

JACEK TOMASZ KUCHTA

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWYCH W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO*

Coraz szybciej przebiegający proces globalizacji, a także przybierające ostatnio na sile ruchy migracyjne, które w niedalekiej przyszłości nie ominą także naszego kraju, stanowią nowe wyzwanie dla dydaktyki języków obcych. Obecność Innego/Obcego w naszym życiu codziennym staje się powoli normą, mimo że spora część społeczeństwa nie jest jeszcze na to gotowa. Napływ coraz liczniejszej rzeszy cudzoziemców wymusza wprowadzenie zmian w procesie glottodydaktycznym oraz charakterze pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego w tym sensie, że będzie on w coraz większym stopniu stawał się mediatorem między różnymi kulturami uczniów uczących się języka docelowego, a nacisk w procesie glottodydaktycznym będzie kładziony nie tyle na umiejętności językowe w tradycyjnym znaczeniu, lecz na kształcenie umiejętności przebywania w polskiej rzeczywistości i jej kulturze, czyli na cele związane z tak zwanymi kompetencjami interkulturowymi i strategiami ich nabycia.

Podjmując tematykę interkulturowości, chciałbym skupić się na następującym problemie: Czy i w jaki sposób podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego pomagają uczącym się pogodzić akwizycję języka obcego z jednoczesnym nabywaniem kompetencji interkulturowych, które pomogą im w osiągnięciu sukcesów w sytuacjach komunikacyjnych poza klasą szkolną? Aby odpowiedzieć na to pytanie, spróbuję najpierw uściślić, co rozumiem pod pojęciami

Mgr JACEK TOMASZ KUCHTA – wykładowca Katedry Literatury i Kultury Niemieckiej w Instytucie Filologii Germańskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego; adres do korespondencji: ul. Wita Stwosza 51, 80-308 Gdańsk; e-mail: jacek.kuchta@ug.edu.pl

* Niniejszy artykuł jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego na konferencji naukowej „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce”. Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej”, która odbyła się w dniach 8-9 kwietnia 2016 r. na Uniwersytecie Warszawskim.

takimi, jak *interkulturowość*, *interkulturowe uczenie się* oraz *kompetencje interkulturowe*, aby następnie przedstawić wybrane kryteria analizy materiałów glotto-dydaktycznych i przejść do propozycji kształcenia kompetencji interkulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego.

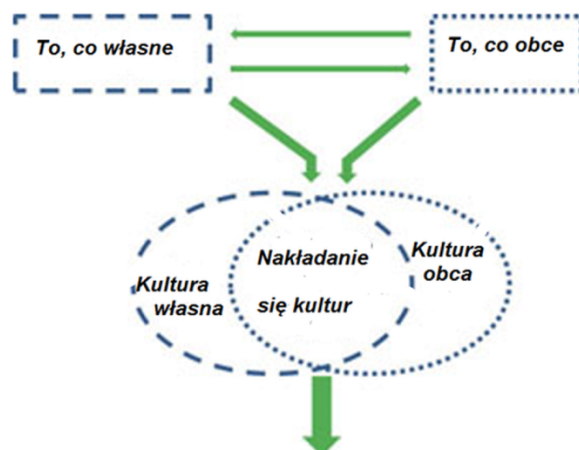
1. INTERKULTUROWE UCZENIE SIĘ A KOMPETENCJE INTERKULTUROWE

W ostatnim półwieczu powstało wiele prac z zakresu antropologii, psychologii kulturowej czy psychologii zarządzania poświęconych problematyce interkulturowości, a koncepcje w nich opracowane zostały przeniesione na grunt dydaktyki języków obcych. Jedną z takich koncepcji, która na dobre zadomowiła się w glottodydaktyce, jest interkulturowe uczenie się i powiązane z tym nabywanie i rozwój tak zwanych kompetencji interkulturowych.

Koncepcja kompetencji międzykulturowych nie jest pojęciem jednoznacznym, o wyraźnie sprecyzowanych granicach i ostatecznie ustalonych ramach definicji. Mamy w tym wypadku do czynienia z wielością definicji oraz interpretacji, w zależności od dyscypliny naukowej, która się zajmuje problemem wielokulturowości, a także od dynamiki rozwoju współczesnej nauki. Komunikacja interkulturowa zachodząca między reprezentantami różnych narodów, a zatem różnych kultur, oznaczająca interakcję i skuteczny dialog między tymi kulturami, jest ściśle powiązana nie tylko z poziomem kompetencji komunikacyjnej, ale także z rozwojem kompetencji interkulturowych. Aby uniknąć wspomnianej niejednoznaczności terminologicznej, w niniejszym artykule będę się opierał na publikacjach niemieckich badaczy zajmujących się kwestiami interkulturowymi w glottodydaktyce, takimi jak Hans-Joachim Krumm, Hans Barkowski, Hans-Jürgen Lüsebrink czy Jürgen Bolten.

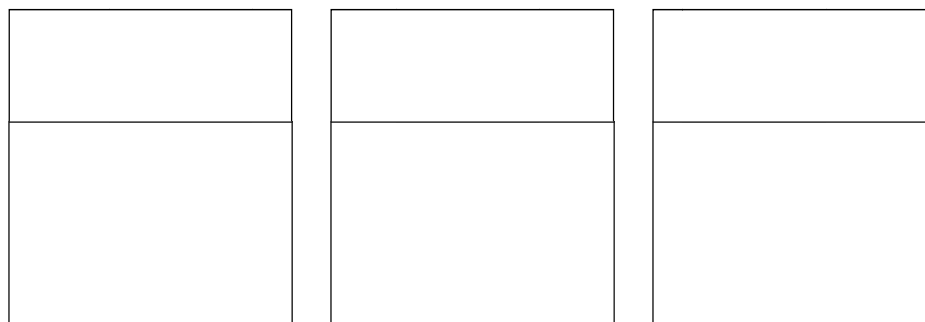
Wymienieni badacze twierdzą, że uczenie się języka obcego jest zawsze uczeniem interkulturowym, ponieważ nauka ta staje się „miejscem systematycznych spotkań uczących się z obcą kulturą, która na zajęciach prowadzonych zgodnie z metodą komunikacyjną przybiera formę ludzi działających językowo” (KRUMM 2007: 157). O ile w początkowych fazach koncepcja interkulturowego uczenia się koncentrowała się głównie na uwrażliwieniu na obce kultury, na uwidocznianiu, a następnie przełamywaniu uprzedzeń i stereotypów oraz kształceniu akceptacji dla Innego przez zwrócenie uwagi na inne formy zachowań i komunikowania się, to z czasem punkt ciężkości został przesunięty na spojrzenie na siebie i własne normy co do postrzegania Innego.

Alexander Thomas, niemiecki psycholog kulturowy, w swoich pracach konstatuje, że o uczeniu interkulturowym i kształceniu odpowiedniej kompetencji możemy mówić dopiero wtedy, gdy wyposażeniu uczących się w umiejętności językowe i wiedzę kulturową towarzyszyć będzie tak zwana sytuacja „nakładania się kultur” (THOMAS 2005: 47), w której to, co własne, i to, co obce, wchodzi w wielostronny związek, w którym to, co własne, zaczynamy postrzegać z perspektywy tego, co obce, przez co to, co obce, zyskuje na znaczeniu dla tego, co własne. W ten oto sposób powstaje specyficzne miejsce, w którym spotykają się odmienne obrazy świata, style życia, formy myślenia i działania, stawiające nasze własne obrazy świata, style życia, formy myślenia i działania pod znakiem zapytania. Interkulturowość staje się interakcją rozumianą jako proces negocjacji między partnerami owej interakcji, w której jej uczestnicy wypracowują nowe standardy wzajemnych kontaktów.



Schemat 1. Model kompetencji interkulturowej (THOMAS 2005: 146).

Kompetencję interkulturową rozumieć więc można jako zaznajomienie się z kulturą obcą, aby interpretować przejawy odmienności i adekwatnie na nie reagować. Kolejnym składnikiem tak rozumianej kompetencji interkulturowej będzie spojrzenie na siebie z perspektywy Innego, umiejętność negocjowania różnic kulturowych w formie działań językowych i zabiegów komunikacyjnych, czyli mediacja kulturowa. Koncepcja ta łączy trzy elementy niezbędne do kształcenia kompetencji interkulturowej: wiedzę, umiejętności i sprawności (BOLTEN 2007: 36).



Schemat 2. Kompetencja interkulturowa (BOLTEN 2007: 36).

FUNKCJE PODRĘCZNIKA W EPOCE STANDARDÓW I KOMPETENCJI

Od momentu wprowadzenia przez Noama Chomskiego (CHOMSKY 1965) terminu *kompetencja* w odniesieniu do języka zrobiło ono ogromną karierę w lingwistyce, pedagogice i glottodydaktyce. W czasach ewaluacji międzynarodowych porównań systemów edukacji (PISA, DESI, TEMPS) doszło do zmiany paradygmatu nie tylko glottodydaktycznego – w miejsce wiedzy weszły kompetencje. Jak zdefiniowała to Weronika Wilczyńska, „kompetencja – w odróżnieniu od zestawu wiedzy i umiejętności określonego z góry i dla wszystkich – jest zespołem umiejętności osobistych, które podmiot dynamicznie dopasowuje do celów, warunków i rodzaju podejmowanych działań, a to w ramach preferowanych przez siebie postaw ogólnych ukształtowanych pod wpływem systemu wartości i doświadczeń w danym zakresie” (WILCZYŃSKA 2002: 74). Wiedza, uczenie się, działanie i umiejętności jako kompetencje na wielu poziomach (kompetencja socjalna, kompetencja językowa, kompetencja interkulturowa, kompetencja metodyczna) stają celami nauczania na zajęciach z języka obcego. Wielojęzyczność, praktyczne uczenie się oraz spotkania i stosunki nawiązywane ponad granicami doprowadziły do zmiany kultury uczenia się, także w zakresie języków obcych. Oczywista stała się potrzeba stworzenia nowej generacji podręczników do nauczania języków obcych, wyposażających uczącego się nie tylko w wiedzę faktograficzną i językową, ale także w narzędzia metodyczne oraz motywację i umiejętność uczenia się przez całe życie; podręczników, które oddalają się od tradycyjnego modelu z podziałem na poszczególne rozdziały-lekcje o zamkniętej strukturze w kierunku zasady otwartości i modularności. Nowoczesne podręczniki odeszły od modelu opartego na linearnej, stałej i niezmiennej kolejności treści,

tematów i metod nauczania (progresja) i zwróciły się ku modelowi spiralnemu, w którym tematy, teksty, kompetencje, środki językowe, ale także zadania i ćwiczenia podlegają zasadzie ciągłego powtarzania i poszerzania, dzięki czemu uczącemu umożliwia się indywidualizację i personalizację procesu uczenia się. Szczególnie manifestuje się to w odejściu od jednostronnej, przede wszystkim lingwistycznej progresji, która dogmatycznie dominowała nad wszystkimi pozostałymi elementami procesu uczenia się. Gramatyka nie jest prezentowana jako wyizolowana struktura, lecz jako pomoc w przyswajaniu języka obcego. Powinno się ją „odkrywać”, a zdobyta w ten sposób wiedza językowa winna być zintegrowana z kompetencją komunikacyjną. Tak rozumiana gramatyka „sytuacyjna”, która ukazuje struktury gramatyczne najpierw sytuacyjnie – naturalnie wkomponowane w tekst – zanim następnie przejdzie, w sposób spiralny, przesunięty w czasie, do prezentacji i utrwalenia reguł w zadaniach i ćwiczeniach.

Wprowadzenie *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) w 2001 r. wraz z postępującym wzrostem znaczenia kompetencji interkulturowej wymaga eksplicytnego i systemowego wsparcia tego zakresu edukacji językowej. Autorzy podręczników, ale także nauczyciele stanęli przed dylematem, jak zapewnić uczącym się wgląd w specyfikę obcej kultury i przekazać im niezbędną do orientowania się w niej wiedzę, co nie jest możliwe bez pewnych symplifikacji i redukcji, metoda zaś schematycznego kontrastowania *własnego* oraz *Innego* nie może w pełni sprostać skomplikowanym procesom przeplatania się kultur. Ponadto celem tak rozumianego uczenia interkulturowego jest dyferencjacja i indywidualizacja obcych fenomenów kulturowych, umiejętność rozpoznania często nieostrych i nakładających się na siebie granic różnic kulturowych i integracja tak zdobytej wiedzy z własnym obrazem świata, co jest utrudnione, ponieważ wyżej wymienione procesy dotyczące refleksji nad światem stoją w opozycji do kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, a uczący nie są w stanie zwerbalizować swoich przemyśleń na poziomie odpowiadającym ich rozwojowi kognitywnemu.

KRYTERIA ANALIZY PODRĘCZNIKÓW

Cel przewodni kompetencji interkulturowej zyskał na znaczeniu z chwilą wprowadzenia ESOKJ. Kształcenie kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej w językach obcych jest cennym przyczynkiem do efektywnej komunikacji w ogóle i wywiera znaczący wpływ na rozwój osobisty i szanse zawodowe uczącego się. Poniżej zostanie na przykładach przeanalizowane, czy i w jaki sposób kształcenie kompetencji interkulturowej zostało uwzględnione w wybranych pod-

ręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego. Zgodnie z założeniami nowoczesnej dydaktyki podręcznik do nauki języka obcego powinien przyczyniać się do kształcenia umiejętności krytycznego i tolerancyjnego porównywania własnych punktów widzenia, wartości, stosunków społecznych w wybranych kontekstach z kulturą obcą. Dzięki otwartości, zainteresowaniu i zrozumieniu dla stylu myślenia i życia innych kręgów kulturowych, dla ich norm, wartości i warunków życia uczący się zdobywają nowe doświadczenia, które prowadzą do spojrzenia na własną kulturę z zewnątrz i wzmocnienie własnej tożsamości kulturowej.

Istnieje wiele modeli analizy podręczników do nauczania języków obcych. W glottodydaktyce niemieckiej są to takie opracowania, jak: *Mannheimer Gutachten zur ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* (KRUMM 1977), *Stockholmer Katalog* (KRUMM 1994), *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag* (FUNK 2004), *Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl?* (MEIJER, JENKINS 1998). W glottodydaktyce polskiej swoje modele zaproponowali Waldemar Pfeiffer (PFEIFFER 2001), Weronika Wilczyńska (WILCZYŃSKA 2005), Przemysław Gębal (GĘBAL 2008) czy Ewa Bandura (BANDURA 2007). Na potrzeby niniejszej analizy przyjęte zostały założenia zaprezentowane przez Ewę Bandurę w książce *Nauczyciel jako mediator kulturowy* (BANDURA 2007), ponieważ spośród wymienionych opracowań kładą one największy nacisk na kompetencję interkulturową. Katalog sporządzony przez E. Bandurę obejmuje następujące kategorie badawcze:

1. Czy w podręczniku pojawiają się tematy podkreślające związki między kulturą a językiem lub wpływ wiedzy socjokulturowej na efektywność porozumiewania?
2. Czy podręcznik zawiera testy lub ćwiczenia umożliwiające ocenę postępów uczniów w zdobywaniu kompetencji interkulturowej?
3. Czy podręcznik zawiera ćwiczenia wymagające umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i przyjmowania innych punktów widzenia?
4. Czy podręcznik zawiera ćwiczenia wymagające umiejętności porównania kultury rodzimej i obcej?
5. Czy podręcznik zawiera ćwiczenia wymagające umiejętności samodzielnego gromadzenia wiedzy na temat zjawisk kulturowych?
6. Czy podręcznik podaje przykłady oryginalnego wykorzystania materiałów autentycznych (w tym ilustracji)?

Jak już wspomniano, w ostatnich latach intensywnie zwiększa się liczba obcokrajowców przyjeżdżających do Polski, co skutkuje wzrostem zainteresowania nauczaniem języka polskiego jako obcego. Uczą się go nie tylko stypendyści programu Erasmus i innych programów, studenci zagraniczni na polskich uczel-

niach, pracownicy międzynarodowych koncernów oddelegowani do pracy w Polsce, ale także członkowie rodzin małżeństw zawieranych przez obywateli polskich z cudzoziemcami oraz pracownicy różnego typu instytucji z krajów, w których mieszkają emigranci z Polski. Duże zainteresowanie kursami zaowocowało w ostatnim czasie publikacją nowych podręczników do nauki języka polskiego na poziomie elementarnym, z których do analizy wybrałem następujące pozycje:

- ◆ *Polski krok po kroku 1* krakowskiej szkoły językowej Glossa,
- ◆ *Razem* niemieckiego wydawnictwa edukacyjnego Klett.

Pierwszy z wymienionych podręczników, autorstwa Anny Stelmach i Iwony Stempek, ukazał się drukiem po raz pierwszy w 2010 r. i jest skierowany do dorosłych rozpoczynających naukę polskiego i doprowadza do poziomu A2. Kurs podzielony jest na dwie części: A1 i A2, a każda z nich obejmuje podręcznik z płytą CD, ćwiczenia z płytą CD oraz podręcznik metodyczny dla nauczyciela z dodatkowymi nagraniami audio na płycie CD oraz gramami i zabawami językowymi, zestaw tablic gramatycznych dla uczących się i zestaw gier komunikacyjnych do wykorzystania na zajęciach. Wersji drukowanej kursu towarzyszy bardzo rozbudowana platforma e-learnigowa, na której znajdziemy podręcznik i ćwiczenia w wersji elektronicznej oraz w formacie PDF, a także wiele ćwiczeń dodatkowych. Podręcznik charakteryzuje się przejrzystą kompozycją, intuicyjnym wyjaśnianiem zjawisk gramatycznych, ciekawą grafiką, która stanowi dodatkowy bodziec do komunikacji ustnej. Mimo że podręcznik przeznaczony jest dla wszystkich chcących podjąć naukę języka polskiego, tzn. nie jest skierowany do odbiorcy z konkretnego kraju, to wykład zagadnień prowadzony jest konsekwentnie w języku polskim. Jest to ogromną zaletą tego podręcznika, ponieważ nie wprowadza języka pośredniczącego i korzystać zeń mogą wszyscy, także ci, którzy nie znają języka angielskiego. Wszystkie informacje socjokulturowe są więc immanentną częścią jednostek lekcyjnych, podręcznik nie zawiera dodatkowych informacji w innym języku.

Od nowoczesnego podręcznika należałoby oczekiwać, że systematyczne kształcenie kompetencji interkulturowej zostanie zaakcentowane już w spisie treści podręcznika. *Krok po kroku 1 i 2* w spisach treści przedstawiają temat danej jednostki lekcyjnej i prezentują klasyczny podział na komunikację, słownictwo i gramatykę. Ani w spisie treści, ani w samych lekcjach nie znajdziemy prawie żadnych wskazówek odnośnie do kształcenia kompetencji interkulturowej. Na początku podręcznika mamy jednak opis występujących w nim bohaterów: polskiej rodziny Majów, która gości przebywających w Krakowie i uczących się tam

języka polskiego cudzoziemców, Japonki Mami, niemieckiego biznesmena Uwe, nauczyciela tańca i muzyki Javiera z Argentyny, studenta Toma z USA oraz pochodzącej z Londynu nauczycielki języka angielskiego, Angeli. Taka konfiguracja spełnia klasyczne kryteria podręcznikowe i daje możliwość „przezroczy-stego” wprowadzenia elementów komunikacji interkulturowej bez nazywania w sposób eksplicytny

Jedynie w części zatytułowanej *Nazewnictwo, oznaczenia, skróty*, znajdującej się na końcu podręcznika, spotykamy dwa symbole odsyłające do wiedzy socjokulturowej, a wskazujące na konieczność rozróżnienia sytuacji oficjalnej od nieoficjalnej. Konsekwentne stosowanie tych symboli szczególnie na początku *Krok po kroku 1* ułatwia znacznie uczącym się orientację w nierzadko bardzo dla nich skomplikowanych i niejasnych strukturach adresacyjnych języka polskiego.

W poszczególnych lekcjach znajdujemy wiele tekstów dotyczących polskiego realioznawstwa, obejmujących informacje z zakresu geografii, kultury, historii. Dzięki temu uczący się zdobywają wiedzę socjokulturową o Polsce i zrealizowany zostaje aspekt kognitywny – zorientowanie na kulturę docelową. I chociaż aspekt kształcenia interkulturowego zdaje się nie być zakorzeniony ani w strukturze podręcznika, ani materiałów dodatkowych, to seria oferuje dużą liczbę zadań i ćwiczeń, które odwołują się do kształcenia kompetencji interkulturowej nie tylko w postaci aspektów kognitywnych (socjokulturowej wiedzy pozwalającej zorientować się w nowej sytuacji), ale także odnoszących się do postawy lub nastawienia (ang. *attitudinal*) i zorientowanych zadaniowo. Z jednej strony uczącym oddaje się do dyspozycji stematyzowaną wiedzę socjokulturową, pomocną w językowych działaniach komunikacyjnych (ilustracje, tabele, teksty), sprawność obchodzenia się z różnicami kulturowymi (różnice kulturowe między Polską a krajami pochodzenia bohaterów, ale także różnice kulturowe między krajami uczestników kursu), operowanie stereotypami i ich rozpoznawanie (często w formie żartobliwej), co prowadzi do porównywania elementów charakterystycznych dla własnej i cudzej kultury i zmiany perspektywy, do spojrzenia na to, co własne, z punktu widzenia Obcego.

Jak już wspomniano, szczególną zaletą podręcznika *Polski krok po kroku 1* jest to, że chociaż nie robi tego w sposób eksplicytny, to jednak systematycznie uwzględnia uczenie interkulturowe i kształcenie kompetencji interkulturowej, przy czym nie ogranicza się tylko do aspektu kognitywnego, do przekazywania deklaratywnej wiedzy realioznawczej, ale przekazuje ją w odniesieniu do kultury/kultur obcych w sposób kontrastywny inicjując zastanowienie się nad własnymi działaniami komunikacyjnymi uczących i ich uwarunkowaniem kulturowym.

DIALOG_1

Mami: *Angela, czy to prawda, że w Anglii zawsze jecie rybę z frytkami na obiad? A może to tylko stereotyp?*

Angela: *To jest i stereotyp i prawda. Ja bardzo lubię rybę z frytkami. Lubię też spaghetti i pizzę. Moja mama gotuje świetne mięso z sosem gravy – to nasza ulubiona **potrawa**.*

Mami: *Ja też jem często rybę na obiad. Bardzo lubię frutti di mare. Przepraszam, jak się mówi po polsku frutti di mare?*

Nauczycielka: *Owoce morza.*

Mami: *Dziękuję.*

potrawa = danie

kasza

Ćwiczenie 2 108C3

Kto co je?

a) ruskie pierogi

b) pierogi z serem i śmietaną

c) pizza i piwo

d) kurczak, frytki i piwo

Ryc. 1. *Polski krok po kroku 1*, s. 56.

Drugi z analizowanych podręczników to książka *Razem*, opublikowana po raz pierwszy przez niemieckie wydawnictwo edukacyjne Klett w 2009 r. Podręcznik składa się z części kursowej, zawierającej 2 płyty CD, i ćwiczeń, a także zeszytu słówek i broszury z kluczem do ćwiczeń. Książka przeznaczona jest dla osób niemieckojęzycznych i prowadzi do uzyskania poziomu A2. W przeciwieństwie do *Polski krok po kroku* książka *Razem* nie jest podręcznikiem globalnym i posługuje się językiem obcym, czyli niemieckim, do wprowadzenia poleceń przy ćwiczeniach i zadaniach, w języku tym przedstawiane są też treści gramatyczne i socjokulturowe. Podręcznik adresowany jest do jednolitej kulturowo grupy odbiorców. Ma to wpływ na dobór i prezentację treści zarówno językowych, jak i kulturowych, ponieważ autorzy zwracają uwagę na te elementy systemu, które mogą być obce odbiorcy lub mogą, ich zdaniem, sprawiać im kłopot w nauce języka polskiego.

Również w tym podręczniku nie znajdziemy w podzielonym na tradycyjne części *Kommunikative Inhalte* (Treści komunikacyjne) i *Grammatik* (Gramatyka) spisie treści żadnych eksplicytnych odnośników do kształcenia kompetencji interkulturowej, przy bliższym zaś zapoznaniu się z jego treścią dochodzi się do wniosku, że kompetencja kulturowa jest tutaj kształcona szczególnie przez przekaz informacji realioznawczych (aspekt kognitywny). Na zakończenie każdego rozdziału uczący się znajduje rubrykę *Polska da się lubić*, która prowadzona jest w języku niemieckim (lekcje od 1 do 13) i polskim (lekcja 14 i 15) i prezentuje podstawową wiedzę socjolingwistyczną (znajdziemy tu omówienia takich tematów, jak: *Polskie nazwiska*, *Polskie imiona*, *Formy adresatywne*, *Powitania*, *W kraju i za granicą*, *Przesady czy Nowe kontakty*). Jak widać, autorzy podręcznika zaakcentowali realioznawstwo kontrastywne, gdyż podają informacje głównie z takiej tematyki, na podstawie której można znaleźć różnice w stosunku

do własnej (niemieckiej) kultury uczących się. Teksty te nie są jednak połączone z zadaniami i ćwiczeniami o interkulturowych celach nauczania/uczenia się, lecz służą tylko do lektury, czyli nabywania wiedzy socjokulturowej bez jej praktycznego wykorzystania.

W każdej lekcji znajdziemy zadania zachęcające uczących się do tworzenia mikrodialogów, które z reguły mają charakter socjokulturowy (poruszana jest taka tematyka, jak: *Może pójdziemy w sobotę do kina?* czy *Jak oni spędzili ostatnie urodziny?*) i są związane nie tylko z deklaratywną wiedzą realioznawczą o Polsce (aspekt kognitywny) – są skonstruowane tak, że sytuacja niejako zmusza do skonfrontowania z własnym tłem kulturowym i własnymi działaniami uwarunkowanymi kulturowo, by następnie porównać ją z kulturą polską (aspekt odnoszący się do postawy lub nastawienia), a w ten sposób spojrzeć na własną kulturę ze zmienionej perspektywy i wypracować strategie do praktycznego uporania się z interkulturową sytuacją spotkania (aspekt zadaniowy). Na przykład w lekcji zatytułowanej *Święta i imprezy* uczący muszą postawić sobie i koledze pytanie, gdzie Radek spędził ostatnie urodziny, a teksty poprzedzające to zadanie informują, że Polacy często spędzają urodziny, organizując imprezę dla gości w domu, co w Niemczech nie jest tak oczywiste (*Razem*, s. 124).

Autorzy podręcznika zdają sobie sprawę, że porównywanie kultur w zadaniach związanych z kształceniem kompetencji interkulturowej rodzi niebezpieczeństwo wystąpienia stereotypów i związanych z nimi uprzedzeń i aby temu zapobiec w części zatytułowanej *Powtórka 2* proponują zadania, które mają na celu uświadomienie uczącym się, czym są stereotypy i jakie mają funkcje.

Aufgabe 2: Betrachten Sie nun für ca. 10 Sekunden das folgende Foto, schließen Sie das Buch und versuchen Sie die Person und ihren Alltag zu beschreiben.



Sprechen Sie über Ihre Eindrücke im Plenum:

Ryc. 2. *Razem*, s. 129.

PODSUMOWANIE

Zgodnie za założeniami programu nauczania realiów i kultury polskiej Przemysław Gębała (Gębał 2006) „dobór tematów nauczania na poziomie podstawowym powinien umożliwić uczącym się skuteczne porozumiewanie się w sytuacjach dnia codziennego oraz realizację podstawowych intencji komunikacyjnych. [...] Osoby rozpoczynające naukę polszczyzny powinny poznawać podstawowe fakty dotyczące wiedzy o Polsce, które ułatwiają funkcjonowanie w kraju i umożliwiają podjęcie próby zrozumienia sposobu zachowania Polaków” (GĘBAŁ 2006: 223-224).

Tabela 1. Wyniki ewaluacji wybranych podręczników kursowych ze względu na wyróżnione przez Ewę Bandurę kategorie badawcze (BANDURA 2007: 2016).

Kryterium	Podręcznik	
	<i>Polski krok po kroku A1</i>	<i>Razem (A1-A2)</i>
Kryterium interkulturowe	+	+
Ocena kompletności interkulturowej	-	-
Stereotypowy punkt widzenia	+	+
Porównanie kultur	+	+
Samodzielność badawcza	-	+
Autentyczność materiałów	-	+

Analiza podręczników do nauki języka polskiego jako obcego, obejmująca dwie wybrane publikacje, pokazuje, że obie książki zostały dobrze przygotowane pod względem kształtowania kompetencji interkulturowej o tyle, o ile możliwe jest to na początku nauki języka obcego. Odwołując się do wyżej przywołanego katalogu kategorii badawczych zaprezentowanych przez Ewę Bandurę (BANDURA 2007: 216), należy stwierdzić, że chociaż podręcznik *Polski krok po kroku* zawiera znacznie więcej treści kulturowych i elementów kształtujących rozwój kompetencji interkulturowej w szerszym zakresie, już ze względu na formę podręcznika globalnego – stworzenie wspólnych bohaterów reprezentujących różne kręgi kulturowe (Ameryka Południowa, Azja, Europa) i jednolitej fabuły dla całego podręcznika umożliwiło autorkom zaprezentowanie różnorodności kulturowej, jakiej brak w drugim analizowanym podręczniku, który skoncentrował się na kształceniu kompetencji interkulturowej w zakresie relacji polsko-niemieckich, to obydwie

podręczniki spełniają większość kryteriów, jakie muszą zostać zrealizowane, by można było mówić o kształceniu kompetencji interkulturowej, chociaż komponent socjokulturowy (kognitywny) wydaje się dominować nad pozostałymi.

Na koniec warto zwrócić uwagę na bogactwo stale uzupełnianych materiałów i ćwiczeń interkulturowych, a także wskazówek dla nauczycieli, które dostępne są online na stronach internetowych podręczników. Zwłaszcza wydawnictwo Klett podaje liczne adresy stron internetowych, które mogą posłużyć do samodzielnej pracy online i szlifowania swoich kompetencji, i to nie tylko interkulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Polski krok po kroku A1* (2010) = STEMPEK I., STELMACH A., DAWIDEK S., SZYMKIEWICZ A., *Polski krok po kroku A1*, Kraków: Polish-courses 2010.
- Razem. Polnisch für Anfänger* (2009) = HUNSTIGER A., MASKALA M., *Razem. Polnisch für Anfänger*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen 2009.
- BANDURA E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium.
- BOLTEN J. (2007), *Was heißt „Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*, [w:] V. Künzer, J. Berninghausen (red.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*, Frankfurt nad Menem: IKO, s. 21-42.
- ENGEL U., KRUMM H.-J., WIERLACHER A. (1977), *Mannheimer Gutachten zur ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, Heidelberg: Groos
- FUNK H. (2004), *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, „Babylonia” 2004, nr 3, s. 41-47.
- GĘBAL P.E. (2006), *Generacja Plus. Nowe podręczniki do języka polskiego jako obcego na tle rozwoju preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2006, s. 88-106.
- GĘBAL P.E. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] E. LIPÍŃSKA, A. SERETNY (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- KRUMM H.-J. (1985): *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*, Uppsala– Stockholm: Universität Uppsala/Goethe-Institut Stockholm.
- KRUMM H.-J. (2007), *Ein Curriculum für Integrationssprachkurse sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen*, [w:] R. ESSER, H.-J. KRUMM (red.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*, München: Iudicium, s. 170-179.
- MEIJER D., JENKINS E.-M. (1998), *Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken*, „Fremdsprache Deutsch” 1998, nr 1, s. 18-25.
- PFEIFFER W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros
- THOMAS A. (2005), *Interkulturelle Handlungskompetenz als Bedingung wirtschaftsethischen Verhaltens in der internationalen Zusammenarbeit*, [w:] M. EIGENSTETTER, M. HAMMERL (red.), *Wirtschafts- und Unternehmensethik – ein Widerspruch in sich?*, Krönig: Asanger Verlag, s. 131-162.
- WILCZYŃSKA W. (2002), *Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem*, [w:] W. WILCZYŃSKA (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69-84.

KSZTAŁCENIE KOMPETENCJI INTERKULTUROWYCH
W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO
JAKO OBCEGO

Streszczenie

Jak wygląda dzisiejsza lekcja języka polskiego jako obcego w aspekcie kształcenia kulturowego i międzykulturowego? Treść podręczników może stanowić dobrą wskazówkę, czego można się z nich w tym względzie nauczyć. W związku z tym przeanalizowałem ostatnio opublikowane podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego z punktu widzenia kształcenia kompetencji międzykulturowych. W niniejszym artykule przedstawiam moje wnioski, podkreślając, w jakim stopniu analizowane podręczniki promują kompetencje międzykulturowe jako rzeczywisty cel.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy; podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego; kompetencje interkulturowe; proces glottodydaktyczny.

TRAINING INTERCULTURAL COMPETENCES
IN SELECTED TEXTBOOKS FOR LEARNING POLISH
AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

What does today's Polish as a foreign language classroom look like with respect to cultural and intercultural learning? The content of textbooks can give a good indication of what could be learned from them. Accordingly, I analyzed recently published textbooks for Polish due to their promotion of intercultural competence. This paper presents my findings, highlighting the degree to which these recent textbooks now incorporate promotion of intercultural competence as an actual objective.

Key words: Polish as a foreign language; textbooks for teaching the Polish language as a foreign language; intercultural competences; glottodidactic process.