna zdecydowanie różnić się od narratorki z opowiadania *Transfugium* nie tylko czułością, lecz także umiejętnością budowania rezyliencji i adaptacji do zmian w dzisiejszym świecie.

B. Potrzebujemy czułości!

Wprowadzenie

Świat wydaje się coraz bardziej pokawałkowany i rozczłonkowany, na co zwraca uwagę Tokarczuk w mowie noblowskiej:

Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy. Nie zauważamy, że świat staje się zbiorem rzeczy i wydarzeń, martwą przestrzenią, w której poruszamy się samotni i zagubieni, miotani czyimiś decyzjami, zniewoleni niezrozumiałym fatum, poczuciem bycia igraszką wielkich sił historii czy przypadku. Nasza duchowość zanika albo staje się powierzchowna i rytualna. Albo po prostu stajemy się wyznawcami prostych sił – fizycznych, społecznych, ekonomicznych – które poruszają nami, jakbyśmy byli zombi. I w takim świecie rzeczywiście jesteśmy zombi²⁹.

Współczesny świat wymaga dziś radykalnej odpowiedzi, wysiłku i ostrożności, żeby nie zatracić umiejętności tworzenia społeczności i empatycznego porozumiewania się. Zdaje się, że właśnie w tym celu Tokarczuk zdejmuje z koła człowieka witruwiańskiego, zestawiając go w *Czułym narratorze* z ryciną niewiadomego autorstwa opublikowaną w 1888 roku przez francuskiego astronoma Camille'a Flammariona. Przedstawia ona wędrowca, który dotarłszy do granic świata, zachwyca się nim, przygląda mu się i zadziwia, bada zastaną rzeczywistość. Czy jest ona harmonijna, a może przeciwnie? Podczas zajęć uczący się poddają krytycznej analizie obydwie przedstawienia świata i człowieka, żeby zastanowić się nad wyzwaniem, przed którym dziś stoimy.

Cele:

- zrozumienie różnicy między człowiekiem witruwiańskim a człowiekiem z ryciny Flammariona, krytyczny namysł nad innością; uwrażliwienie uczniów/studentów na codzienne wyzwania i decyzje, które stają się motorem zmian w świecie;
- językowy: opisywanie obrazu; tworzenie tekstu mówionego i pisanego;

- związany z SDG: cel 10 (mniej nierówności), cel 13 (działania w dziedzinie klimatu) i cel 16 (pokój, sprawiedliwość i silne instytucje) – podniesienie świadomości uczących się w zakresie tworzenia inkluzywnych społeczności, budowania rezyliencji i adaptacji do postępującej zmiany klimatu.

Opis zajęć

Uczeń/uczennica:

1. uważnie przygląda się przedstawieniom człowieka witruińskiego i wędrowcowi z ryciny Flammariona;
2. stosuje rutynę krytycznego myślenia: widzę/myślę/zastanawiam się –i odpowiada na każde z pytań;
3. w parze lub grupie trzyosobowej odpowiada na pytanie, które z przedstawień jest bardziej adekwatną metaforą momentu, w jakim się znaleźliśmy. Uzasadnia odpowiedź;
4. notuje odpowiedzi grupy, tworzy plakat, infografikę lub nagranie, w którym w twórczy sposób odpowiada na pytanie o aktualną dziś metaforę;
5. przedstawia na forum grupy stworzone nagranie, plakat lub infografikę;
6. dyskutuje na forum grupy na temat globalizacji, zuniwersalizowanych atrakcji dla turystów, taniego podróżowania, skończoności świata dostępnego dla każdego za sprawą technologii i nieskończoności świata spowodowanej nadmiarem wszystkiego, człowieka monady czasów współczesnych i człowieka współistniejącego, przepaści między pokoleniami;
7. wybiera istnienie (ludzkie lub nie ludzkie) i udziela mu głosu, tworząc historię, w której byt ten snuje narrację na wybrany temat;
8. przedstawia wymyśloną narrację na forum grupy.

Podsumowanie

W swojej przemowie noblowskiej Olga Tokarczuk na pierwszym planie postawiła czułość rozumianą jako zachwyty nad drugim bytem, przejęcie się jego kruchością i jednostkowością. Apeluje o udzielanie głosu

istnieniom, którym brakuje reprezentacji w rozmaitych dyskursach. Aktywności dydaktyczne stwarzają możliwość usłyszenia, doświadczenia narracji istnień, o których wiadomo niewiele. Wnikliwość i otwartość uczących się oraz twórcze zaangażowanie mogą zaprowadzić grupę do nieodkrytych przez nich wymiarów empatii, czułości i otwartości.

Tożsamości doby hipermodernizmu

A. Pragniemy szczęścia!

Człowieka XXI wieku można uznać za konsumenta w świecie hipermarkecie, za niewolnika technologii i władzy, za jednostkę poddaną kapitałowi, pełną niepokoju, rozedrgania, pragmatyzmu i hedonizmu zarazem. Niektórzy badacze, opisując dramatyczną sytuację współczesnego podmiotu, zniewolonego i zagrożonego zagładą miejsca, w którym żyje, odpodmiotowaniem i banalizacją, zmęczonego nadmiarem dóbr i informacji, określają go mianem człowieka hipermodernizmu³⁰. Jest on pełen wiary w sens działań zmierzających do poprawy świata mimo wyczerpania znaczeń. Oscyluje między metakrytycyzmem a postawą aksjologicznego zaangażowania, próbując jednocześnie zachować teoretyczny dystans i współuczestniczyć w konstruowaniu określonej wizji świata³¹. Maniek z powieści *Horyzont* Jakuba Małeckiego stanowi przykład człowieka hipermodernistycznego. W jaki sposób może on pokonać swoje rozedrganie i osiągnąć dobrostan?

Wprowadzenie

Świat zmienił się po raz kolejny 24 lutego 2022 roku za sprawą agresji Rosji na Ukrainę. Trauma wojenna i zespół stresu pourazowego to pojęcia, których nagle zaczęliśmy częściej używać w stosunku do kolegów i koleżanek, podopiecznych czy nowo poznanych osób. Jak pokonać traumę wojenną, zadbać o swój dobrostan, kiedy pojawiają się ataki paniki? Maniek i Miętowy, bohaterowie powieści Jakuba Małeckiego *Horyzont*, mają za sobą doświadczenie wojny. Z trudem próbują na nowo odnaleźć swoje miejsce w rzeczywistości. Zabili kilka osób na wojnie w Afganistanie i wcale nie czują się bohaterami narodowymi.

Podczas zajęć uczący się razem z bohaterem będą szukali sposobów osiągnięcia równowagi dobrostanu i równowagi psychicznej po traumatycznych doświadczeniach.

Cele:

- zrozumienie, czym jest zespół stresu pourazowego i trauma wojenna, krytyczny namysł nad niszczycielską siłą wojny; uwrażliwienie uczniów/studentów na kwestie dobrostanu;
- językowy: doskonalenie umiejętności tworzenia tekstu mówionego w języku polskim, dyskusja – argumentowanie;
- związane z SDG: cel 3 (dobre zdrowie i jakość życia) – umiejętność budowania poczucia własnej wartości, samoakceptacji, pewności siebie oraz rezyliencji mimo traumatycznych doświadczeń.

Opis zajęć

Uczeń/uczennica:

1. ogląda wywiad z Jakubem Małeckim: <https://www.youtube.com/watch?v=j6FQ5qaw5Jg>;
2. opowiada o wrażeniu, jakie wywarł na nim/niej autor powieści *Horyzont*; zastanawia się, o czym będzie opowiadała powieść Małeckiego; wymyśla i notuje pięć pytań do pisarza, które na koniec zajęć zweryfikuje;
3. czyta fragment powieści (pierwszy rozdział);
4. wyjaśnia niezrozumiałe fragmenty tekstu (np. *przestronny, fińska snajperka sako, wytarte dzinsy, nadruk przedstawiający uśmiechniętego wieloryba, wielkie oczy, w których topiła się większość kolegów, włosy przypominały zapałkę po potarciu o draskę, kropla potu zjeżdża, rozpuszczony w słońcu widok za oknem, świeżo posadzone tuje, kartka z gryzmołami, pokład wyczarterowanego boeinga, ustrojstwem, wróg złożony z maleńkich pikseli, pocieram klatkę piersiową, ściska mnie w mostku, mam ciemno przed oczami, cholesterol w normie*); w zależności od poziomu grupy warto przygotować odpowiednie ćwiczenia leksykalno-gramatyczne;
5. wykonuje ćwiczenia z zakresu rozumienia tekstu pisanego (np. porządkuje kolejność wydarzeń: Maniek odwiedza siostrę Milenę,

- Maniek ucieka z domu siostry przez okno, Maniek robi zakupy w supermarkecie, Maniek obserwuje innych klientów w sklepie, Maniek odwiedza Miętowego, Maniek rozmyśla o zabijaniu i wojnie);
6. odpowiada na pytania: „Kto mówi w tekście?”, „O czym opowiada narrator?”, „Kim jest Miętowy?”, „Jakie doświadczenia ma za sobą Maniek?”, „Co kupuje Maniek?”, „Jakie są objawy PTSD?”;
 7. przygotowuje razem z kolegą/koleżanką wywiad z Mańkiem, który chce podzielić się trudnymi doświadczeniami i zmaganiem z zespołem stresu pourazowego oraz próbą osiągnięcia dobrostanu;
 8. prezentuje wywiad w wybranej grupie (czyta zanotowaną wersję, odtwarza nagranie wideo lub audio);
 9. dyskutuje na forum grupy o sposobach radzenia sobie z PTSD i szukaniu dróg do osiągnięcia dobrostanu po traumatycznych przeżyciach;
 10. wspólnie z grupą projektuje działania, które mogą pomóc Mańkowi odzyskać równowagę psychiczną.

Podsumowanie

Traumatyczne doświadczenia bohatera powieści *Horyzont* stanowią przykład kondycji współczesnego podmiotu często znajdującego się w sytuacjach granicznych. Na tożsamość Mańka wpływają trudne doświadczenia, co skutkuje jego rozedrganie i niepewnością, problemem ze zdefiniowaniem się na nowo po traumie, poczuciem wyobcowania, osamotnienia, zmagania z codziennym życiem i nieodnajdowaniem się w rzeczywistości. Bohater stawia sobie jednak cele, chce doświadczać spełnienia i poczucia szczęścia. Edukator podczas pracy z uczniami również skoncentruje się na szukaniu – mimo traum i trudności życiowych – poczucia spełnienia i sposobach osiągania dobrostanu w życiu człowieka na przykładzie Mańka.



Niektóre historie zapamiętujemy lepiej, inne gorzej, jedne dotyczą nas bardziej, inne mniej. Narracje, które stają się przyczyną doświadczenia estetycznego i refleksji, są zachowane. Nie zawsze pozostają jednak z nami te opowieści, które dotyczą ważnych kwestii, wyzwań

globalnych, palących problemów współczesnej rzeczywistości. Kluczem do rozwiązania tej sytuacji jest tworzenie, wyszukiwanie, umieszczanie i wykorzystywanie w kontekście dydaktycznym tych historii, które naprawdę mają znaczenie dla uczestników kursów języka polskiego i kultury polskiej. Zwiększanie świadomości młodych ludzi w zakresie wyzwań globalnych i celów zrównoważonego rozwoju należy dziś do obowiązków świadomego Europejczyka, a literatura, sztuka, kultura są do tego świetnymi narzędziami.

Teksty literackie dialogujące ze współczesną rzeczywistością i oddające jej hybrydyczność i niestałość, mające potencjał zainteresowania uczącego się światem przedstawionym, językiem, kreacją bohatera, umożliwiające odnalezienie własnego głosu, bezwzględnie stanowią adekwatny materiał na lekcję języka polskiego i kultury polskiej dla osób zewnętrznych w stosunku do kultury polskiej. Tego rodzaju narracje mają szansę podnosić kompetencje międzykulturowe uczących się, również te z zakresu wyzwań globalnych i sposobów radzenia sobie z nimi. Szukanie satysfakcjonujących rozwiązań problemów trapiących współczesny świat okazuje się atrakcyjną metodą uczenia języka i kultury. Literatura (dla) zrównoważonego rozwoju nie jest elementem uatrakcyjniającym zajęcia, ale podstawą motywującą nie tylko do głębokiej refleksji, lecz także działań, ponieważ prowokuje do pytań o świat współczesny, jego kondycję i stojące przed nami wyzwania. Teksty Tokarczuk i Małeckiego inspirują do tworzenia empatycznych wspólnot odpowiedzialnych międzygatunkowo i międzypokoleniowo, a – jak zaświadcza doktor Choi z opowiadania *Transfugium* – rzeczywistość jest złożona, pełna sieci, splątań:

Dlaczego mielibyśmy zakładać, że przepaść między człowiekiem a światem jest donioślejsza i ważniejsza niż przepaść pomiędzy dwoma innymi rodzajami bytów? Czujesz to? Dlaczego przepaść między tobą a tym modrzewiem jest filozoficznie poważniejsza niż pomiędzy tym modrzewiem a na przykład tamtym dzięciołem?³²

Opowieści, również te zręcznie wplecione w kontekst dydaktyczny, pomagają nam ten świat zrozumieć, nie tracąc nic z jego fascynującej złożoności:

Opowieść jest więc piątym żywiołem, który każe nam widzieć świat w taki, a nie inny sposób, rozumieć jego nieskończone zróżnicowanie i skomplikowanie, a także porządkować nasze doświadczenie i przekazywać je z pokolenia na pokolenie, z jednego istnienia w drugie³³.

Język polski a książka obrazkowa. Książki Olgi Tokarczuk i Joanny Concejno w nauczaniu języka polskiego jako obcego

*Gdyby ktoś umiał spojrzeć na nas z góry, zobaczyłby, że świat jest pełen ludzi biegnących w pośpiechu, spoconych i bardzo zmęczonych, oraz ich spóźnionych, pogubionych dusz...*¹

Książka obrazkowa

Jakie cechy powinna mieć książka obrazkowa, by tak ją nazwać, z pewnością mógłby intuicyjnie określić każdy. Książka obrazkowa to ta, w której obraz i tekst są nierozdzielalną jednością; książka zawierająca oba te elementy to konkretne dzieło, wymaga analizy jako całość. Gdy pochylić się nad konkretnymi tytułami, sprawa robi się mniej oczywista. Dzieje się tak dlatego, że historia książki obrazkowej jest stosunkowo krótka, choć jej korzenie można odnaleźć w prehistorycznych rysunkach naskalnych². Badacze nadal spierają się, jakie powinno być brzmienie jej definicji, próbują dookreślić ten termin³.

Książka obrazkowa ciągle ewoluuje, wykracza poza jeden określony gatunek. Podkreśla się jej interdyscyplinarność, w której skład wchodzi: literaturoznawstwo, językoznawstwo, pedagogika, historia sztuki, ikonografia, narratologia, teorie poznawcze oraz badania alfabetyzacji⁴. Ważnym terminem, niezbędnym do analizy książki obrazkowej, jest „ikonotekst”, zaproponowany przez Kristin Hallberg: „Właściwy tekst książki obrazkowej jest interakcją pomiędzy jej dwoma

semiotycznymi systemami. Implikowana interakcja obraz/tekst jako tekst książki obrazkowej staje się realna dopiero w konkretnej sytuacji, w której znajduje się czytelnik. Ów tekst będziemy dalej nazywać ikonotekstem. Immanentna struktura ikonotekstu konstruowana jest przez obraz i tekst, nawet jeśli ich funkcje różnią się w taki sam sposób, jak słowa, pojęcia, zdania itd. mogą mieć nadane różne funkcje w tekście. Pojęcie ikonotekstu jest hermeneutycznym pojęciem tekstowym, odnoszącym się do książki obrazkowej (...). Ponadto pojęcie ikonotekstu może być stosowane w analizach relacji obraz/tekst w ilustrowanych książkach obrazkowych. Pojęcie ikonotekstu ma tę zaletę, że nie zakłada jakiegokolwiek prymarnego stosunku obraz/tekst, lecz wskazuje na całość, która powstaje przy odczytaniu obrazu i tekstu. Wynika z tego, że wszystkie typy ilustrowanych tekstów mają pewien ikonotekst, który warto uwzględnić podczas analizy”⁵. Ze względu na rodzaj ikonotekstu, czyli na to, w jaki sposób ze sobą korespondują słowa i obrazy, wyróżnić można kilka odmian książki obrazkowej. Jerzy Szyłak opisuje je następująco: „(...) za jedną z odmian tak pojętej książki obrazkowej uznamy abecadlniki, za inną obrazkowe słowniki, a jeszcze inną książki obrazkowe zawierające opowiadania przedstawione za pomocą słów i obrazów lub nawet samych obrazów. Narracyjne książki obrazkowe dałyby się z kolei podzielić ze względu na to, jakich technik używają, by skonstruować ikonotekstowe opowiadanie. Jedną z wyodrębnionych w ten sposób grup byłyby wówczas komiksy (...). One są i powinny być uznawane za jedną z odmian książki obrazkowej, nawet jeśli uwodzą niewinnych zamiast ich socjalizować”⁶. Tu pojawia się pierwszy, obecny w wielu dyskusjach badaczy książki obrazkowej, konflikt. Czy komiks jest książką obrazkową? dlaczego komiks często pomijany jest w badaniach nad książką obrazkową? – to pytania, które stawia wielu badaczy⁷. Przekonująco brzmią przemyslenia Szyłaka, który wyjaśnia: „Wszystkie książki obrazkowe, w których mamy do czynienia z myśleniem narracyjnym, zawierają w sobie elementy wspólne z komiksami i dlatego – w zależności od kontekstu, w jakim się z nimi zetkniemy (i w zależności od naszych doświadczeń), mogą być uznawane za komiksy. I – na tej samej zasadzie – komiksy mogą (oraz powinny) być uważane za książki obrazkowe, a wyłączenie ich

z tej grupy pod pozorem, że mają własną poetykę, trudno uznać za właściwe”⁸. I dalej: „Precyzyjne oddzielenie książek obrazkowych od komiksów i przeprowadzenie między nimi nieprzekraczalnej granicy jest niemożliwe. Choć intuicyjnie czujemy, że te dwa gatunki artystyczne różnią się między sobą, to po weryfikacji naszych przeczuc odkrywamy, że cechy, dzięki występowaniu których chcielibyśmy je od siebie oddzielić, pojawiają się i tu, i tu. Komiksy są utworami fabularnymi, w których głównym nośnikiem narracji są następujące po sobie obrazki. Fakt ten pozwala oddzielić je od tych wszystkich odmian książek obrazkowych, które nie opowiadają historii. Jednocześnie jednak przybliża je zdecydowanie do tych, które to robią (...)”⁹. Rozważania na temat różnic pomiędzy komiksem a książką obrazkową o tyle wydają się ważne, że dotyczą jednego z analizowanych poniżej tekstów – *Pana Wyrazistego*¹⁰ Olgi Tokarczuk i Joanny Concejo. Podczas gdy w komiksach strona podzielona jest najczęściej na wiele kadrów, a książka obrazkowa składa się z ilustracji zajmujących całą stronę, to w książce obrazkowej Tokarczuk–Concejo wiele stron przypomina te komiksowe. Do rozważań na ten temat wrócimy w drugiej części niniejszej pracy.

Zdecydowanie łatwiej niż od komiksu odróżnić książkę obrazkową od ilustrowanej, w której obrazu podporządkowane są tekstowi¹¹. Powieść graficzna natomiast powstała jako „komiksowy odpowiednik książki literackiej, komiks, który byłby czytany jak powieść i traktowany z podobną estymą”¹².

Pojęcie „książka obrazkowa” w języku angielskim występuje w trzech wersjach, jako: *picture book*, *picture-book* i *picturebook*. Powoli następuje uporządkowanie terminologii, najczęściej stosowanym terminem staje się *picturebook*, pisany w sposób łączny, by podkreślić współlistnienie, jednakową wagę obrazów i słów¹³. Podczas rozważań na temat konkretnych książek obrazkowych prowadzonych poniżej warto pamiętać, że „(...) istotą tego gatunku są różne relacje obrazu i tekstu oraz praca tych dwu modalności na rzecz jakości książki obrazkowej pojmowanej jako całość”¹⁴, że „(...) książka obrazkowa jest bardziej formą sztuki aniżeli typowym narzędziem edukacyjnym, obiektem utylitarnym. W żadnym wypadku nie znaczy to jednak, iż nie ma potencjału edukacyjnego”¹⁵, jak również że „(...) książka obrazkowa nie

jest dziś wyłącznie – jak dotąd twierdzono – gatunkiem literackim lub jego odmianą, ale medium werbalno-wizualno-performatywnym i dlatego powinna stać się przedmiotem badań intermedialnych (...)"¹⁶. Uważny odbiorca książki obrazkowej zauważy, że czytanie ikonotekstu, czyli tekstu i obrazu jako całości, powoduje poszerzenie przekazu. Przekaz jest bogatszy niż suma znaczeń prezentowanych przez tekst i obraz, gdyby istniały one oddzielnie¹⁷.

Bettina Kümmerling-Meibauer wyróżnia jeszcze jedną, bardzo istotną cechę współczesnych książek obrazkowych. Polega ona na „artystycznych aluzjach do znanych dzieł sztuki, takich jak: obrazy, rzeźby, konstrukcje architektoniczne, rozpoznawalne książki obrazkowe czy artefakty kultury popularnej. W społeczeństwie rządzone przez mass media książki obrazkowe coraz silniej splatają się z cytatami i odniesieniami do licznych dyskursów z innych źródeł"¹⁸. Wyraźnym tego przykładem jest choćby *Wielka księga portretów zwierząt*¹⁹ Svetlana Junakovicia, która wykorzystuje znane dzieła sztuki do przedstawienia nowych opowieści. Książka obrazkowa, oprócz obrazu i tekstu (lub wyłącznie obrazu), zawiera także parateksty, takie jak: tytuł, format, typografia, okładka, wyklejka, stopka redakcyjna²⁰, często również znaczące podczas analizy.

Małgorzata Cackowska, pisząc o początkach współczesnej książki obrazkowej, podkreśla: „Mimo że książka obrazkowa w swej współczesnej postaci istnieje niewiele ponad jeden wiek, można mieć poczucie, że funkcjonuje ona zawsze jako bardzo znaczący rodzaj twórczości dla... Tu chciałabym powiedzieć: dla dzieci, ale trzeba uczciwie przyznać, iż wiele obecnych na rynku reprezentantek tego gatunku przestaje już być przeznaczonym tylko dla niedorosłego odbiorcy. Mam na myśli: przekraczające granice klasycznej książki obrazkowej i komiksu powieści graficzne Davida Wiesnera (*Flotsam, Tuesday*) i inne, Shauna Tana (*The Arrival*, 2006), czy też zwycięzcy w konkursie Caldecott Medal w 2008 roku Briana Selznicka i jego książkę *The invention of Hugo Cabret* – będącą niezwykłym połączeniem sztuki książki obrazkowej, powieści graficznej i filmu."²¹ Wśród książek obrazkowych znajdziemy sporą ilość tych przeznaczonych dla dzieci, ale też te przekraczające kryterium wieku, dwuadresowe lub wprost przeznaczone dla dorosłego odbiorcy (np. powieść graficzną

*Istota*²², komiks *Sokrates półpies*²³) – z racji poruszania interesujących wyłącznie dorosłych tematów lub po prostu nienadających się dla dzieci z powodu choćby przedstawionych w nich scen seksu bądź przemocy. *Dym*²⁴, *Księżę w cukierni*²⁵, *Dyktator*²⁶ i *Zgubione, znalezione*²⁷, książki Iwony Chmielewskiej: *Cztery zwykłe miski*²⁸, *Dwoje ludzi*²⁹, *O tych, którzy się rozwijali*³⁰, *Kłopot*³¹, *Obie*³², *Oczy*³³, a także *Zgubiona dusza*³⁴ duetu Tokarczuk–Concejo i *Pan Wyrazisty*³⁵ tych samych autorek to tylko kilka przykładów tytułów, które nazwać można dwuadresowymi, czyli zwracającymi się zarówno do niepełnoletnich, jak i do osób dorosłych. „Wspólną cechą książek obrazkowych dla dorosłych są: intrainkoniczne szczegóły oraz intertekstualne i interwizualne odniesienia. Choć dzielą te cechy z książkami dwuadresowymi, to ich specyfika polega na tym, że skupiają się na dorosłości i na tematach, które najprawdopodobniej są atrakcyjne dla dorosłych (...).”³⁶ Inaczej odbierze *Wielką księgę portretów zwierząt*³⁷ dziecko, inaczej dorosły. Dwuadresowość książki obrazkowej wyjaśnia również Hanna Dymel-Trzebiatowska: „Dziecięca książka obrazkowa to medium wielowymiarowe i transgresywne – oprócz tradycyjnych dla literatury dziecięcej obszarów estetyki i pedagogiki wkracza też w bezkresną przestrzeń sztuki. Kreuje wyjątkowy, intermedialny teatr, balansując pomiędzy wierszem, komiksem, dramatem, sztuką, dołączając elementy erystyki niewerbalnej realizowane podczas aktu głośnego czytania oraz specyficzną dynamikę obrazu generowaną przez ruch obracanych kartek. Przy każdym odczytaniu przeistacza się w szczególnie przedstawienie i dlatego postrzegana jest też jako sztuka performatywna. Czerpiąc z kilku systemów semiotycznych, osiąga wyjątkowy synergiczny efekt, który silnie przemawia zarówno do dzieci, jak i do dorosłych”³⁸. Podczas wspólnego czytania książki obrazkowej z dzieckiem można zaobserwować, że gdy dorosły pośrednik czyta historię opowiedzianą słowami, dziecko śledzi jej warstwę wizualną, która często wywołuje inne emocje od tych, które sugeruje czytany tekst. Czasami dzieci proszą, by ten sam tekst czytać im wielokrotnie, by mogły wydobyć ukryte znaczenia obrazu. Taka nauka odczytywania kodów zawartych w książce obrazkowej okazuje się szczególną umiejętnością w „wysoko wizualnej kulturze”³⁹.

Tokarczuk a książka obrazkowa

Po wydaniu *Zgubionej duszy* Tokarczuk określiła książkę obrazkową jako potężny, pierwotny sposób opowiadania historii⁴⁰. Polubiła tę formę wypowiedzi, czego przykładem kolejna publikacja – *Pan Wyrazisty* – powstała również we współpracy z Joanną Concejo. Ilustracje Concejo są piękne, poruszające, skłaniające do prowadzenia rozważań; tekst Tokarczuk inspirował rozmyślanie nad kondycją współczesnego człowieka, ale najciekawsze dzieje się „pomiędzy”, na styku relacji obraz–tekst. Analiza książki obrazkowej wymaga większej wiedzy badacza, większej czujności, pod uwagę wziąć należy warstwę werbalną, wizualną oraz ich połączenie, ikonotekst. Z drugiej strony od odbiorcy niebadacza nie wymaga żadnych konkretnych umiejętności. Pozwala na interpretację dowolną, wspieraną własnym doświadczeniem, w zależności od kompetencji. *Zgubiona dusza*, *Pan Wyrazisty* nie mogą być „za trudne”. Konkretyzacja przebiega u każdego odbiorcy nieco inaczej, poza książkami. Każdy w inny sposób wykorzystuje „lukę” pomiędzy tekstem i obrazem⁴¹. Tokarczuk zwraca uwagę na wyjątkowość komunikacji prowadzonej za pomocą książki obrazkowej, podkreśla jej uniwersalność; to, że może ona dotrzeć do każdego, niezależnie od wieku, różnic kulturowych czy poziomu wykształcenia; docenia się obrazu, który niesie historię⁴².

Concejo niejednokrotnie udowodniła, że jej ilustracje „niosą historię”. Współtwórczyni *Zgubionej duszy* i *Pana Wyrazistego* otrzymała dotychczas szereg wyróżnień. Jej ilustracje do *Księcia w cukierni*⁴³ Marka Bieńczyka nagrodzono w konkursie na Najlepszą Książkę polskiej sekcji IBBY, ilustracje do *Dymu*⁴⁴ Antóna Fortesa docenione zostały przez Internationale Jugendbibliothek w Monachium, tytuł wpisano na listę Białych Kruków w 2009 roku, ilustracje do *Zgubionej duszy* otrzymały wyróżnienie Bologna Ragazzi Award w roku 2018 w kategorii Fiction⁴⁵. W *Zgubionej duszy* i *Panu Wyrazistym* obrazy podkreślają niełatwą egzystencję i samotność głównych bohaterów. Wprowadzają zadumę i melancholię; melancholię, czyli „czarną żółć” – jak wyjaśnia Anita Wincencjusz-Patyna – której nadmiar w organizmie miał według Hipokratesa powodować stany depresyjne⁴⁶. Obficie zastosowana przez Concejo czerń podkreśla stan głównych bohaterów obu książek.

Odczuwamy rezygnację, smutek, brak, towarzyszące protagonistom. Tytułowy Pan Wyrzyski czuje pustkę, czern obecna jest w całym jego życiu. Cała paleta kolorów pojawia się wyłącznie na obrazach, na których nie widzimy głównego bohatera (z wyjątkiem obrazów z odległych czasów, z dzieciństwa). W życiu Jana, bohatera *Zgubionej duszy*, czern jest wszechobecna do momentu, gdy ten odnajdzie duszę, dopiero wówczas pojawiają się ciepłe, miękkie kolory: brązy, żółcie, delikatna czerwień, ale przede wszystkim wszechogarniająca zieleń w postaci ogromnej ilości kwiatów doniczkowych w pokoju Jana i bujnej roślinności otaczającej jego dom.

Zgubiona dusza opowiada historię współczesnego człowieka. Żyje szybko, dużo pracuje, gra w tenisa, zatem jakiś czas przeznaczna na rozrywki, jednak ma wrażenie, że jego życie jest płaskie. Protagonista porusza się tak szybko, że gubi własną duszę. Aby ją odnaleźć, zmuszony jest usiąść i poczekać – stać się bardziej uważnym, cierpliwym. *Zgubiona dusza*, wydana pięć lat wcześniej niż *Pan Wyrzyski*, niesie nadzieję; *Pan Wyrzyski* jest tej nadziei pozbawiony. Gdyby Jan ze *Zgubionej duszy* nie zatrzymał się, jego życie mogłoby przypominać życie tytułowego Pana Wyrzyskiego, który wpadł w pułapkę zastawioną przez współczesny świat – świat z jego „natręctwem autoprezentacji, kultem młodości, imperatywem szczęścia i obsesją lansu”⁴⁷, jak czytamy w opisie na stronie internetowej wydawcy. Pan Wyrzyski posiada niezaprzeczalne atuty – ma twarz, którą wykorzystuje jako narzędzie do zarabiania pieniędzy, grywa w reklamach, robi selfie, sprzedaje dzięki niej produkty, do chwili, gdy jego twarz sama staje się produktem. Jako produkt ma również określony termin ważności, w pewnym momencie zaczyna stawać się rozmytą plamą, tracić wyrazistość. Bohater podejmuje rozpaczliwe próby odzyskania twarzy, jednak z mizernym skutkiem.

W obu pozycjach ilustracje powodują spowolnienie historii – oglądamy uważnie każdy obraz, konkretyzujemy historię. W obu książkach obrazy przypominają fotografie, nieco baśniowe, zapraszają do magicznego świata. Książki duetu Tokarczuk–Concejo przegląda się jak albumy rodzinne. Obrazy wydają się znajome – choć przedstawione na nich osoby są nam obce, to jednak czujemy z nimi bliskość. Kolory trochę bledsze, wnętrza trochę z innej epoki, ale przedstawione problemy są dzisiejsze. Narracje, słowna i wizualna, opowiadają jedną spójną

historię. *Zgubioną duszę*, jak i *Pana Wyrzistego* możemy czytać jako krytykę późnego kapitalizmu, a bohaterów jako przedstawicieli społeczeństwa zmęczenia, społeczeństwa aktywności, społeczeństwa dopingu, jak definiuje współczesny świat pochodzący z Korei Południowej filozof i teoretyk kultury Byung-Chul Han⁴⁸: „Rewersem społeczeństwa osiągnięć i aktywności jest nadmierne zmęczenie i wyczerpanie. Te stany psychiczne charakteryzują właśnie świat ubogi w negatywność i przez to opanowany przez nadmiar pozytywności. Nie są to reakcje immunologiczne, których przesłanką jest negatywność Innego. Ich przyczyna leży w nadmiarze pozytywności. Ekscesywne zwiększanie wydajności prowadzi do zawału duszy. Zmęczenie w społeczeństwie osiągnięć to zmęczenie samotne, które izoluje i osłabia”⁴⁹. Nadmiar pozytywności widoczny jest na kolorowych ilustracjach, przedstawiających ciekawe miejsca odwiedzane przez Pana Wyrzistego, które przypominają profile w mediach społecznościowych ze zdjęciami uśmiechniętych, zadowolonych, zdrowych, pełnych sukcesów, pięknych ludzi. Takie osoby budują społeczeństwo osiągnięć, „które sukcesywnie pozbywa się negatywności zakazów i nakazów, stylizując się na społeczeństwo wolności”⁵⁰. Wolność jest pozorna. Co ciekawe „(t)o nie konkurencja między jednostkami jest problematyczna, lecz jej autoreferencyjność, która zaostrza się do postaci konkurencji absolutnej. Podmiot osiągnięć konkuruje mianowicie ze sobą samym i popada w destrukcyjny przymus ciągłego prześcigania siebie. Ten wsobny przymus, który prezentuje się jako wolność, kończy się śmiertelnie. Wypalenie jest skutkiem konkurencji absolutnej”⁵¹. Wolność ogranicza sobie sama jednostka. „Człowiek późnej nowoczesności nie jest już podporządkowany nikomu. (...) W ramach pozytywizacji, rozumianej jako uwolnienie się od zewnętrznych represji, podmiot staje się teraz projektem. Przemiana w projekt nie prowadzi jednak do zniknięcia przymusów. Na miejsce przymusu zewnętrznego wkracza przymus wewnętrzny, który nosi znamiona wolności. Ten proces wiąże się ściśle z kapitalistycznym stosunkiem produkcji. Na pewnym poziomie wytwarzanie, wyzysk samego siebie staje się o wiele wydajniejszy, o wiele bardziej produktywny niż wyzysk kogoś innego, ponieważ towarzyszy mu uczucie wolności. Społeczeństwo osiągnięć jest społeczeństwem samowyzysku. Podmiot osiągnięć wyzyskuje sam siebie

aż do całkowitego wypalenia. Rozwija się przy tym autoagresja, która nierzadko prowadzi do samobójstwa⁵². Jan ze *Zgubionej duszy*, gdy go poznajemy, bliski jest popełnienia samobójstwa; trudno żyć, gdy życie traci sens. „Hiperkapitalizm obraca wszelkie związki międzyludzkie w związki komercyjne. Odbiera człowiekowi godność i zastępuje ją w całości wartością rynkową”⁵³. Liczne podróże zawodowe, które odbywa Jan, nie sprawiają mu satysfakcji, wzmagają poczucie osamotnienia. Jan jest przedstawicielem społeczeństwa osiągnięć⁵⁴. Wszystkie pokoje hotelowe, w których się zatrzymuje, są podobne, są niemiejscami, Jana dopada atak paniki, czuje, że nie ma czym oddychać. Depresja dorosłych, młodzieży i dzieci, wypalenie zawodowe – to ogromne problemy dzisiejszej rzeczywistości. Podkreśla je także Tokarczuk. Protagonista przestaje mówić, bo nie wie, kim jest, więc nie wie, jak się do siebie zwrócić, „(...) chory na depresję jest wyczerpany swoją suwerennością i nie ma już siły zapanować nad sobą. Męczy go nieustające wezwanie do inicjatywy”⁵⁵. Następuje kapitulacja Jana. Wypalenie i depresja są „patologiczną konsekwencją dobrowolnego samowyzysku”⁵⁶.

Tokarczuk odwołuje się do wspólnych dla wielu kultur mitów oraz do wspólnego doświadczenia, jakim jest doświadczenie kapitalizmu, dzięki czemu jej książki przekraczają granice. Są zrozumiałe dla ludzi z różnych stron świata, zgodnie z teorią Juwala Noaha Harariego na temat mitów: „W jaki sposób homo sapiens udało się przekroczyć ten krytyczny próg, by w końcu móc zakładać miasta skupiające dziesiątki tysięcy mieszkańców i imperia władające setkami milionów poddanych? Sekret tkwi w pojawieniu się operującego fikcją języka. Dzięki niemu wielka liczba nieznających się ludzi może z powodzeniem współdziałać, wierząc we wspólne mity. Każdy przejaw zakrojonej na dużą skalę międzyludzkiej kooperacji – nowoczesne państwo, średniowieczny Kościół, starożytne miasto czy pradawne plemię – ma za podstawę wspólne mity, które istnieją wyłącznie w zbiorowej wyobraźni ludzi”⁵⁷. Wiara we wspólne mity ułatwia zrozumienie książki Tokarczuk szerszej grupie odbiorców. Historie Tokarczuk z obu książek obrazkowych są jak baśnie, przypowiadki, zatem przystępne dla osób w różnym wieku. „W epoce zegarów kontrolnych odmierzających czas pracy możliwy był jeszcze wyraźny rozdział pracy od nie-pracy. Dziś hala produkcyjna i pokój mieszkalny łączą się w jedno. Przez to praca staje się możliwa

wszędzie i w każdym czasie. Laptop i smartfon to elementy mobilnego obozu pracy⁵⁸. Z powodu pandemii odczuć na własnej skórze mogły to również dzieci i młodzież uczęszczający do szkół.

Zgubiona dusza pozwala poznać polską rzeczywistość pośrednio, poprzez ilustracje, na których widać elementy polskiego krajobrazu i architektury charakterystycznej dla tej części Europy, a przy tym jest opowieścią uniwersalną. W finale protagonista żyje w symbiozie z duszą, która zdołała go dogonić, zakopuje zegarki i walizki. Kryzys egzystencjalny bohatera *Zgubionej duszy* zostaje zażegnany.

W większą pułapkę zastawioną przez współczesność wpada Wyrazisty. Jego historia jest również bardziej dramatyczna niż historia Jana. Dla niego nie ma nadziei, nie ucieknie od problemów świata, w którym jest zanurzony. Początkowo korzysta z możliwości, który ten mu podrzuca – „Raz nawet zagrał w reklamie i mówiono mu, że jego twarz dobrze sprzedawała produkt⁵⁹”, a ponieważ jest narcyzem, z upodobaniem robi selfie. Nadchodzi jednak moment, gdy jego twarz przestaje być rozpoznawalna, staje się rozmyta, Pan Wyrazisty traci tożsamość. „To właśnie cyfrowy reżim inwigilacji, który stopniowo przybiera cechy totalitarne, podkopuje liberalną ideę wolności. Osoba ludzka zostaje zdegradowana do rangi przynoszącego zyski rejestru danych. Kapitalizm przekształca się dziś w kapitalizm inwigilacji. Inwigilacja generuje kapitał. Jesteśmy permanentnie śledzeni i sterowani przez platformy cyfrowe. Nasze myśli, uczucia i zamiary są odczytywane i eksploatowane. Internet rzeczy rozciąga inwigilację na sferę życia realnego. Tak zwane urządzenia ubieralne, *wearables*, wydają również nasze ciało na pastwę ingerencji komercyjnych. Niczym marionetki poruszamy się na niciach algorytmów. Big data jako instrument psychopolityczny otwiera drogę prognozowania i sterowania ludzkim zachowaniem. Cyfrowa psychopolityka wtrąca nas w kryzys wolności⁶⁰. Pan Wyrazisty podejmuje próbę wyrwania się z tego świata, jednak na zasadach, które świat konsumpcji proponuje. Zakup nowej twarzy nie może się powieść. Nie uda się bohaterowi, mimo wydania na ten cel wszystkich oszczędności, odzyskać wyrazistości, pozostaje mu przyzwyczaić się do twarzy, którą noszą wszyscy.

Pod względem kompozycji *Pan Wyrazisty* momentami przypomina komiks lub powieść graficzną – kadry są oddzielone, na poszczególnych

obrazkach rzeczywistość przedstawiona jest w szerokich kadrach, pojawia się także tekst w dymkach. Większość tekstu znajduje się jednak na stronach, na których nie ma ilustracji. Mamy tu do czynienia z narracją graficzną.

Tokarczuk w obu książkach stosuje proste zdania, czytelne opisy, odwołuje się do aktualnej rzeczywistości i opisuje współczesny świat z jego wyzwaniami, problemami, dzięki czemu książki łatwo wykorzystać w nauce języka polskiego jako obcego.

Nauka języka a książka obrazkowa

Książka obrazkowa, jak wspomniano powyżej, wykracza daleko poza granice literatury. Rozmawiając o niej, należy zwrócić uwagę na jej plastykę i design⁶¹, warto podkreślić jej walor edukacyjny, który można wykorzystać w procesie dydaktycznym lub terapeutycznym. Książki obrazkowe o przemocy domowej, o depresji, o śmierci i o dojrzewaniu stanowią zauważalną część także polskiego rynku książki. Włączanie książki obrazkowej w proces nauki języka polskiego jako obcego przynosi korzyści na każdym jego etapie. „Z coraz większym zainteresowaniem rozwijana jest dziś w wielu ważnych projektach badaczy i badaczek teoria umysłu i kognitywistyka służąca wyjaśnianiu dziecięcych sposobów uczenia się języka (również obcego), emocji, pojęć moralnych, relacji czasoprzestrzennych, gromadzenia wzorców wyobrażeniowych itp. właśnie z książek obrazkowych. (...) Badacze interesuje to, jakie interakcje zachodzą pomiędzy nabywaniem kompetencji językowych i literackich dzięki czytaniu książek obrazkowych (w dużej mierze wspólnemu oglądaniu i czytaniu) i co dla rozwoju dziecka – na przykład emocjonalnego, moralnego czy poznawczego – z tego wynika. Badacze interesują się potencjałem rozwojowym i edukacyjnym książek obrazkowych w jej rozmaitych postaciach materialnych, aplikują teorie poznawcze, lingwistyczne, narratologiczne i psychologiczne tak do analizy tego gatunku sztuki, jak i do ukazania jego pracy i znaczenia dla dziecięcych sposobów uczenia się oraz rozwoju. Ponownie interdyscyplinarne podejścia do badań nad książką obrazkową owocują ukazaniem ogromu efektywnych praktyk edukacyjnych w pracy z dziećmi i książką obrazkową”⁶². Książka obrazkowa jest również

wspaniałym narzędziem dla dorosłych uczących się języka obcego. Współistnienie tekstu i obrazu ułatwia rozumienie, otwiera na nowe interpretacje, zachęca do wyjścia poza standardową naukę, odpowiada na potrzebę tzw. edurozrywki, o której we wstępie niniejszej publikacji wspomina Irena Chawrińska.

Do nauki języka jako obcego wykorzystać możemy wszystkie typy książki obrazkowej, także używane przez dzieci w nauce języka obrazkowe książki konceptowe, które prezentują nowe słowa. Jak podkreślają Bettina Kümmerling-Meibauer i Jörg Meibauer, książka obrazkowa pomaga w akwizycji słownictwa⁶³, uatrakcyjnia proces nauczania. Dorosłym można zaprezentować książki konceptowe bardziej artystyczne, zawierające mniej „dziecięce” ilustracje, np. *Majn Alef Bejs*⁶⁴ Jehoszuego Kamińskiego i Uli Palusińskiej (ta prezentująca hebrajskie litery alfabetu jidysz pozycja została nagrodzona w 2014 Bologna Ragazzi Award). Niewątpliwym atutem książki obrazkowej jest przedstawianie czasem bardzo skomplikowanych zagadnień w sposób prosty.

Uczestniczący w warsztatach teatralnych „Stary nowy świat”, prowadzonych przez aktora Wojciecha Stachurę i dramaturżkę Sandrę Szwarz, pracowali na dość trudnych tekstach Tokarczuk – utworach ze zbioru *Opowiadania bizarne*⁶⁵ – trudność tę zgłaszali mimo świetnej znajomości języka polskiego. *Zgubiona dusza*, *Pan Wyrazisty* mogą być kierowane do szerszej grupy uczących się języka polskiego jako obcego, zarówno tych zaawansowanych, jak i początkujących. Ilustracje poszerzają zrozumienie tekstu, za każdym razem pozwalają odkrywać kolejne warstwy książek obrazkowych. Cackowska podkreśla wagę badań Evelyn Arizpe i jej współpracowników w tej kwestii. Prowadzone w Glasgow badania nad wykorzystaniem książek beztekstowych w nauczaniu języka obcego – w tym przypadku nauczaniu języka angielskiego dorosłych imigrantów i ich dzieci – pokazały, że dzięki tego typu utworom wzrasta „(...) poziom akceptacji nowego środowiska życia i adaptacji w nowym społeczeństwie za sprawą powiększania się wiedzy o języku i kulturze nowego miejsca (...)”⁶⁶.

Tematy, które porusza duet Tokarczuk–Concejo, są uniwersalne, dotyczą kondycji człowieka niezależnie od tego, w której kulturze jest on osadzony, mimo że ilustracje zakorzenione są w polskiej rzeczywistości (zima, jako pora roku; wieś z klasycznymi tańcami na podwórku;

paprotki w kawiarni, stojący na telewizorze kwiat – elementy rzeczywistości polskiej z minionej epoki). Dzięki takiemu zestawieniu z uczącymi się języka polskiego można poruszać tematy współczesne (późny kapitalizm), kontekst historyczny (wnętrza rodem z PRL-u) czy choroby cywilizacyjne (jak depresja, stres, anhedonia, wypalenie zawodowe). Uczący się mogą zaprezentować własną interpretację utworów, mogą się nią podzielić w grupie – zyskują na tym inni studenci, ale także nauczyciel staje się bogatszy o nową perspektywę. Zacierą się wówczas granica pomiędzy nauczycielem a uczniem. Uczeń nie jest już tylko odbiorcą, jest współtwórcą procesu edukacyjnego. Motywacja do nauki w takiej sytuacji wzrasta. Warsztaty w Dublinie w ramach realizowanego przez Uniwersytet Gdański we współpracy z Trinity College projektu dały uczniom konkretne umiejętności, o których wspominają w rozmowie prezentowanej w niniejszej publikacji, ale były doświadczeniem ważnym także dla je prowadzących. Umożliwiły poznanie studentów, zrozumienie ich spojrzenia na świat, ich interpretacji miejsca, w którym żyją, spojrzenia na Polskę.

Książki *Zgubiona dusza* i *Pan Wyrazisty* umożliwiają obcowanie z dziełami stworzonymi przez dwie wielkie osobowości, a mimo to (a może właśnie dzięki temu) czytelnik z dużą łatwością wkracza w wykreowany przez nie świat. Jak wspomniano powyżej, są dla każdego odbiorcy. Oprócz języka nauczyć się można od autorek pewnego sposobu myślenia. Do książki obrazkowej łatwo wrócić wielokrotnie, następuje – podobnie jak podczas czytania baśni, o czym pisze Jolanta Ługowska – stopniowe uświadamianie, zrozumienie ukrytych sensów. „W przypadku takich tekstów⁶⁷ nieco innego sensu nabierają czytelnice powroty do wybranych dzieł. Celem ich staje się bowiem nie tylko przeżycie tej samej radości i satysfakcji, które towarzyszyły pierwszemu kontaktowi ze znanymi utworami, lecz także odkrywanie w nich nowych znaczeń (...). Kolejne akty recepcji, zwłaszcza jeśli zostały rozdzielone odpowiednim upływem czasu, mogą więc przynosić nawet zasadniczo różniące się od siebie konkretyzacje, będące efektem zmieniającej się wiedzy o świecie, zainteresowań i kultury literackiej odbiorcy”⁶⁸.

Jak podkreślają programy nauczania języka polskiego jako obcego, na wszystkich poziomach (od A1 do C2) cele ogólne kształcenia językowego powinny uczącym się umożliwić „rozwój intelektualny

i emocjonalny; głębsze poznanie samego siebie (swoich postaw, odczuć, poglądów) poprzez kontakt z mieszkańcami innych krajów, języków, kultur; rozwijanie poczucia własnej wartości⁶⁹. Celem nauczania języka polskiego jako obcego jest także „rozwijanie i umacnianie motywacji do nauki języka polskiego; uświadamianie uczącym się możliwości korzystania z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innych języków obcych; rozwijanie strategii uczenia się, m.in. przez korzystanie z oryginalnych materiałów źródłowych i nowoczesnych technologii komunikacyjnych; rozwijanie umiejętności samokształcenia i oceny własnych umiejętności językowych; kształtowanie umiejętności posługiwania się słownikami jedno- i dwujęzycznymi. (...) (P)owinno również kształtować kompetencję interkulturową uczących się przez: rozwijanie świadomości interkulturowej, otwartości, ciekawości i tolerancji wobec innych narodów i kultur; poznawanie polskich realiów socjokulturowych, ułatwiających im funkcjonowanie w społeczeństwie polskim; dostrzeganie podobieństw i różnic między kulturą własną, kulturą polską a kulturami innych krajów; rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy interkulturowej w celu ukształtowania obiektywnego obrazu własnej kultury, tradycji oraz sposobu myślenia, ułatwiającego funkcjonowanie we własnym społeczeństwie i społeczeństwach innych krajów⁷⁰. Odpowiednia książka obrazkowa, w tym jako wzorcowe: *Zgubiona dusza* i *Pan Wyrzyski*, jako narzędzie kształcenia językowego spełnia wszystkie wymienione wyżej cele. Na poziomie A1 obie książki wykorzystać można w ćwiczeniach analizujących wygląd zewnętrzny bohaterów, uczucia i emocje, pory dnia, przedmioty codziennego użytku, które uczący się rozpoznają na ilustracjach, a także przedstawione tam pory roku. Z uczniami z poziomu A2 można dodatkowo przygotować na podstawie książek ćwiczenia wprowadzające części ciała, opisy krajobrazów. Na poziomie B1 i B2 w katalogu treści tematycznych pojawiają się zagadnienia związane z kulturą, w tym z literaturą, a także wybitni twórcy kultury⁷¹ – nazwiska Tokarczuk i Concejo są jak najbardziej zasadne. Poziom B2 to również możliwość wykorzystania tekstów duetu Tokarczuk–Concejo do rozmów/ćwiczeń o globalizacji, o wydarzeniach polityczno-społecznych i chorobach XXI wieku, a także o rozwoju techniki; poziomy C1 i C2 to możliwość przeprowadzenia

rozmów o tożsamości, o nauce i etyce, chirurgii plastycznej i transformacji ustrojowej po roku 1989.

Książka obrazkowa jako medium werbalno-wizualno-performatywne⁷² daje możliwość pełniejszego poznania języka i kultury. Odwiedzanie muzeów, galerii sztuki z uczniami nie jest częstą praktyką, nie zawsze jest możliwe. Książka obrazkowa, która potrafi być dziełem sztuki, wypełnia tę lukę. A jak ważna jest sztuka w życiu człowieka, niech podsumują słowa Magdaleny Howorus-Czajki, historyczki sztuki i kulturoznawczyni: „Teoria wychowania estetycznego zajmuje się wychowaniem przez sztukę, wychowaniem do sztuki i wychowaniem za pomocą wartości estetycznych tkwiących w naturze lub wytworach techniki. Powszechnie jest znany i podzielany pogląd, że sztuka ma szczególnie szerokie pole oddziaływań na kształtującą się osobowość dziecka. (...) Człowiek dorosły tak samo winien dążyć do doskonalenia się, jak dziecko. Książka obrazkowa z coraz szerzej pojętym targetowym odbiorcą jest doskonałym narzędziem do udoskonalania się, również w dziedzinie sztuki”⁷³.

Język polski jako obcy a komiksowe zwierzęta. Warsztaty z kreatywnego pisania

W 2022 roku Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Gdańskiego zrealizowało projekt „Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska”, który powstał w ramach programu „Promocja języka polskiego” Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA). Projekt ten z założenia był przedsięwzięciem interdyscyplinarnym. Jego wieloaspektowość wynikała nie tylko z różnorodności dziedzin, które stały się przedmiotem zainteresowania – od glottodydaktyki polonistycznej po założenia Agendy 2030 wdrażane przez polskie uniwersytety i instytucje kultury, lecz dotyczyła także zróżnicowania metod prezentacji poruszanych zagadnień i technik stosowanych w pracy z uczestnikami projektu – od webinarium, poprzez warsztaty teatralne, po ćwiczenia z kreatywnego pisania.

Praca z tekstem literackim podczas realizacji zadań projektowych zastosowana została kilkakrotnie. Pierwszy raz podczas warsztatów teatralnych „Stary nowy świat”, które odbyły się w formie on-line pod okiem artystów z Miejskiego Teatru Miniatura w Gdańsku – aktora Wojciecha Stachury i dramaturżki Sandry Szwarz. W przypadku tych zajęć punktem wyjścia w działaniach z obcojęzycznymi uczestnikami projektu było opowiadanie *Transfugium* ze zbioru *Opowiadania bizardne* Olgi Tokarczuk. Na podstawie wybranego utworu studenci Trinity College w Dublinie, uczelni będącej głównym partnerem Uniwersytetu Gdańskiego podczas realizacji projektu, napisali scenariusz

wystąpienia z pogranicza dramatu, słuchowiska radiowego i czytania performatywnego, z którego w dalszej kolejności stworzono nagranie z gatunku wideo-art.

Drugim punktem projektu, w którym wykorzystano pracę z tekstem literackim, były warsztaty z kreatywnego pisania zorganizowane dla studentów z Trinity College w Dublinie oraz studentów z Chin (Harbin Normal University) i Japonii (Tokyo University od Foreign Studies). Zajęcia odbyły się w trybie stacjonarnym podczas drugiego dnia konferencji Science and Education for Sustainable Development („Nauka i edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju”) w Muzeum Emigracji w Gdyni. Warsztaty przebiegały dwuetapowo: pierwszym zadaniem było współtworzenie komiksu (dopisanie tekstu do istniejącej warstwy graficznej zapożyczzonej z książki *Wielki zły lis* autorstwa Benjamina Rennera¹), drugie polegało na potraktowaniu stworzonego komiksu jako tekstu wyjściowego, na podstawie którego napisać należy tekst prozatorski – krótkie opowiadanie.

Poniższy artykuł stanowi odniesienie do warsztatów pisarskich bazujących na książce B. Rennera. Działania podejmowane w trakcie pracy z tekstem stały się przyczynkiem do krótkich rozważań na temat konieczności kształcenia umiejętności pisania, znaczenia literatury w kształceniu językowym, gatunkowości komiksu i roli języka pisanego i języka mówionego w glottodydaktyce i naszym codziennym doświadczeniu. W artykule zamieszczono także materiały, które zostały wykorzystane podczas warsztatów (załączniki 1–6).

Dlaczego pisanie?

Pisanie to najtrudniejsza do wykształcenia umiejętność, jakiej nabywamy w procesie edukacji językowej². Z tego też względu ćwiczenia z pisania dla niektórych uczących się języka obcego bywają najmniej lubianą i najbardziej frustrującą częścią kursów językowych. Zdarza się, że uczestnicy zajęć przygotowujących do egzaminów certyfikacyjnych przyznają, iż to właśnie moduł egzaminacyjny poświęcony pisaniu budzi ich największe obawy, większe nawet niż część egzaminu sprawdzająca wiedzę gramatyczną. Nierzadko są to obawy całkowicie uzasadnione.

Umiejętność pisania tekstów w języku obcym wymaga umiejętności pisania tekstów w ogóle. Brak zdolności tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku ojczystym konsekwentnie przekłada się na kłopoty w formułowaniu tekstów w języku obcym. Jednocześnie należy być świadomym tego, że talent pisarski nie chroni przed trudnościami w tworzeniu tekstów w obcym języku. Zbudowanie poprawnej wypowiedzi pisemnej wymaga od piszącego opanowania kilku istotnych sprawności, wśród których wymienić można: poprawność językową (gramatyka, ortografia, interpunkcja), posługiwanie się bogatym zasobem środków językowych (zróżnicowana składnia, bogate słownictwo, poprawność stylistyczna), a także zdolność właściwego, dogłębnego i atrakcyjnego dla czytelnika ujęcia tematu oraz nadania wypowiedzi odpowiedniej formy³.

Co warte podkreślenia, tworzenie wypowiedzi pisemnej to proces. Stworzenie opowiadania, charakterystyki czy listu wymaga nie tylko przemyślenia tematu i choćby szczątkowego zaplanowania tego, o czym autor będzie pisał, lecz na dalszym etapie pracy pociąga za sobą konieczność sumiennego konstruowania tekstu, słowo po słowie, zdanie po zdaniu. Dla niektórych uczniów już świadomość czasu, który będą musieli poświęcić na wykonanie zadania, jest deprymująca. Dodatkowo samo nabywanie umiejętności pisania jest procesem „długim i mozolnym” – a także złożonym, na co zwracają uwagę Anna Seretny i Ewa Lipińska⁴.

Szereg skomplikowanych umiejętności, jakich należy nabyć podczas nauki tworzenia wypowiedzi pisemnej, wymienia Agnieszka Rytel: pokonanie trudności wynikających z oderwania od konkretnej sytuacji mówienia i z braku kontaktu typu *face to face*; opanowanie struktur składniowych, które wykazują wysoki stopień stabilności oraz zróżnicowania (np. zdań wielokrotnie złożonych czy wypowiedzeń z imiesłowowymi równoważnikami zdania, w mowie na ogół nieużywanych); posługiwanie się słownictwem abstrakcyjnym; przestrzeganie bardziej rygorystycznych niż w odmianie mówionej językowych norm poprawnościowych; opanowanie wyższych pięt organizacji tekstu, w tym stosowanie specyficznych zasad osiągnięcia jego spójności; wybieranie oraz realizowanie właściwego wzorca gatunkowego; odróżnianie i wykorzystywanie środków językowych właściwych różnym

stylom funkcjonalnym; stosowanie zasad ortografii, interpunkcji oraz graficznej organizacji tekstu⁵.

Zadania stojące przed osobą nabywającą umiejętności konstruowania wypowiedzi pisemnej są różnorodne i w dużej mierze odmienne od codziennych doświadczeń – wszak częściej komunikujemy się za pomocą języka mówionego niż pisanego⁶. To uświadamia nam, jak istotna jest rola nauczyciela w procesie nauki pisania, gdyż to od niego zależy, na ile trudności wynikające z konieczności zmagania się przez uczniów z wymienionymi wyżej wyzwaniem zostaną ograniczone.

Wprowadzając ćwiczenia z kreatywnego pisania na zajęciach z języka polskiego jako obcego, warto zwrócić uwagę na zagadnienie zarządzania czasem przez kursantów. Dokładniejsze zaplanowanie wypowiedzi może trwać dłużej w początkowej części zajęć, usprawnia ono jednak dalszą pracę i zmniejsza ryzyko wystąpienia trudności w komponowaniu kolejnych partii tekstu – czy kolejnych tekstów w przyszłości. Znaczenie czasu do namysłu w procesie pisania podkreśla Elżbieta Mazur, zauważając, że daje on też piszącemu szansę na przeprowadzanie korekty własnej pracy⁷.

Możliwość autorefleksji i samodzielnego korygowania błędów jest istotnym elementem uczenia się, zmniejsza poczucie zależności od osoby prowadzącej zajęcia, zwiększa pewność siebie u uczniów, pozwala w sposób praktyczny wykorzystać wiedzę i umiejętności zdobyte w procesie edukacji. Proponowane w poniższym artykule ćwiczenia pisarskie przewidziane zostały do realizacji w grupie (około cztero-, pięcioosobowej). Praca zespołowa sprawia, że działania kursantów są nie tylko wzajemnie przez nich korygowane, ale też stymulowane⁸.

Korzyści wynikające z pracy zespołowej w procesie kształcenia umiejętności pisania (jak też ogólnie w procesie uczenia się języka obcego) są duże, a jej potencjał opisuje Przemysław Gębał, zwracając uwagę m.in. na: mnogość interakcji i zwiększenie czasu na posługiwanie się językiem; zróżnicowanie dyskursu (uczniowie dyskutują, negocjują, przekazują informacje); wyższy stopień indywidualizacji i niezależności (wypowiedzi w każdej grupie są bardziej zindywidualizowane); zmniejszenie stresu; wzmocnienie motywacji; umożliwienie interakcji między uczącymi się i integracji społecznej; przejęcie odpowiedzialności za proces uczenia się⁹.

Dlaczego literatura?

Zadania zaproponowane podczas warsztatów oparte były na fragmencie książki *Wielki zły lis* autorstwa B. Rennera. Zastosowanie tekstu literackiego jako wyjściowego do dalszej pracy z uczestnikami warsztatów miało miejsce również podczas wcześniejszych warsztatów teatralnych.

Wykorzystywanie utworów literackich na lekcjach języków obcych jest zagadnieniem, które na przestrzeni lat budziło sprzeczne reakcje wśród metodyków glottodydaktycznych. Zwracano uwagę na nieprzydatność literatury w kształceniu komunikacyjnym z uwagi na to, że język literacki zanadto różni się od tego, jakim posługujemy się na co dzień. Twierdzono też, że literatura nie przyczynia się do rozwoju typowych kompetencji egzaminacyjnych czy zawodowych. Sądono również, iż sam proces interpretacji utworu literackiego może okazać się dla obcokrajowca trudny, co w przypadku ucznia do tego nieprzygotowanego może rodzić frustrację i zniechęcenie¹⁰.

Zwolennicy obecności dzieł literackich na zajęciach z języka obcego podkreślali natomiast ich znaczenie w budowaniu szerokiego kontekstu i tła kulturowego, podkreślając jednocześnie, jak robi to A. Seiretny, że „język nie jest jedynie narzędziem codziennej komunikacji, ale służy też innym celom. To dzięki niemu kreujemy rzeczywistość, formułujemy myśli, to język odzwierciedla nasze uczucia, emocje”¹¹.

Opisując utwór literacki jako strategię dydaktyczną w nauczaniu języka obcego, Hanna Mrozowska definiuje dwie główne – choć odnośzące się do odmiennych wartości – zalety korzystania z tekstu w sali lekcyjnej. Określa je jako „opcję estetyczną” i „opcję pragmatyczną”¹². Pierwsza z nich zakłada wykorzystanie utworu głównie z uwagi na jego piękno, walory społeczne czy uniwersalne cechy przekazu kulturowego. Z drugą opcją mamy do czynienia wtedy, gdy utwór wykorzystujemy po to, by urozmaicić tok lekcji i przeciwdziałać nudzie na zajęciach.

W przypadku utworu *Wielki zły lis*, który stał się materiałem wyjściowym w zaproponowanych przez nas działaniach warsztatowych, obie opcje przywołane przez H. Mrozowską można wskazać jako decydujące o wyborze tekstu. Walory estetyczne dostrzegamy w atrakcyjnej warstwie graficznej dzieła B. Rennera oraz w ciekawym zastosowaniu figur zwierząt, występujących w książkowej opowieści w rolach odmiennych

od tych, do jakich przyzwyczała nas kulturowa i literacka tradycja. Opcja pragmatyczna każe nam docenić w wybranym utworze łatwość, z jaką pozwala przeprowadzić planowanie działania – przejrzystość, zwartość i czytelność materiału umożliwiając jednocześnie różnorodnego jego wykorzystanie. Dodatkowym atutem wybranej książki, którego nie można nie docenić, jest dowcip, wprowadzający do sali lekcyjnej ożywczy humor, dobrą atmosferę, zerwanie z klasową rutyną. Utwór stał się także punktem wyjścia do przetworzeń, transgresji intersemiotycznych, (od)twórczej pracy.

W trakcie wyboru tekstu literackiego, który ma posłużyć jako materiał dydaktyczny na zajęciach z języka obcego, warto określić korzyści, jakie zabieg taki ma nam zapewnić. Ewa Turkowska proponuje dokonanie tego według trzech wyróżnionych kryteriów: UCZEŃ, TEKST oraz CELE LEKCJI¹³. Odwołując się do powyższej koncepcji, kryteria zastosowane w przypadku proponowanego przez nas utworu literackiego (*Wielki zły lis*) należałoby zaprezentować w następujący sposób:

Kryterium UCZEŃ	Kryterium TEKST	Kryterium CELE LEKCJI
<p>Poziom wiedzy językowej.</p> <p>Zainteresowania.</p> <p>Ogólna wiedza o świecie, kulturze i literaturze.</p> <p>Doświadczenie w obcowaniu z tekstami literackimi.</p>	<p>Niewielka objętość tekstu.</p> <p>Prosta, przejrzysta struktura.</p> <p>Łatwo rozpoznawalne problematyka i przesłanie tekstu.</p> <p>Wartka akcja.</p> <p>Odpowiednia budowa tekstu: punkty kulminacyjne, punkty zwrotne, „puste miejsca”, otwarte zakończenie.</p> <p>Wysoka wartość estetyczna.</p>	<p>Możliwość produktywnej pracy z tekstem: antycypacji dalszych wydarzeń, tworzenia hipotez, uzupełniania luk, wymyślenia przebiegu akcji, tworzenia ciągu dalszego.</p> <p>Możliwość wypowiedzenia się na temat postaw i zachowań postaci.</p> <p>Możliwości rozszerzenia wiedzy o literaturze i kulturze (np. rozpoznawalne w kulturze postaci ukazane w nietypowych rolach).</p>

Dlaczego komiks?

Walory estetyczne, przejrzystość materiału i jego atrakcyjność dla ucznia wynikają w przypadku *Wielkiego złego lisa* w dużej mierze z jego cech gatunkowych – jest to komiks, czy też dokładniej: powieść komiksowa (*graphic novel*)¹⁴. Koniecznie należy zaznaczyć, że z pełną świadomością w poniższym artykule unika się zgłębiania kwestii gatunkowości komiksu i zależności, jakie powstają między nim a innymi dziedzinami sztuki (literatura, sztuki plastyczne), także w kontekście tak istotnego zagadnienia jak rodowód gatunkowy komiksu¹⁵. Poniższe rozważania stanowią jedynie zarys bardziej złożonego problemu, nakreślony jednak na tyle wyraźnie, by dać czytelnikowi ogólny obraz rzeczy.

Kwestia „literackości” komiksu, traktowania go jako gatunku literackiego, jest złożona. Współcześnie nietrudno znaleźć opinie świadczące o identyfikowaniu komiksu jako dzieła literackiego. Twórca komiksów Will Eisner wyraził zdanie, że ta forma wypowiedzi pod każdym względem ma prawo być uważana za literaturę, ponieważ obrazy są w niej używane jako język, natomiast znawca komiksów Charles Hatfield zasugerował, że to właśnie powieść graficzna stała się paszportem komiksu do uznania go za formę literatury¹⁶. Nie bez znaczenia jest też fakt, że komiksy zyskują coraz większe znaczenie w świecie literackim: w 1992 roku utwór *Maus* Arta Spiegelmana jako pierwsza powieść graficzna otrzymał Nagrodę Pulitzera, w 2018 roku *Sabrina Nicka Drnaso* była pierwszą powieścią graficzną nominowaną do Nagrody Bookera. Na gruncie polskim – w 2013 roku *Przygody na bezludnej wyspie* Macieja Sieńczyka jako pierwszy komiks otrzymały nominację do Nagrody Literackiej Nike.

Nawet jeśli słyszymy głosy znawców tej dziedziny artystycznego wyrazu, którzy podkreślają odrębność komiksu i literatury, w słowach ich pobrzmiwa świadomość literackiego powinowactwa komiksowych opowieści: Jerzy Szyłak twierdzi, że „komiks nie jest gatunkiem literackim, choć do literatury jest mu bliżej niż do czegokolwiek innego”¹⁷, Krzysztof Lichtblau pisze o powieści komiksowej jako „najbardziej zbliżonej do literatury” formie komiksu¹⁸.

Obaj polscy badacze komiksu zwracają uwagę na jego istotną cechę zbliżającą go do literatury – narracyjność. Lichtblau nazywa komiks

„sztuką fabularną”¹⁹, Szyłak określa go mianem „opowiadania relacjonowanego przy użyciu obrazków”²⁰. Ten właśnie aspekt (i potencjał) komiksu stał się głównym powodem, dla którego *Wielki zły lis* został wykorzystany na warsztatach pisarskich jako materiał wyjściowy do zbudowania opowieści, a w dalszej kolejności do stworzenia krótkiego opowiadania.

Budowanie narracji, tworzenie spójnej literackiej historii nie jest zadaniem łatwym. Można przypuszczać, że zgodzi się z tym choć część lektorów mających kontakt z wypracowaniami obcokrajowców będących uczestnikami kursów języka polskiego czy pracami egzaminacyjnymi zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego. Amerykański psycholog Jerome S. Bruner zauważa: „Zawsze przyjmowano milczące założenie, że umiejętność prowadzenia narracji przychodzi w sposób «naturalny», że nie trzeba jej nauczać. Jednak po bliższym przyjrzeniu się okazuje się, że nie ma w tym nic z prawdy. Dziś już wiemy, że ta umiejętność przechodzi określone stadia [...]. Nikt z nas nie wie tyle, ile powinien, jak kształtować wrażliwość narracyjną”²¹.

Atuty książki *Wielki zły lis*, na które zwrócono uwagę wcześniej – wartka akcja, prosta i przejrzysta struktura, łatwo rozpoznawalna problematyka – pozostają niezmiennie także w przypadku pracy jedynie na niewielkim wycinku komiksowej opowieści. Zaproponowana w załączniku do artykułu sekwencja (zał. 1) ma wyraźną strukturę, relacje między bohaterami są czytelne. Dzięki wyrazistej mimice rysunkowych zwierząt ich intencje i emocje są zrozumiałe. Następujące po sobie rysunki prowadzą studentów przez kolejne zdarzenia, zaprezentowane sytuacje i zachowania bohaterów sugerują możliwe reakcje, co znacznie ułatwia dopisanie postaciom nowych wypowiedzi (zał. 2) – przy jednoczesnym zapewnieniu wykonującym ćwiczenia dostatecznej swobody twórczej.

Może jednak mówienie?

Dopisywanie wypowiedzi komiksowym bohaterom trudno może nazwać najbardziej skomplikowaną twórczością pisarską, niektórzy mogą nawet twierdzić, że bliżej takiej formie wypowiedzi do języka mówionego, że stanowi ona niejako przykład języka „potocznego zapisywanego”.

Wiadome jest natomiast, że pisanie nie polega jedynie na zapisaniu tego, co wypowiadamy w akcie mowy, że te dwie czynności, choć obie dotyczą umiejętności produkcji w danym języku, wymagają zupełnie odmiennych sprawności i czynności, wiążą się z odmiennymi trudnościami²². Dotyczą też najczęściej odmiennych sytuacji komunikacyjnych, które stanowią nasze codzienne doświadczenie.

Właśnie na wspomniane codzienne sytuacje i wynikające z nich sposoby użycia pisma i mowy zwróciła uwagę A. Rypel, twierdząc, że tak wyraźne rozróżnienie obu czynności, jakie podkreślają E. Lipińska i A. Seretny, nie jest już aktualne²³. Obecnie młode pokolenie w codziennej komunikacji coraz częściej posługuje się pismem: wysyła wiadomości za pomocą komunikatorów i aplikacji, zamieszcza informacje na portalach społecznościowych, wysyła maile, składa zamówienia, komentuje – te formy wyrażania siebie i nawiązywania relacji stają się istotnym elementem kontaktu ze światem.

Przemiana cywilizacyjna dotyczy także, twierdzi A. Rypel, samej istoty tekstów, które powstają w tego typu komunikacji: często są one niczym innym jak zapisem mowy, zjawiskiem „ulotnym i spontanicznym”, w którym wykorzystywane są wszystkie rejestry stylowe języka; są efektem intensywnej interakcji między nadawcą a odbiorcą, natomiast elementy pozajęzykowe charakterystyczne dla odmiany mówionej znajdują swoje specyficzne odpowiedniki w warstwie ikonicznej komunikatów²⁴. Sięgamy zatem po język pisany w innej jego odmianie, język stojący niejako pomiędzy aktem mowy a aktem pisania. Rzecz jest o tyle bardziej skomplikowana, że język komunikatorów i Internetu jest dodatkowo sam w sobie wysoce zróżnicowany, w znacznie większym stopniu niż wszelkie odmiany języka pisanego, a przyczyn tego Jan Grzenia upatruje w wielkiej różnorodności typów internetowej komunikacji²⁵.

Bołączką pozostaje niezmiennie jakość języka Internetu i komunikatorów. Wspomniane „ulotność”, dynamika i naśladownictwo języka mówionego powodują, że dominującą cechą wypowiedzi języka internetowego są niechlujstwo i potoczność²⁶. Bronisław Rocławski pisze: „Niechlujstwo językowe jest jak zaraza. Przenosi się z jednego urządzenia do drugiego. Kiedy dziecko, czy może już młodzieniec, zacznie pisać teksty, posługując się klawiaturą komputera, to także

zacznie omijać trudności i będzie pisać bez polskich liter. Jeden rodzaj błędów będzie usprawiedliwiać inne błędy”²⁷.

W świetle powyższych faktów ćwiczenia poświęcone kształceniu umiejętności pisania krótkich, zwartych wypowiedzi w sytuacji komunikacyjnej zbliżonej do codziennej, dynamicznych, stanowiących odwzorowanie zabarwionego emocjami języka potocznego, zdają się bardzo przydatne. Jednak aby wprowadzić wielostronność i umożliwić lepsze opanowanie sprawności pisania, zestaw zadań, jakimi obudowano fragment książki *Wielki zły lis*, wzbogacono także o ćwiczenia polegające na kształceniu sprawności pisania dłuższego tekstu literackiego. Na podstawie uzupełnionego komiksu uczestnicy warsztatu mieli za zadanie napisać krótkie opowiadanie. Dokonać zatem należało transpozycji intersemiotycznej, przenieść opowiadaną historię z płaszczyzny komiksu na grunt tekstu *stricte* literackiego, pozbawionego wsparcia warstwy graficznej.

Tworzenie dłuższego tekstu literackiego wymaga umiejętności redagowania i kompozycji, znajomości normy wzorcowej, rozróżniania rejestrów stylistycznych. Wiąże się także z użyciem odpowiedniego i odpowiednio zróżnicowanego słownictwa łączonego z daną formą wypowiedzi. Dlatego też do ćwiczeń dołączono zadania służące wprowadzeniu, przypomnieniu czy utrwaleniu słownictwa zapewniającego sprawniejsze utworzenie tekstu z bogatą leksyką. Uczestnikom warsztatów zaproponowano trzy zadania wprowadzające zasób leksykalny zorientowany wokół trzech części mowy:

- przymiotników określających stany emocjonalne bohaterów (zał. 3),
- czasowników opisujących czynność mówienia – cztery grupy synonimów (zał. 4),
- przysłówków oznaczających następstwo zdarzeń (zał. 5).

Dodatkowo wśród załączników znalazł się także arkusz, na którym uczestnicy warsztatów zapisywali swoje wypowiedzi (zał. 6).

Zaproponowane podczas warsztatów i zaprezentowane w poniższym artykule ćwiczenia skupione wokół książki *Wielki zły lis* nie wyczerpują rzecz jasna możliwości, jakie daje obecność utworu literackiego na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Jednakże jednym z głównych założeń w przypadku przygotowywania warsztatów pisarskich

i pracy z utworem literackim było zastąpienie paradygmatu „tekst” przez paradygmat „czytelnik” – może nie jest to podejście nowe, lecz wciąż zbyt mało rozpowszechnione w polskich szkołach²⁸.

Uczynienie z uczniów nie tylko odbiorców tekstu, lecz także jego współautorów, adaptatorów czy translatorów pozwala nie tylko na odkrycie nowych sensów utworu, ale też na manualne i emocjonalne zaangażowanie w proces uczenia się poprzez pobudzenie w uczniach chęci do aktywnego włączania się do działań inicjowanych w sali lekcyjnej: pisanie scenariuszy, wystawiania przedstawień teatralnych, rysowania posterów, wyklejania kolaży, tworzenia rysunków, organizowania gazetek ściennych i biuletynów, nagrywania słuchowisk i filmów i wielu innych czynności²⁹.

Dodatkowo tekst literacki wprowadza do nowych obszarów z zakresu tradycji historycznoliterackiej, kulturoznawstwa, filozofii, tradycji i historii danego kraju, które być może nieprędko stałyby się dla ucznia strefą eksploracji i rozwoju, gdyby nie kontakt z utworem poleconym przez nauczyciela.

Zakres możliwości wykorzystania literatury w nauczaniu glottodydaktycznym zdaje się nieograniczony – jego limit wyznacza co najwyżej kreatywność lektora szukającego nowych koncepcji, nowej filozofii edukacji językowej, pozwalającej na odejście od klasycznej – i często przestarzałej – dydaktyki metodycznej.

Załączniki dostępne po zeskanowaniu kodu QR



Przypisy

Glottodydaktyka zaangażowana? Cele zrównoważonego rozwoju na lekcji języka polskiego

- 1 L. Jeanson, *Twenty actions for a "good Anthropocene" – perspectives from early-career conservation professionals*, "Environ. Rev." 2019, vol. 28, pp. 99–108.
- 2 S. Díaz, J. Settele, E. S. Brondízio, H. T. Ngo, M. Guèze, J. Agard, A. Arneth, P. Balvanera, K. A. Brauman, S. H. M. Butchart et al., *Summary for Policymakers Of The Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services*, 25.15.2019, <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3553579> (accessed: 20.12.2022).
- 3 *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, R. K. Pachauri and L. A. Meyer (eds.), <http://ar5-syr.ipcc.ch/> (accessed: 20.12.2022).
- 4 K. Kok, S. Pedde, M. Gramberger, P. A. Harrison, I. P. Holman, *New European socio-economic scenarios for climate change research: operationalising concepts to extend the shared socio-economic pathways*, "Reg. Environ. Change" 2019, vol. 19, pp. 643–654.
- 5 W. J. Ripple, C. Wolf, T. M. Newsome, P. Barnard, W. R. Moomaw, *World scientists' warning of a climate emergency*, "BioScience" 2020, vol. 70, pp. 8–12.
- 6 S. L. Lewis, M. A. Maslin, *Defining the Anthropocene*, "Nature" 2015, vol. 519, pp. 171–180.
- 7 E. Ellis, *Anthropocene: A Very Short Introduction*, Oxford 2018.
- 8 P. J. Crutzen, E. F. Stoermer, *The Anthropocene*, "Global Change Newsletter" 2000, no. 41; P. J. Crutzen, *Geology of Mankind*, "Nature" 2002, no. 415.
- 9 S. Mrozowska, *Polityka (z)równoważonego rozwoju – czyli dlaczego tak trudno zrównoważyć rozwój*, „Filozofuj!” 2021, nr 5 (41), s. 19–21.
- 10 *The Hangzhou Declaration: Placing Culture at the Heart of Sustainable Policies*, 2013, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221238> (accessed: 20.12.2022).
- 11 E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018.
- 12 J.-P. Fressoz, *Losing the Earth Knowingly* [in:] *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis. Rethinking Modernity in a New Epoch*, C. Hamilton, F. Gemenne, C. Bonneuil (eds.), Abingdon 2015, pp. 70–83.
- 13 A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Warszawa 2021.
- 14 I. Blühdorn, *A Much-needed Renewal of Environmentalism? Eco-politics in the Anthropocene*, 01.2015, https://www.researchgate.net/publication/321524941_A_much-needed_Renewal_of_Environmentalism_Eco-politics_in_the_Anthropocene (accessed: 20.12.2022); H. W. Washington, *Demistifying Sustainability. Towards Real Solutions*, Abingdon 2015.
- 15 L. Semal, *Anthropocene, Catastrophism and Green Political Theory* [in:] *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis. Rethinking Modernity in a New Epoch*, C. Hamilton, F. Gemenne, C. Bonneuil (eds.), Abingdon 2015, pp. 87–99.
- 16 E. Bińczyk, *Idea wspaniałego antropocenu: wrogie przejęcie czy antropodycea?*, „Prace Kulturoznawcze” 2018, nr 22, s. 31–44.
- 17 *UNESCO World Conference on Cultural Policies and Sustainable Development. MONDIA CULT 2022. Final Declaration*, 28–30.09.2022, https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/10/6.MONDIA CULT_EN_DRAFT%20FINAL%20DECLARATION_FINAL_1.pdf (accessed: 20.12.2022).
- 18 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Stormy times: nature and humans: cultural courage for change: 11 messages for and from Europe*, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/90729> (accessed: 20.12.2022).

- 19 P. Brunet, L. de Luca, E. Hyvönen, A. Joffres, P. Plassmeyer, M. Pronk, R. Scopigno, G. Sonkoly, *Report on a European collaborative cloud for cultural heritage*, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/64014> (accessed: 20.12.2022).
- 20 *Voices of Culture Brainstorming Report on Youth, Mental Health and Culture*, https://voicesofculture.eu/wp-content/uploads/2023/01/YMHC_BrainstormingReport_FINAL-1.pdf (accessed: 20.12.2022).
- 21 Na podstawie rezolucji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych 72/22210.
- 22 E. H. Erikson, *Identity: youth and crisis*, New York 1968.
- 23 Por. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1967.
- 24 V. E. Frankl, *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, New York 1965.
- 25 Istotne teorie rozwoju: bioekologiczna teoria rozwoju Bronfenbrennera (1977) i teoria zmiany społecznej Greenfielda (1977); reklama jako ważny podmiot socjalizacji nastolatków (Moschis i Churchill, 1978; Genner i Süss, 2017).
- 26 C. L. Hull, *Principles of Behavior*, New York 1943; H. A. Murray, *Explorations in Personality*, New York 1938.
- 27 K. Jankowska, *Samobójstwo dzieci i młodzieży w Polsce a sytuacja w rodzinie: próba diagnozy [w:] Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*, red. J. Stala, Kraków 2019.
- 28 Tamże
- 29 P. Długosz, L. Kryvachuk, D. Izdebska-Długosz, *Problemy ukraińskich uchodźców przebywających w Polsce*, 19.05.2022, <https://doi.org/10.31234/osf.io/rjzhk> (dostęp: 31.12.2022).
- 30 *Voices of Culture Brainstorming Report on Youth, Mental Health and Culture*, op. cit.
- 31 P. Levchuk, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków 2020.
- 32 W. Miodunka, P. E. Gębal, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.
- 33 *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. E. Gębal, Kraków 2018.
- 34 P. E. Gębal, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- 35 P. Levchuk, *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, dz. cyt.
- 36 J. Saturno, *Production of inflectional morphology in intercomprehension-based language teaching: the case of Slavic languages*, "International Journal of Multilingualism" 2020, vol. 19, pp. 383–401.
- 37 A. Maley, N. Peachey, *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*, London 2017.
- 38 Świadczy o tym obecność tego zagadnienia w literaturze przedmiotu, zob. G. Hall, *Exploring English language teaching: Language in action*, <https://doi.org/10.4324/9781315193380> (accessed: 20.12.2022); E. Bekteshi, B. Xhaferi, *Learning about sustainable development goals through English language teaching*, "Research in Social Sciences and Technology" 2020, no. 5(3), pp. 78–94; R. Bowden, *Teaching English for sustainability*, "Journal of NELTA" 2010, no. 15(1–2), pp. 16–21.
- 39 L. W. Anderson, D. R. Krathwoh, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York 2001.
- 40 R. Shaw, Y. Takeuchi, K. Shiwaku, G. Fernandez, Q. Gwee, B. Yang, *1-2-3 of disaster education*, Kyoto 2009.
- 41 D. R. Garrison, *Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, And Teaching Presence Issues*, https://www.researchgate.net/publication/242682355_Online_community_of_inquiry_review_Social_cognitive_and_teaching_presence_issues (accessed: 20.12.2022); I. Chawrińska, *Narzędzia krytycznego myślenia na lekcji języka polskiego jako obcego w dobie edukacji zdalnej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2021, t. 28, s. 379–391.

- 42 D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge 2010.
- 43 S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018, s. 16.
- 44 Rutyny krytycznego myślenia mogą być wykorzystywane podczas każdego rodzaju zajęć dydaktycznych. Można do nich zaliczyć: narzędzia TOC Elliego Goldrata, mapy rozwiązywania problemów dra Danila Siriasa, model Vess amerykańskiej firmy Edu1st, *Project Zero* z Harvard University. Narzędziami myślowymi mogą być: mapy, grafy, tabele, organizery, schematy wizualne, zestawienia, a do najbardziej popularnych rutyn MK należą: winda (w 60 sekund przekonaj mnie, że...), *Double Bubble* (znajdź i pokaż zależności, powiązania, analogie, różnice), MOST (3 słowa, 2 pytania, 1 porównanie/metafora/hasło), koło punktów widzenia (wejść w sposób myślenia konkretnej osoby, 12 pytań sokratejskich do..., 5 × dlaczego – uświadom sobie głęboką przyczynę), *Chalk Talk* (argument–kontrargument), Widzę, myślę, zastanawiam się.
- 45 I. Janowska, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2011; I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- 46 Na podstawie art. 11 i ustawy z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz. U. z 2018 r. poz. 931) Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego.
- 47 Zespół stresu pourazowego (*post-traumatic stress disorder*, PTSD) obejmuje charakterystyczne objawy, które pojawiają się wskutek doświadczenia sytuacji traumatycznej, dostarczającej silnych negatywnych emocji. Może to być jedno wydarzenie lub kilka sytuacji o mniejszej sile. Efektem doświadczenia sytuacji traumatycznej jest silny lęk i poczucie bezradności. Najbardziej narażone na tego typu doświadczenia są dzieci z rodzin uchodźców, mogące reagować na traumatyczne przeżycia w różny sposób. Do symptomów PTSD zalicza się: ponowne przeżywanie tragedii (koszmary sennie, budzenie się w środku nocy z płaczem, palpacje serca, dreszcze); unikanie sytuacji, osób i obiektów przypominających wydarzenie, w tym także miejsc związanych z negatywnym przeżyciem, oraz permanentne, nadmierne *r o z d r a ż n i e n i e* (pobudzenie, nagłe ataki złości, napady fizycznej agresji o sile nieadekwatnej do wywołującego ją bodźca, trudności z zasypianiem i koncentracją uwagi, nawet na krótką chwilę). PTSD może negatywnie wpływać na rozwój poznawczy ucznia i jego kontakty społeczne, dlatego ucznia z objawami PTSD należy otoczyć szczególną opieką psychologiczno-pedagogiczną, a także skontaktować się z jego rodziną. Zob. P. Szydłowska, J. Durlik, *Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2(22), s. 162.
- 48 Pomysł na wykorzystanie reklamy rowerów VanMoof pochodzi z kursu ELT Sustainable, zob. <https://eltsustainable.org> (dostęp: 20.12.2022).
- 49 A. Zagajewski, *Uchodźcy*, czyta R. Dmowski, 06.09.2021, https://www.youtube.com/watch?v=Nvnh8V2_O5k (dostęp: 20.12.2022).

„Oddzielają nas od siebie zaledwie drobne szczeliny bytu”. Język polski a literackie tożsamości w czasach kryzysu

- 1 Na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie TED powieściopisarki Chimamandy Ngozi Adichie *The danger of a single story*, w którym przekonuje ona, że nasze kultury składają się z wielu współistniejących historii, a jednostronne ujęcie doprowadzić może do nieporozumienia i tworzenia się uprzedzeń wobec określonych osób, krajów i kultur. Opowiada również o tym, jak odnalazła swój własny kulturowy głos – Nigeryjki w Stanach Zjednoczonych, https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (dostęp: 20.12.2022).

- 2 R. Day, J. Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, "RELC Journal" 1998, vol. 29(2).
- 3 Zob. J. Migasiński, *Hipermodernizm – próba przybliżenia*, „Edukacja Filozoficzna” 2018, nr 66; I. Lorenc, *Hipermodernistyczna ambiwalentna postawa filozofa*, „Edukacja Filozoficzna” 2018, nr 66.
- 4 Zob. M. P. Markowski, A. Burzyńska, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- 5 Zob. R. Cudak, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego [w:] Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, Katowice 2010.
- 6 Zob. W. Prórchniak, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin 2012.
- 7 O. Tokarczuk, *Czuły narrator [w:] tejsze, Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 264.
- 8 G. Andersen, *Climate Fiction and Cultural Analysis. A New Perspective on Life in The Anthropocene* Routledge, London 2019.
- 9 L. Geier, *Ecofictionology with Lovis Geier*, <https://www.youtube.com/@ecofictionologywithlovisgeier1532/featured> (accessed: 20.12.2022).
- 10 M. Simpson, I. Szeman, C. Wellum, *Welcome to energy humanities*, <https://www.energyhumanities.ca/news/welcome-to-energy-humanities> (accessed: 20.12.2022).
- 11 L. V. Pedersen, *REWRITIMIZE: Uniting Arts And Health Through Writing*, <https://www.cultureforhealth.eu/inspiration/rewritimize-uniting-arts-and-health-through-writing/> (accessed: 20.12.2022).
- 12 S. S. Mundy, B. Kudahl, B. Bundesen, L. Hellström, B. Rosenbaum, L. Falgaard Eplöv, *Mental Health Recovery and creative Writing Groups: A Systemic Review*, "Nordic Journal of Arts, Culture and Health", vol. 4, iss. 1, <https://www.idunn.no/doi/10.18261/njach.4.1.1> (accessed: 20.12.2022).
- 13 R. M. Fowkes, *Renewing the Curatorial Refrain: Sustainable Research in Contemporary Art*, https://www.academia.edu/12809594/Reviewing_the_Curatorial_Refrain_Sustainable_Research_in_Contemporary_Art (accessed: 20.12.2022).
- 14 Zob. P. Czapliński, B. J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury*, Poznań 2017; A. Ubertowska, *Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty. Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2; J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2.
- 15 O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, dz. cyt., s. 279.
- 16 Taż, *Ja już jestem takim trochę robotem*, rozm. E. Padoł, https://kultura.onet.pl/wywiady-i-artykuly/olga-tokarczuk-ja-juz-jestem-takim-troche-robotem-wywiad-artykul/6z_knwet (dostęp: 20.12.2022).
- 17 A. Larenta, *Metamorficzność postaci w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2020, nr 16, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/10106/1/BSL_16_2020_A_Larenta_Metamorficznosc_postaci_w_tworczosci_Olgi_Tokarczuk.pdf (dostęp: 20.12.2022).
- 18 K. Hayles, *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*, Chicago 1999.
- 19 Jak twierdzi Donna J. Haraway, pisząca o spotkaniach międzygatunkowych, zob. D. J. Haraway, *When Species Meet*, Minneapolis–London 2008.
- 20 R. Braidotti, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014, s. 47.
- 21 Posthumanizm wyłonił się z licznych wcześniejszych koncepcji i teorii humanistycznych: takich jak teoria aktora-sieci B. Latoura, *gender studies*, *animal studies*, teoria asamblażu rozwijana przez Gillesa Deleuze’a i Félix’a Guattariego, Manuela De Landę, nowy materializm w zakresie feminizmu, teorii kultury, sztuk wizualnych Rosi Braidotti, Ricka Dolphijna. Jako pierwszy kategorią posthumanizmu posłużył się Ihab Hassan, który wygłosił wykład *Prometeusz jako performer: ku kulturze posthumanistycznej?* na międzynarodowym sympozjum poświęconym postmodernistycznemu performance’owi, zorganizowanym w Center for Twentieth Century Studies

- na Uniwersytecie Wisconsin w Milwaukee w 1976 roku, zob. I. Hassan, *Prometheus as Performer: Toward Posthumanism Culture?*, „The Georgia Review” 1977, vol. 31, no. 4.
- 22 A. Weinstone, *Avatar Bodies. A Tantra for Posthumanism*, Minneapolis, London 2004, p. 11.
 - 23 Zob. K. Hayles, *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*, Chicago 1999.
 - 24 Z. Sokołowska, *Posthumanizm – nowa definicja lęku?*, „Fragile” 2016, nr 32, <https://fragile.net.pl/posthumanizm-nowa-definicja-leku/> (dostęp: 20.12.2022).
 - 25 I. Chawrińska, *Hybrydy i hybrydyczności. Z pogranicza literatury i sztuk wizualnych*, Pelplin 2020.
 - 26 P. Czapliński, *Niezgoda na istnienie*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 8, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/10/tokarczuk.html> (dostęp: 20.12.2022).
 - 27 O. Tokarczuk, *Transfugium* [w:] *tejże, Opowiadania bizardne*, Kraków 2019, s. 150.
 - 28 Por. D. J. Haraway, *When Species Meet*, dz. cyt. Minneapolis–London 2008.
 - 29 O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, dz. cyt., s. 279..
 - 30 Zob. M. Trepczyński, *Człowiek hipermodernizmu*, „Edukacja Filozoficzna” 2013, nr 56.
 - 31 Zob. I. Chawrińska, *Hybrydy i hybrydyczności...*, dz. cyt., s. 28.
 - 32 O. Tokarczuk, *Transfugium*, dz. cyt., s. 131–132.
 - 33 *Taż, Ognozia* [w:] *Czuły narrator*, dz. cyt., s. 24.

Język polski a książka obrazkowa. Książki Olgi Tokarczuk i Joanny Concejo w nauczaniu języka polskiego jako obcego

- 1 O. Tokarczuk, J. Concejo, *Zgubiona dusza*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2017. Nie podaję numeru strony, gdyż brak wyraźnej paginacji.
- 2 J. Szyłak, *Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, pod red. M. Cackowskiej, H. Dymel-Trzebiatowskiej, J. Szyłaka, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017, s. 118.
- 3 Badaczki i badacze: Kristin Hallberg, Bettina Kümmerling-Meibauer, Göte Klingberg, Barbara Z. Kiefer, Maria Nikolajeva, Carole Scott, Jörg Meibauer, Evelyn Arizpe, Karin Murriss, Joanna Haynes, John Stephens, Teresa Colomer, Perry Nodelman, Jens Thiele, Sophie Van der Linden, Małgorzata Cackowska, Hanna Dymel-Trzebiatowska – to kilka zaledwie nazwisk naukowczyń i naukowców z długiej listy tych, którzy zajmują/zajmowali się badaniami nad książką obrazkową oraz dookreśleniem definicji.
- 4 B. Kümmerling-Meibauer, *Od niemowląt po dorosłych. Europejska książka obrazkowa w nowym tysiącleciu* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 80.
- 5 K. Hallberg, *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 52.
- 6 J. Szyłak, *Komiksy i książki obrazkowe. Wiele podobieństw, jeszcze więcej nieporozumień* [w:] *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce*, pod red. H. Dymel-Trzebiatowskiej, J. Szyłaka, M. Cackowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021, s. 324.
- 7 Wyczerpująco na ten temat pisze Jerzy Szyłak, m.in. w: J. Szyłak, *Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne*, dz. cyt.
- 8 *Tamże*, s. 164.
- 9 *Tamże*, *Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne (...)*, s. 157.
- 10 O. Tokarczuk, J. Concejo, *Pan Wyrzyski*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2023.
- 11 M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 13.
- 12 J. Szyłak, *Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne*, dz. cyt., s. 153.
- 13 M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia...*, dz. cyt., s. 12.
- 14 *Tamże*, s. 11.
- 15 *Tamże*, s. 12.

- 16 H. Dymel-Trzebiatowska, „Ukochane dziecko ma wiele imion”. Definicje nowoczesnej książki obrazkowej – analiza [w:] *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce*, dz. cyt., s. 25.
- 17 J. Szyłak, *Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne...*, dz. cyt., s. 148.
- 18 B. Kümmerling-Meibauer, *Od niemowląt po dorosłych. Europejska książka obrazkowa w nowym tysiącleciu* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 88.
- 19 S. Junaković, *Wielka księga portretów zwierząt*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2013.
- 20 M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia...*, dz. cyt., s. 23.
- 21 Tamże, s. 20.
- 22 A. Bogacka, K. Borkowska, A. Buchholc, A. Hirszfelf, E. Juszczyk, J. Krótka, D. Matuszak, A. Nowicka, *Istota*, Wydawnictwo Kultura Gniewu, Warszawa 2018.
- 23 J. Sfar, C. Blain, *Sokrates półpies*, Wydawnictwo Komiksowe, Warszawa 2015.
- 24 A. Fortes, J. Concejo, *Dym*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2011.
- 25 M. Bieńczyk, J. Concejo, *Książę w cukierni*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2014.
- 26 X. Abadia, *Dyktator*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2020.
- 27 Powstała we współpracy z autorem animacja *The Lost Thing* otrzymała Oscara w roku 2011.
- 28 I. Chmielewska, *Cztery zwykłe miski*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2013.
- 29 Taż, *Dwoje ludzi*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2014.
- 30 Taż, *O tych, którzy się rozwijali*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2013.
- 31 Taż, *Kłopot*, Wydawnictwo Wytwórnia, Warszawa 2012.
- 32 J. Bargielska, I. Chmielewska, *Obie*, Wydawnictwo Wolno, Lusowo 2016.
- 33 I. Chmielewska, *Oczy*, Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2016.
- 34 O. Tokarczuk, J. Concejo, *Zgubiona dusza*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2017.
- 35 Taż, *Pan Wyrazisty*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2023.
- 36 B. Kümmerling-Meibauer, *Od niemowląt po...*, dz. cyt., s. 98.
- 37 S. Junaković, *Wielka księga...*, dz. cyt.
- 38 H. Dymel-Trzebiatowska, *Książka obrazkowa w Skandynawii dawniej i dziś: od drzeworytów po medium dla wszystkich* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 191.
- 39 https://www.nytimes.com/2021/02/20/opinion/sunday/picture-books-reading.html?action=click&module=Opinion&pgtype=Homepagehttps%3A%2F%2Fwww.theguardian.com%2Fbooks%2F2021%2Ffeb%2F09%2Fpicture-books-for-children-reviews&fbclid=IwARolXdGefa_xNT7ATohNw9ehmsVSswBR-UQKrlw-_ZmLIE-e3Kbo1ZSeTEsfl (dostęp: 15.03.2021).
- 40 <https://www.theguardian.com/books/2021/mar/11/a-nobel-winner-turns-to-picture-books-the-lost-soul-by-olga-tokarczuk-joanna-concejo?fbclid=IwAR1aWTldNjzb8ToOvfYGbTSn51I2PPq74kRDd8DMv4kBK3tbzVy7X7x1Oyk> (dostęp: 15.03.2021).
- 41 K. Hallberg, *Literaturoznawstwo a badania...*, dz. cyt., s. 55.
- 42 <https://www.theguardian.com/books/2021/mar/11/a-nobel-winner-turns-to-picture-books-the-lost-soul-by-olga-tokarczuk-joanna-concejo?fbclid=IwAR1aWTldNjzb8ToOvfYGbTSn51I2PPq74kRDd8DMv4kBK3tbzVy7X7x1Oyk> Dostęp: 15.03.2021.
- 43 M. Bieńczyk, J. Concejo, *Książę...*, dz. cyt..
- 44 A. Fortes, J. Concejo, *Dym*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2011.
- 45 *Książka obrazkowa. Leksykon. Tom 2*, pod red. M. Cackowskiej, H. Dymel-Trzebiatowskiej, J. Szyłaka, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2020, s. 388.
- 46 A. Wincencjusz-Patyna, *Czerń* [w:] *Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci*, pod red. A. Wincencjusza-Patyny, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2020, s. 85.
- 47 https://wydawnictwoformat.pl/sklep/956_pan-wyrazisty (dostęp: 13.11.2022).
- 48 B.-C. Han, *Spółczesność zmęczenia i inne eseje*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022, s. 54.
- 49 Tamże, s. 54.
- 50 Tamże, s. 61.
- 51 Tamże, s. 72.

- 52 Tamże, s. 73.
 53 Tamże, s. 89.
 54 Tamże, s. 28.
 55 Tamże, s. 69.
 56 Tamże, s. 71.
 57 Y. N. Harari, *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 41.
 58 B.-C. Han, *Spółczesność zmęczenia...*, dz. cyt., s. 84.
 59 O. Tokarczuk, J. Concejo, *Pan Wyrazisty*, dz. cyt. Nie podaję numeru strony, gdyż, tak jak w przypadku *Zgubionej duszy*, brak wyraźnej paginacji.
 60 B.-C. Han, *Spółczesność zmęczenia...*, dz. cyt., s. 258-259.
 61 M. Howorus-Czajka, *Gra ze sztuką w książce obrazkowej [w:] Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, dz. cyt., s. 173.
 62 M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa...*, dz. cyt., s. 28.
 63 B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, *Pierwsze ilustracje, pierwsze koncepty: książki wczesnokonceptowe [w:] Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, pdz. cyt., s. 68.
 64 J. Kaminski, U. Palusińska, *Majn Alef Bejs*, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, Kraków 2012.
 65 O. Tokarczuk, *Opowiadania bizarne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
 66 M. Cackowska, *Współczesna książka obrazkowa...*, dz. cyt., s. 29.
 67 Ługowska ma na myśli baśń.
 68 J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1988.
 69 *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, pod red. I. Janowskiej, E. Lipińskiej, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka, Księgarnia Akademicka, Kraków 2016, s. 14.
 70 *Programy nauczania języka polskiego...*, dz. cyt., s. 14.
 71 *Katalogi tematyczne treści nauczania na kolejnych etapach nauczania, na podstawie kryteriów opisanych [w:] Programy nauczania języka polskiego...*, dz. cyt.
 72 H. Dymel-Trzebiatowska, *Książka obrazkowa w Skandynawii...*, dz. cyt., s. 225.
 73 M. Howorus-Czajka, *Gra ze sztuką...*, dz. cyt., s. 186.

Język polski jako obcy a komiksowe zwierzęta. Warsztaty z kreatywnego pisania

- 1 B. Renner, *Wielki zły lis*, tłum. K. Umiński, Warszawa 2022.
 2 A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005, s. 228.
 3 Wymienione elementy stanowią kryteria oceny wypowiedzi pisemnej na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego.
 4 A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania...*, s. 228.
 5 A. Rytel, *Nie tylko ortografia. Wybrane problemy kształcenia odmiany pisanej języka w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 2, s. 11.
 6 A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania...*, s. 227.
 7 Zob. E. Mazur, *Kompetencje tekstotwórcze w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie B2 i C1 (na przykładzie tekstu argumentacyjnego)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2017, nr 3 (12), s. 244.
 8 E. Mazur, *Kompetencje tekstotwórcze...*, s. 244.
 9 P. Gębał, W. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020, s. 303-304.
 10 M. Sroka, *Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury [w:] Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, red. H. Komorowska, Warszawa 2009, s. 196.

- 11 A. Seretny, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2006, s. 250.
- 12 H. Mrozowska, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „*Języki Obce w Szkole*” 2001, nr 3, s. 24.
- 13 E. Turkowska, *Praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego. Rozwijanie sprawności produktywnych i kompetencji kulturowej* [w:] *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – literatura – kultura. II Ogólnopolska Konferencja Naukowa Instytutu Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock/Soczewka 14-15 maja 2007*, red. U. Malinowska, Płock 2007, s. 200.
- 14 K. Lichtblau, *Komiks* [w:] *Interpretatywny słownik terminów kulturowych*, red. J. Ma-dejski, S. Iwasiow, Szczecin 2014, s. 82.
- 15 Pisz o tym J. Szyłak, *Komiks polski „w horyzoncie literatury”* [w:] *Między sztuką a codziennością – w stronę nowej syntezy. Sporne gatunki literatury przełomu XX i XXI wieku w Polsce: literatura bez fikcji*, red. M. Hopfinger, Z. Ziątek, T. Żukowski, t. 1, Warszawa 2016, s. 237.
- 16 A. Meskin, *Comics as Literature?*, „*British Journal of Aesthetics*” 2009, vol. 49, no. 3, s. 223.
- 17 J. Szyłak, *Komiks w szponach miernoty. Rozprawy i szkice*, Warszawa 2013, s. 161.
- 18 K. Lichtblau, *Komiks...*, s. 82.
- 19 Tamże, s. 83.
- 20 J. Szyłak, *Komiks w szponach miernoty...*, s. 161.
- 21 J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010, s. 66–67.
- 22 Zob. A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania...*, s. 228; A. Roter-Bourkane, *Kreatywne pisanie na lekcjach polskiego – jak zachęcić dzieci i młodzież do twórczej aktywności?*, „*Polonistyka. Innowacje*” 2019, nr 10, s. 101.
- 23 A. Rytel, *Nie tylko ortografia...*, s. 13.
- 24 Tamże, s. 13.
- 25 J. Grzenia, *Strona WWW jako forma dialogowa* [w:] *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, J. Grzenia, Katowice 2004, s. 22.
- 26 Ocena języka internetowych blogów w badaniach A. Gumkowskiej, M. Maryl i P. Toczyskiego A. zaprezentowana w: A. Gumkowska, M. Maryl, P. Toczyski, *Blog to blog. Blogi oczyma blogerów. Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Literackich PAN i Gazeta.pl* [w:] *Tekst (w) sieci: tekst, język, gatunki*, red. D. Ulička, Warszawa 2009, s. 297.
- 27 B. Roślowski, *Postać graficzna i ortograficzna polskich tekstów w sieciach* [w:] *Tekst (w) sieci...*, s. 109.
- 28 E. Turkowska, *Praca z tekstem literackim...*, s. 194.
- 29 Tamże

Bibliografia

Glottodydaktyka zaangażowana? Cele zrównoważonego rozwoju na lekcji języka polskiego

- Anderson L. W., Krathwoh D. R., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessment: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York 2001.
- Bekteshi E., Xhaferi B., *Learning about sustainable development goals through english language teaching*, "Research in Social Sciences and Technology" 2020, no. 5(3).
- Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018.
- Bińczyk E., *Idea wspaniałego antropocenu: wrogie przejęcie czy antropodycea?*, „Prace Kulturoznawcze” 2018, nr 22.
- Blühdorn I., *A Much-needed Renewal of Environmentalism? Eco-politics in the Anthropocene*, 01.2015, https://www.researchgate.net/publication/321524941_A_much-needed_Renewal_of_Environmentalism_Eco-politics_in_the_Anthropocene (accessed: 20.12.2022).
- Bowden R., *Teaching English for sustainability*, "Journal of NELTA" 2010, no. 15(1–2).
- Brunet P., de Luca L., Hyvönen E., Joffres A., Plas.eyer P., Pronk M., Scopigno R., Sonkoly G., *Report on a European collaborative cloud for cultural heritage*, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/64014> (accessed: 20.12.2022).
- Chawrińska I., *Narzędzia krytycznego myślenia na lekcji języka polskiego jako obcego w dobie edukacji zdalnej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2021, t. 28.
- Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.), <http://ar5-syr.ipcc.ch/> (accessed: 20.12.2022).
- Coyle D., Hood P., Marsh D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge 2010.
- Crutzen P. J., *Geology of Mankind*, "Nature" 2002, no. 415.
- Crutzen P. J., Stoermer E. F., *The Anthropocene*, "Global Change Newsletter" 2000, no. 41.
- Díaz S., Settele J., Brondízio E. S., Ngo H. T., Guèze M., Agard J., Arneth A., Balvanera P., Brauman K. A., Butchart S. H. M. et al., *Summary for Policymakers Of The Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services*, 25.15.2019, <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3553579> (accessed: 20.12.2022).
- Długosz P., Kryvachuk L., Izdebska-Długosz D., *Problemy ukraińskich uchodźców przebywających w Polsce*, 19.05.2022, <https://doi.org/10.31234/osf.io/rjzhk> (dostęp: 31.12.2022).
- Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*, red. P. E. Gębał, Kraków 2018.
- Ellis E., *Anthropocene: A Very Short Introduction*, Oxford 2018.
- ELT Sustainable*, <https://eltsustainable.org> (dostęp: 20.12.2022).
- Erikson E. H., *Identity: Youth and Crisis*, New York 1968.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Stormy times: nature and humans: cultural courage for change: 11 messages for and from Europe*, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/90729> (accessed: 20.12.2022).
- Frankl V. E., *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, New York 1965.
- Fresco J.-P., *Losing the Earth Knowingly [in:] The Anthropocene and the Global Environmental Crisis. Rethinking Modernity in a New Epoch*, C. Hamilton, F. Gemenne, C. Bonneuil (eds.), Abingdon 2015.
- Garrison D. R., *Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, And Teaching Presence Is.es*, https://www.researchgate.net/publication/242682355_Online_community_of_inquiry_review_Social_cognitive_and_teaching_presence_is.es (accessed: 20.12.2022).

- Gębał P. E., *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków 2018.
- Hall G., *Exploring English language teaching: Language in action*, <https://doi.org/10.4324/9781315193380> (acces.d: 20.12.2022).
- Hull C. L., *Principles of Behavior*, New York 1943.
- Jankowska K., *Samobójstwo dzieci i młodzieży w Polsce a sytuacja w rodzinie: próba diagnozy [w:] Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*, red. J. Stala, Kraków 2019.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Janowska I., *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2011.
- Jeanson A. L., *Twenty actions for a “good Anthropocene” – perspectives from early-career conservation professionals*, “*Environ. Rev.*” 2019, vol. 28.
- Kok K., Pedde S., Gramberger M., Harrison P. A., Holman I. P., *New European socio-economic scenarios for climate change research: operationalising concepts to extend the shared socio-economic pathways*, “*Reg. Environ. Change*” 2019, vol. 19.
- Kwiatkowski S., *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018.
- Levchuk P., *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków 2020.
- Lewis S. L., Maslin M. A., *Defining the Anthropocene*, “*Nature*” 2015, vol. 519.
- Maley A., Peachey N., *Integrating Global Issues in the Creative English Language Classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals*, London 2017.
- Marzec A., *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Warszawa 2021.
- Miodunka W., Gębał P. E., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.
- Mrozowska S., *Polityka (z)równoważonego rozwoju – czyli dlaczego tak trudno zrównoważyć rozwój*, „*Filozofuj!*” 2021, nr 5 (41).
- Murray H. A., *Explorations in Personality*, New York 1938.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1967.
- Ripple W. J., Wolf C., Newsome T. M., Barnard P., Moomaw W. R., *World scientists’ warning of a climate emergency*, “*BioScience*” 2020, vol. 70.
- Saturno J., *Production of inflectional morphology in intercomprehension-based language teaching: the case of Slavic languages*, “*International Journal of Multilingualism*” 2020, vol. 19.
- Semal L., *Anthropocene, Catastrophism and Green Political Theory [in:] The Anthropocene and the Global Environmental Crisis. Rethinking Modernity in a New Epoch*, C. Hamilton, F. Gemenne, C. Bonneuil (eds.), Abingdon 2015.
- Shaw R., Takeuchi Y., Shiwaku K., Fernandez G., Gwee Q., Yang B., *1–2–3 of Disaster Education*, Kyoto 2009.
- Szydłowska P., Durlak J., *Psychologiczne aspekty pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym*, „*Postscriptum Polonistyczne*” 2018, nr 2(22).
- The Hangzhou Declaration: Placing Culture at the Heart of Sustainable Development*, 2013, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221238> (acces.d: 20.12.2022).
- UNESCO World Conference on Cultural Policies and Sustainable Development. MONDIACULT 2022. Final Declaration*, 28–30.09.2022, https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/10/6.MONDIACULT_EN_DRAFT%20FINAL%20DECLARATION_FINAL_1.pdf (acces.d: 20.12.2022).
- Voices of Culture Brainstorming Report on Youth, Mental Health and Culture*, https://voicesofculture.eu/wp-content/uploads/2023/01/YMHC_BrainstormingReport_FINAL-1.pdf (acces.d: 20.12.2022).
- Washington H. W., *Demistifying Sustainability. Towards Real Solutions*, Abingdon 2015.
- Zagajewski A., *Uchodźcy, czyta R. Dmowski*, 06.09.2021, https://www.youtube.com/watch?v=Nvnh8V2_05k (dostęp: 20.12.2022).

„Oddzielają nas od siebie zaledwie drobne szczeliny bytu”. Język polski a literackie tożsamości w czasach kryzysu

- Adichie Ch., *The danger of a single story*, https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story (access.d: 20.12.2022).
- Andersen G., *Climate Fiction and Cultural Analysis. A New Perspective on Life in The Anthropocene* Routledge, London 2019.
- Braidotti R., *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014.
- Chawrińska I., *Hybrydy i hybrydyczności. Z pogranicza literatury i sztuk wizualnych*, Pelplin 2020.
- Cudak R., *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego [w:] Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, Katowice 2010.
- Czapliński P., *Niezgoda na istnienie*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 8, <http://www.tygodnik.com.pl/kontrapunkt/10/tokarczuk.html> (dostęp: 20.12.2022).
- Czapliński P., Bednarek B. J., Gostyński D., *Literatura i jej natury*, Poznań 2017.
- Day R., Bamford J., *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, „RELC Journal” 1998, vol. 29(2).
- Fowkes R. M., *Renewing the Curatorial Refrain: Sustainable Research in Contemporary Art*, https://www.academia.edu/12809594/Reviewing_the_Curatorial_Refrain_Sustainable_Research_in_Contemporary_Art (access.d: 20.12.2022).
- Geier L., *Ecofictionology with Lovis Geier*, <https://www.youtube.com/@ecofictionologywithlovisgeier1532/featured> (access.d: 20.12.2022).
- Haraway D. J., *When Species Meet*, Minneapolis–London 2008.
- Has.n I., *Prometheus as Performer: Toward Posthumanism Culture?*, „The Georgia Review” 1977, vol. 31, no. 4.
- Hayles K., *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*, Chicago 1999.
- Larenta A., *Metamorficzność postaci w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2020, nr 16, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/10106/1/BSL_16_2020_A_Larenta_Metamorficznosc_postaci_w_tworczosci_Olgi_Tokarczuk.pdf (dostęp: 20.12.2022).
- Lorenc I., *Hipermodernistyczna ambiwalentna postawa filozofa*, „Edukacja Filozoficzna” 2018, nr 66.
- Markowski M. P., Burzyńska A., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Migasiński J., *Hipermodernizm – próba przybliżenia*, „Edukacja Filozoficzna” 2018, nr 66.
- Mundy S. S., Kudahl B., Bundesen B., Hellström L., Rosenbaum B., Eplöv L. F., *Mental Health Recovery and creative Writing Groups: A Systemic Review*, „Nordic Journal of Arts, Culture and Health” 2002, vol. 4, is. 1, <https://www.idunn.no/doi/10.18261/njach.4.1.1> (access.d: 20.12.2022).
- Pedersen L. V., *REWRITIMIZE: Uniting Arts And Health Through Writing*, <https://www.cultureforhealth.eu/inspiration/rewritimize-uniting-arts-and-health-through-writing/> (access.d: 20.12.2022).
- Próchniak W., *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin 2012.
- Simpson M., Szeman I., Wellum C., *Welcome to energy humanities*, <https://www.energy-humanities.ca/news/welcome-to-energy-humanities> (access.d: 20.12.2022).
- Sokołowska Z., *Posthumanizm – nowa definicja leku?*, „Fragile” 2016, nr 32, <https://fragile.net.pl/posthumanizm-nowa-definicja-leku/> (dostęp: 20.12.2022).
- Tabaszewska J., *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2.
- Tokarczuk O., *Czuły narrator*, Kraków 2020.
- Tokarczuk O., *Ja już jestem takim trochę robotem*, rozm. E. Padoł, <https://kultura.onet.pl/wywiady-i-artykuly/olga-tokarczuk-ja-juz-jestem-takim-troche-robotem-wywiad-artykul/6zknwet> (dostęp: 20.12.2022).
- Tokarczuk O., *Transfugium [w:] tejże, Opowiadania bizardne*, Kraków 2019.

- Trepczyński M., *Człowiek hipermodernizmu*, „Edukacja Filozoficzna” 2013, nr 56.
 Ubertowska A., *Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty. Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2.
 Weinstein A., *Avatar Bodies. A Tantra for Posthumanism*, Minneapolis–London 2004.

Język polski a książka obrazkowa. Książki Olgi Tokarczuk i Joanny Concejno w nauczaniu języka polskiego jako obcego

- Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci*, red. A. Wincencjusz-Patyna, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2020.
 Cackowska M., Wincencjusz-Patyna A., *Polska szkoła książki obrazkowej*, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Gdańsk, 2017.
 Harari Y. N., *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
 Han B.-C., *Spółczesność zmęczenia i inne eseje*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2022.
 Hockney D., Gayford M., *Historia obrazów. O ściany jaskini do ekranu komputera*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2016.
Książka obrazkowa. Leksykon. Tom 1, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2018.
Książka obrazkowa. Leksykon. Tom 2, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2020.
Książka obrazkowa. Wprowadzenie, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań 2017.
 Leszczyński G., *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2015.
 Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1988.
Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turka, Księgarnia Akademicka, Kraków 2016.
Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce, red. H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, M. Cackowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021.
 Literatura podmiotu:
 Abadia X., *Dyktator*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2020.
 Bargielska J., Chmielewska I., *Obie*, Wydawnictwo Wolno, Lusowo 2016.
 Bieńczyk M., Concejno J., *Książę w cukierni*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2014.
 Bogacka A., Borkowska K., Buchholz A., Hirsfeld A., Juszcuk E., Krótka J., Matuszak D., Nowicka A., *Istota*, Wydawnictwo Kultura Gniewu, Warszawa 2018.
 Chmielewska I., *Cztery zwykłe miski*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2013.
 Chmielewska I., *Dwoje ludzi*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2014.
 Chmielewska I., *Kłopot*, Wydawnictwo Wytwórnia, Warszawa 2012.
 Chmielewska I., *Oczy*, Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2016.
 Chmielewska I., *O tych, którzy się rozwijali*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2013.
 Concejno J., *Kiedy dojrzewają porzeczki*, Wydawnictwo Wolno, 2017.
 Fortes A., Concejno J., *Dym*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2011.
 Junaković S., *Wielka księga portretów zwierząt*, Wydawnictwo Tako, Toruń 2013.
 Kaminski J., Palusińska U., *Majn Alef Bejs*, Żydowskie Stowarzyszenie Czulent, Kraków 2012.
 Kim H., Chmielewska I., *Maum. Dom duszy*, Wydawnictwo Warstwy, Wrocław 2016.
 Sfar J., Blain C., *Sokrates półpies*, Wydawnictwo Komiksowe, Warszawa 2015.
 Tan S., *Zgubione, znalezione*, Wydawnictwo Kultura Gniewu, Warszawa 2014.
 Tokarczuk O., *Opowiadania bizarne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
 Tokarczuk O., Concejno J., *Pan Wyrazisty*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2023.
 Tokarczuk O., Concejno J., *Zgubiona dusza*, Wydawnictwo Format, Wrocław 2017.

Język polski jako obcy a komiksowe zwierzęta. Warsztaty z kreatywnego pisania

- Bruner J. S., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2010.
- Gębal P., Miodunka W., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, PWN, Warszawa 2020.
- Grzenia J., *Strona WWW jako forma dialogowa* [w:] *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, J. Grzenia, Wyd. UŚ, Katowice 2004.
- Gumkowska A., Maryl M., Toczyski P., *Blog to blog. Blogi oczyma blogerów. Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez Instytut Badań Literackich PAN i Gazeta.pl* [w:] *Tekst (w) sieci: tekst, język, gatunki*, red. D. Ulicka, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Lichtblau K., *Komiks* [w:] *Interpretatywny słownik terminów kulturowych*, red. J. Madejski, S. Iwasiow, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczecin 2014.
- Mazur E., *Kompetencje tekstotwórcze w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie B2 i C1 (na przykładzie tekstu argumentacyjnego)*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2017, nr 3 (12), s. 243–254.
- Meskin A., *Comics as Literature?*, „British Journal of Aesthetics” 2009, vol. 49, no. 3, pp. 219–239.
- Mrozowska H., *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2001, nr 3, s. 24–28.
- Renner B., *Wielki zły lis*, tłum. K. Umiński, Krótkie Gatki, Warszawa 2022.
- Rocławski B., *Postać graficzna i ortograficzna polskich tekstów w sieciach* [w:] *Tekst (w) sieci: tekst, język, gatunki*, red. D. Ulicka, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Roter-Bourkane A., *Kreatywne pisanie na lekcjach polskiego - jak zachęcić dzieci i młodzież do twórczej aktywności?*, „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 10, s. 99–110.
- Rytel A., *Nie tylko ortografia. Wybrane problemy kształcenia odmiany pisanej języka w nauczaniu dzieci z doświadczeniem migracyjnym w Polsce*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 2, s. 11–17.
- Seretny A., *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego* [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków 2006.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków 2005.
- Sroka M., *Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury* [w:] *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, red. H. Komorowska, CODN, Warszawa 2009.
- Szyłak J., *Komiks w szponach miernoty. Rozprawy i szkice*, Timof i Cisi Wspólnicy, Warszawa 2013.
- Szyłak J., *Komiks polski „w horyzoncie literatury”* [w:] *Między sztuką a codziennością – w stronę nowej syntezy. Sporne gatunki literatury przełomu XX i XXI wieku w Polsce: literatura bez fikcji*, red. M. Hopfinger, Z. Ziątek, T. Żukowski, t. 1, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2016.
- Turkowska E., *Praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego. Rozwijanie sprawności produktywnych i kompetencji kulturowej* [w:] *Interdyscyplinarność w glottodydaktyce. Język – literatura – kultura. II Ogólnopolska Konferencja Naukowa Instytutu Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock/Soczewka 14–15 maja 2007*, red. U. Malinowska, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2007.

Biogramy zespołu projektowego

Dr Irena Chawrińska

Dyrektorka Akademickiego Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, koordynatorka programu „Kultura (dla) zrównoważonego rozwoju” w Centrum Zrównoważonego Rozwoju UG, adiunktka w Zakładzie Polonistyki Stosowanej Instytutu Filologii Polskiej, lektorka języka polskiego jako obcego, nauczycielka języka polskiego, filozofii i etyki, tutorka, redaktorka, egzaminatorka uprawniona do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji podczas państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego, członkini Pracowni Schulzowskiej na Uniwersytecie Gdańskim. Zainteresowania badawcze:

kultura (dla) zrównoważonego rozwoju, kultura i literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, bariery komunikacyjne i praktyki kulturowe migrantów, estetyka transmedialności i intermedialności, zjawisko hybrydyczności w kulturze, literatura eksperymentalna, recepcja światowa twórczości Brunona Schulza.

Agnieszka Kochanowska

Absolwentka teatrologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, animatorka kultury, redaktorka, korektorka, pisarka, od kwietnia 2020 roku kierowniczką literacką Miejskiego Teatru Miniatura w Gdańsku i jego rzeczniczką prasową. Współautorka i autorka scenariuszy do spektakli, w Teatrze Miniatura do *Brzydkiego kaczątka*, *Siedmiu krasnoludków*, *Magicznych świąt Malwiny*, *Co u diabła* i *Zmień się!*, okazjonalnie tłumaczką, m.in. wystawionej w Miniaturze „Błękitnej planety” Andriego Snæra Magnasona. Autorka książek dla dzieci „Malwina ratuje święta” i „Jak się tu znaleźliśmy” (wyróżnienie w konkursie Książka Roku 2022 Polskiej Sekcji IBBY). W latach 2009–2013 recenzentka teatralna czasopisma Narodowego Instytutu Audiowizualnego Dwutygodnik.com. W 2017 roku otrzymała honorową odznakę „Zasłużony

dla Kultury Polskiej” przyznana przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Nagrodę Prezydenta Gdańska w Dziedzynie Kultury.

Dr Michał Pruszek

Doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Filolog, filmoznawca, dydaktyk. Autor publikacji z zakresu filmu i literatury dziecięcej oraz przekładów intersemiotycznych tekstów kultury (literatura–teatr–film). Lektor języka polskiego jako obcego. Egzaminator podczas egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego (z uprawnieniami do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji). Pracownik Akademickiego Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Stale współpracuje z Fundacją Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej oraz Gdańskim Teatrem Szekspirowskim.

Justyna Sawicka

Doktorantka na Wydziale Filologicznym UG. Bada motyw śmierci i pojęcie straty w książkach obrazkowych dla dzieci. Interesuje ją również tabu oraz przekraczanie zakazów kulturowych w książce obrazkowej. Założycielka księgarni dla dzieci Bookafka, w której organizowała spotkania z książką – warsztaty literackie, spotkania z autorami. Pracuje w dziale literackim Miejskiego Teatru Miniatura w Gdańsku. Jako pomysłodawczyni i koordynatorka projektu „Książka w roli głównej”, obejmującego trzy obszary kultury: teatr, literaturę i sport, realizowanego w Teatrze Miniatura, otrzymała nominację do nagrody za upowszechnianie czytelnictwa w konkursie Książka Roku 2022 Polskiej Sekcji IBBY.

Wojciech Stachura

Aktor lalkarz, absolwent Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwewicza na Wydziale Sztuki Lalkarskiej. Od 2014 roku w zespole Teatru Miniatura w Gdańsku. Ma na swoim koncie wiele wyróżnionych przez krytyków i widzów ról. Aktywnie uczestniczy w życiu kulturalnym Gdańska, współpracując z różnymi instytucjami, m.in. Filharmonią

Bałtycką, Operą Bałtycką, Instytutem Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego oraz teatrami w Niemczech, gdzie reżyseruje spektakle lalkowe. Prowadzi działalność warsztatową i edukacyjną dla dzieci, młodzieży oraz dorosłych. W 2020 roku otrzymał Nagrodę Prezydent Miasta Gdańska w Dziedzinie Kultury. W 2021 roku otrzymał Nagrodę Teatralną Marszałka Województwa Pomorskiego za rolę Androida Bouiego w *Kosmitach* Janusza Krofty, Inżyniera w *Betonie* Michała Derlatki oraz Ryszarda Papeta w *Papetach z ostatniej chwili*, nominowany do Pomorskiej Nagrody Artystycznej w kategorii „nadzieja”, oraz w plebiscycie „Gazety Wyborczej” „Sztormy” za rolę w spektaklu *BETON* oraz serial *Papety z ostatniej chwili*. Stypendysta miasta Gdańska w 2021 w dziedzinie kultury. Stypendysta Marszałka Województwa Pomorskiego w 2022, laureat nagrody POLUNIMA dla najbardziej obiecującego aktora lalkarza pokolenia 2022, laureat nagrody za rolę i scenografię w Ogólnopolskim Konkursie na Wystawienie Sztuki Współczesnej 2022.

Sandra Szwarc

Dramatopisarka i pianistka. Dwukrotna finalistka Gdyńskiej Nagrody Dramaturgicznej – za sztukę *Von Bingen. Historia prawdziwa* (2015) oraz *Supernova Live* (2016), którą wyróżniono Alternatywną Nagrodą Dramaturgiczną. Laureatka nagrody Talanton 2016 za debiut dramaturgiczny w Teatrze Polskiego Radia oraz Grand Prix konkursu radiowego Festiwalu „Dwa Teatry” (2016) za sztukę *Von Bingen. Historia prawdziwa*. Dwukrotna laureatka Konkursu Dramaturgicznego – *STREFY KONTAKTU* we Wrocławiu – I nagroda za sztukę *Doppelganger* (2017) oraz III nagroda za sztukę *Woda w usta* (2021). W sezonie 2018/2019 członkini komisji 25. Konkursu na Wystawienie Polskiej Sztuki Współczesnej. Rezydentka III Sceny Nowej Dramaturgii w Teatrze Dramatycznym im. Wandy Siemaszkowej w Rzeszowie (2021).

Załączniki

WIELKI ZŁY LIS

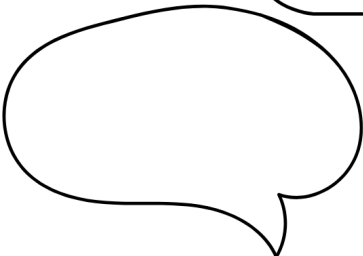
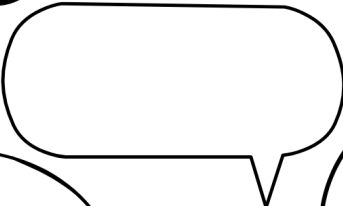
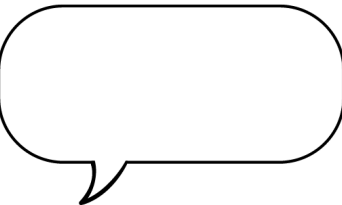
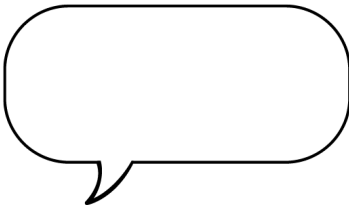
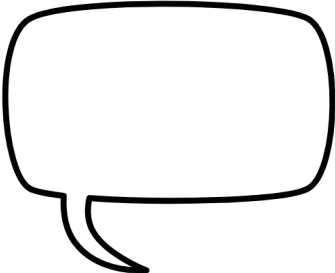
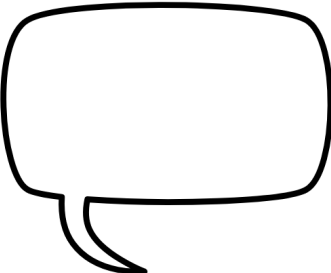
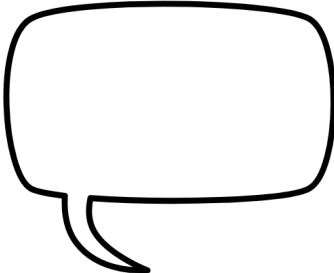
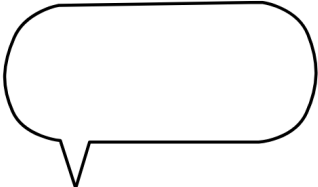
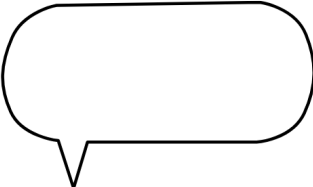
Zał. 1.

opowiadanie bizardne





KONIEC



Jak można opisać zwierzęta w różnych sytuacjach w komiksie? Połącz przymiotniki z lisem lub kurą.

zdenerwowany, wystraszony, zrelaksowany, zirytowany, przerażony, oburzony, zrozpaczony, zdesperowany, wściekły, skupiony



Załącznik 4.

Jak mówią te osoby? Połącz czasowniki z odpowiednimi obrazkami.

jęknać, prychnąć, stęknąć, pisnąć, huknąć, warknąć, krzyknąć, szepnąć, zaskomleć,
powiedzieć przez zaciśnięte zęby, wrzasnąć, mówić ściszym głosem



Wykorzystaj niektóre z tych zwrotów w swoim opowiadaniu.

po pewnym czasie

pewnego dnia

po chwili

natychmiast

w jednej chwili

z chwili na chwilę

wtem

niespodziewanie

nagle



Czy kultura polska i zrównoważony rozwój mają ze sobą coś wspólnego? Czy nauka języka polskiego i kultury polskiej ma związek z celami Agendy 2030? Tego rodzaju pytania mogą rodzić się w czytelniku, który właśnie trzyma w dłoni naszą książkę. W niniejszej publikacji staramy się odpowiedzieć na te pytania, szukając powiązań między wymienionymi pojęciami na płaszczyźnie teoretycznej oraz proponując rozwiązania dydaktyczne.

Polish for Sustainability? Kultura polska a wyzwania globalne stanowi podsumowanie działań podjętych przez Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Gdańskiego podczas realizacji projektu „Narracje o zrównoważonym rozwoju – perspektywa polska”, który powstał w ramach programu „Promocja języka polskiego” Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA). W książce zamieszczono także teksty zainspirowane współpracą między Uniwersytetem Dublińskim a Uniwersytetem Gdańskim, będące dowodem na to, że praca zespołowa najczęściej prowadzi do otwarcia się na nieznanne i do poszukiwania nieoczywistych rozwiązań.

Polish for Sustainability. Kultura polska a wyzwania globalne to opracowanie nakreślające przyszłość zorientowanej humanistycznie glotto-dydaktyki polonistycznej, która postrzega zajęcia języka polskiego jako obcego jako przestrzeń dla rozwoju świadomości globalnej i lokalnej oraz nowoczesnej promocji naszego języka i kultury z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi dydaktycznych.

Prof. dr hab. Przemysław E. Gębal

