


Marzena Wawrzeń<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0001-7452-5385>

## BADANIE TREŚCI (MIĘDZY)KULTUROWYCH PODRĘCZNIKA *RAZEM PO POLSKU* Z WYKORZYSTANIEM AUTORSKIEJ MATRYCY ANALITYCZNEJ

**Streszczenie:** Dostępne na rynku materiały i pomoce dydaktyczne do nauczania polszczyzny coraz częściej uwzględniają kategorię międzykulturowości. Celem tego artykułu jest sprawdzenie, czy podręcznik *Razem po polsku*, stanowiący realizację zadaniowej koncepcji metodycznej, sprzyja rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (*intercultural communicative competence*) w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autorska siatka analizy stała się narzędziem umożliwiającym zbadanie obecności komponentów międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej zgodnych z modelem Michaela Byrama oraz form zadań odnoszących się do metod i technik treningu międzykulturowego. Bazując na wspomnianych modelach teoretycznych, przedstawię szczegółową analizę treści (między)kulturowych podręcznika, by odpowiedzieć na pytania badawcze: Czy podręcznik *Razem po polsku* zawiera elementy nauczania międzykulturowego? Czy praca z podręcznikiem sprzyja rozwojowi międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej? Jakie zadania i ćwiczenia umożliwiają wprowadzania obszarów nauczania międzykulturowego?

**Słowa kluczowe:** międzykulturowość, międzykulturowa kompetencja komunikacyjna, trening międzykulturowy, analiza treści

### RESEARCH ON THE (INTER)CULTURAL CONTENT OF THE COURSE BOOK *RAZEM PO POLSKU* WITH THE USE OF AUTHOR'S ANALYTICAL MATRIX

**Abstract:** The materials and teaching aids available on the market for teaching Polish as a foreign language more and more often include the category of interculturality. The aim of this

<sup>1</sup> marzenka.baran@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glotto-dydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego Jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044, Kraków.



article is to check whether the course book *Razem po polsku*, which is the implementation of the task-based learning, is conducive to the development of intercultural communicative competence in teaching Polish as a foreign language. The author's analysis grid has become a tool for examining the presence of components of intercultural communicative competence in accordance with Michael Byram's model and the forms of tasks related to the methods and techniques of intercultural training. Based on the above-mentioned theoretical models, I will present a detailed analysis of the (inter)cultural content of the course book in order to answer the research questions: Does the course book *Razem po polsku* contain elements of intercultural learning? Is working with a course book conducive to the development of intercultural communicative competence? What tasks and exercises enable the introduction of areas of intercultural learning?

**Keywords:** interculturality, intercultural communicative competence, intercultural training, content analysis

## 1. PODEJŚCIE MIĘDZYKULTUROWE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

Celem dydaktyki języków obcych jest rozwijanie zarówno kompetencji ogólnych, jak i językowych kompetencji komunikacyjnych niezbędnych do sprawnego funkcjonowania jednostki w różnojęzycznej i różnokulturowej rzeczywistości współczesnych społeczeństw (ESOKJ 2003, s. 14). Aby uczący się mogli w pełni korzystać z bogactwa różnorodności języków i kultur, powinni w ramach kształcenia językowego nabyć specyficzną świadomość i wrażliwość, które sprzyjają nawiązywaniu skutecznego dialogu międzykulturowego. Odpowiedzią na potrzeby współczesnych użytkowników języków obcych może być rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (dalej: MKK).

Zmiany, które dokonywały się w glottodydaktyce na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat, wynikają nie tylko z ewolucji sposobu postrzegania języka, ale i kultury oraz jej roli w kształceniu językowym. Za sprawą podejścia komunikacyjnego kultura stała się integralną częścią uczenia się języka, bowiem uznano, że nauczanie odbywa się w ramach autentycznej komunikacji, w której należy uwzględniać czynniki socjokulturowe, aby osiągnąć porozumienie (Richards, Rogers 1986, s. 64–68). Obecnie dydaktyka języków obcych idzie o krok dalej i podkreśla, że komunikacja wiąże się z podejmowaniem działań społecznych opartych na współpracy i wzajemnym zrozumieniu (Janowska 2011, s. 95–97). W związku z tym nauczanie międzykulturowe uwzględnia językowe potrzeby uczących się we współczesnym świecie, w którym kategoria międzykulturowości jest czymś naturalnym.

Celem podejścia międzykulturowego w kształceniu językowym jest wdrażanie uczących się do refleksji prowadzącej do pełniejszego rozumienia siebie i innych, które umożliwia efektywne nawiązywanie i podtrzymywanie dialogu

międzykulturowego (Zarzycka 2000, s. 35). Spotkania na styku dwóch lub więcej kultur sprzyjają poznawaniu własnych, uwarunkowanych kulturowo sposobów postrzegania, myślenia i działania. Istotą nauczania międzykulturowego jest rozwijanie MKK definiowanej jako specyficzna świadomość/wrażliwość, dzięki której można patrzeć na rzeczywistość kulturową z różnych perspektyw. Podejście nie sprowadza się do wyliczania różnic kulturowych, bowiem „międzykulturowy rozmówca”<sup>2</sup> (*intercultural speaker*) powinien umieć analizować elementy kultury własnej i obcej oraz rozumieć, że komunikacja jest procesem uwarunkowanym kulturowo (Kramsch 1993, s. 9; Byram 1997, s. 31–33; McConachy 2018, s. 30).

## **2. TREŚCI (MIĘDZY)KULTUROWE W ŚWIETLE PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO POZIOMY A1–C2 (2011/2016)**

Zanim postawię pytania, które nadały kierunek analizie podręcznika *Razem po polsku*, pokrótce omówię, w jaki sposób *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011/2016; dalej: *Programy*) ujmują cele i treści nauczania międzykulturowego w ramach kształcenia językowego.

Autorzy *Programów* uznali kształtowanie kompetencji międzykulturowej za jeden z istotnych celów nauczania języka polskiego i wyszczególnili, że powinno ono odbywać się poprzez: „rozwijanie świadomości interkulturowej, otwartości, ciekawości i tolerancji wobec innych narodów i kultur; poznawanie polskich realiów socjokulturowych, ułatwiających (...) funkcjonowanie w społeczeństwie polskim; dostrzeganie podobieństw i różnic między kulturą własną, kulturą polską a kulturami innych krajów; rozwijanie umiejętności wykorzystywania wiedzy interkulturowej w celu wykształcenia obiektywnego obrazu własnej kultury, tradycji oraz sposobu myślenia, ułatwiającego funkcjonowanie we własnym społeczeństwie i społeczeństwach innych krajów” (Janowska i in. 2011, s. 14). Oprócz tego, zaproponowano listy zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych oparte na katalogach funkcjonalno-pojęciowych i tematycznych przeznaczonych dla poszczególnych poziomów. W publikacji dokonano podziału interesujących nas treści nauczania na kompetencję socjolingwistyczną<sup>3</sup> i socjokulturową (np. sposoby przechodzenia na *ty*,

---

<sup>2</sup> „Międzykulturowy rozmówca” bywa także nazywany „mediatorem międzykulturowym” (*intercultural mediator*) bądź „kompetentnym cudzoziemcem” (Byram i in. 2002; Wilczyńska i in. 2019).

<sup>3</sup> W dokumencie kompetencja socjolingwistyczna definiowana jest jako „umiejętność poprawnego posługiwania się strukturami językowymi adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego”,

kontakt niewerbalny, zachowanie przy stole, polskie tabu) oraz polskie realia (np. podstawowe wiadomości z zakresu geografii, etykieta i normy zachowania podczas różnych uroczystości, przemiany socjokulturowe po 1989 roku, fragmenty dzieł literackich).

*Programy* w założeniach, celach ogólnych i szczegółowych, wskazują na konieczność rozwijania kompetencji międzykulturowej uczących się, zaś bogate katalogi zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych dostarczają wskazówek co do kulturowych treści<sup>4</sup> nauczania. Jednak w obrębie proponowanych tematów brakuje takich, które bezpośrednio nawiązują do komunikacji międzykulturowej. W podrozdziałach dotyczących sposobów rozwijania kompetencji międzykulturowej wyszczególniono jedynie formę prezentacji oraz projekty interkulturowe. Brak konkretnych wytycznych co do metod i technik rozwijania kompetencji międzykulturowej mógł wpłynąć na ograniczoną obecność podejścia międzykulturowego w materiałach dydaktycznych do nauczania polszczyzny (por. Miłułka 2012a; Zarzycka 2018). Te spostrzeżenia wpłynęły na kształt przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących elementów nauczania międzykulturowego w wybranych najnowszych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (zob. Wawrzeń 2022).

### 3. PYTANIA BADAWCZE I ZASTOSOWANA METODOLOGIA

W nauczaniu języka polskiego jako obcego w podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych wciąż dominuje podejście faktograficzne (kognitywne) i komunikacyjne do nauczania kultury, choć coraz częściej mówi się o potrzebie odwoływania się do podejścia międzykulturowego (zob. Gębal 2010; Stankiewicz, Żurek 2010; Zarzycka 2018). W związku z tym pojawia się wątpliwość, czy nauczyciele języka polskiego dysponują odpowiednimi materiałami dydaktycznymi umożliwiającymi rozwijanie MKK.

Celem badania przeprowadzonego na potrzeby tego artykułu była analiza publikacji *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*.

---

a kompetencja socjokulturowa jako „wiedza na temat zachowania językowego i pozajęzykowego Polaków” (Janowska i in. 2011, s. 35).

<sup>4</sup> W tym miejscu warto dokonać podziału treści nauczania na: kulturowe i międzykulturowe. Te pierwsze dotyczą kultury związanej z nauczaniem językiem obcym. Natomiast z treściami międzykulturowymi mamy do czynienia w sytuacji, gdy treści kulturowe zestawiane są z elementami różnych kultur bądź są analizowane z perspektywy własnych uwarunkowań kulturowych uczących się (Wilczyńska i in. 2019, s. 576).

*Poziom B1* (2022). Postawiłam następujące pytania badawcze: Czy podręcznik *Razem po polsku* zawiera elementy nauczania międzykulturowego? Czy praca z podręcznikiem sprzyja rozwijaniu MKK? Jakie zadania i ćwiczenia umożliwiają wprowadzanie obszarów nauczania międzykulturowego? Aby to sprawdzić, wykorzystałam autorską siatkę analizy podręczników.

Jednostkami analizy stały się ćwiczenia i zadania<sup>5</sup>, które zawierały jakiegokolwiek odniesienia kulturowe materiału. Przy wyłanianiu jednostek analizy posłużyłam się katalogiem zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych *Programów* (Janowska i in. 2011, s. 24–25, 53–55, 86–87, 121–122, 158–159, 194–196) oraz listą zasobów zamieszczoną w dokumencie *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby* (Candelier i in. 2017, s. 25–56). Wyłonione jednostki analizy odnoszą się do szerokiego rozumienia pojęcia „kultury”, do którego zaliczają się zarówno wytwory sztuki i nauki, jak i codzienne zjawiska i praktyki kulturowe. Przy każdej jednostce określiłam, czy jest techniką służącą do nauczania słownictwa, gramatyki, pisowni lub wymowy<sup>6</sup>, czy też sposób sformułowania polecenia uruchamia podejmowanie jakichś działań językowych (repcji, produkcji, interakcji i mediacji ustnej bądź pisemnej)<sup>7</sup>.

Kolejnym krokiem było sprawdzenie, który szczebel MKK jest rozwijany dzięki danemu działaniu. W tym celu wykorzystałam model MKK Michaela Byrama<sup>8</sup>. Zaś ostatnim etapem analizy było zbadanie, czy poszczególne ćwiczenia/zadania mogą stać się narzędziami wprowadzania obszarów nauczania międzykulturowego<sup>9</sup> (Białek 2009, s. 152–153; Gębał 2010,

<sup>5</sup> Najczęściej jednostką analizy było jedno polecenie. Jeśli jednak kilka ćwiczeń lub zadań odnosiło się do tego samego tekstu, potraktowano je łącznie jako jedną jednostkę.

<sup>6</sup> Przy określaniu technik nauczania skorzystano z następujących publikacji: Gębał, Miódunka 2020, Janowska i in. 2011; Seretny, Lipińska 2005.

<sup>7</sup> Przy określaniu typów działań językowych skorzystano z następujących publikacji: *Europejski system...* 2003; *Common European...* 2020.

<sup>8</sup> Byram opisał poszczególne komponenty MKK w kategoriach celów nauczania. W obrębie postaw (P) MKK odnosi się do rozbudzania ciekawości, otwartości oraz gotowości do powstrzymywania się od krytykowania obcej kultury oraz bezkrytycznego podejścia do własnej. Uczący się powinien osiąść wiedzę (W) o własnym i obcym społeczeństwie – jego wytworach i praktykach kulturowych oraz o ogólnych procesach rządzących komunikacją. Jeśli chodzi o umiejętności (U), to Byram dzieli je na dwa typy. Pierwszy (U1) dotyczy interpretacji przejawów obcej kultury i wyjaśniania ich w kategoriach własnej. Drugi (U2) to odkrywanie nowej wiedzy i wykorzystywanie jej w praktyce. Kolejnym komponentem, obok postaw, wiedzy i umiejętności, jest krytyczna świadomość kulturowa (KŚ), która polega na ocenianiu własnej i obcej kultury na podstawie jasno określanych kryteriów (Byram 1997, s. 49–54).

<sup>9</sup> Obszary nauczania międzykulturowego to: trening postrzegania, rozwijanie strategii właściwej interpretacji, rozwijanie umiejętności porównywania kultur oraz rozwijanie zdolności

s. 200–205; Miłułka 2012b, s. 109–116). Poniżej zamieszczam przykładowy fragment matrycy analitycznej dotyczący jednego zadania.

Tabela 1. Przykładowy fragment matrycy analitycznej

Podejmowane działania lub wykonywane ćwiczenia	Szczegółowe międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej	Obszary nauczania międzykulturowego
24. Działanie recepcji i produkcji pisemnej oraz interakcji i mediacji ustnej Urządzenie spotkania integracyjnego i przygotowywanie polskich potraw, rozmawianie o preferencjach kulinarnych i uzupełnianie ankiety, korzystanie z Internetu i wybieranie przepisu na polskie dania, notowanie przepisów, przygotowywanie listy potrzebnych przyborów kuchennych i listy zakupów oraz sprawdzanie cen produktów w sklepie internetowym, zaplanowanie kwoty potrzebnej do przygotowania kolacji, przedstawianie propozycji pozostałym grupom i wybieranie najlepszej kolacji pod względem menu oraz kosztów przygotowania.	W – wiedza o kulturze polskiej; P – odkrywanie różnych perspektyw i interpretacji zjawisk; U2 – wykorzystywanie wiedzy, umiejętności i postaw w interakcji i mediacji; KŚ – ocenianie z uwzględnieniem jasno sprecyzowanych kryteriów	trening postrzegania; rozwijanie umiejętności porównywania kultur

Źródło: opracowanie własne

komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych. Trening postrzegania polega na uświadamianiu uczącym się, że spontaniczne wypowiedzi są jednocześnie interpretacją i wartościowaniem, a człowiek ma naturalną skłonność do stereotypowego postrzegania rzeczywistości oraz wydawania opinii na podstawie własnej perspektywy kulturowej. Celem rozwijania strategii właściwej interpretacji jest uczenie dostrzegania znaczeń konotatywnych oraz uwrażliwianie na fakt, że znaczenia słów zależą od kontekstu kulturowego. Rozwijanie umiejętności porównywania kultur sprowadza się do uświadamiania, że człowiek na naturalną tendencję do oceniania innych jako „dziwnych”, „śmiesznych”. Natomiast rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych oznacza pokazywanie różnic kulturowych przejawiających się w stosowanych środkach językowych, rozbudzanie świadomości, że istnieją różne możliwości adekwatnego wyrażania się w zależności od sytuacji, podkreślanie znaczenia, jakie ma w komunikacji język ciała, intonacja itd., rozwijanie umiejętności parafrazowania jako sposobu upewnienia się co do prawidłowego zrozumienia wypowiedzi partnera oraz ćwiczenie umiejętności metakomunikacyjnych np. zadawania pytań do niezrozumiałej części komunikatu (Białek 2009, s. 152–153; Gębał 2010, s. 200–205; Miłułka 2012b, s. 109–116).

#### 4. WYNIKI ANALIZY PODRĘCZNIKA RAZEM PO POLSKU

Podręczniki z serii *Razem po polsku* stanowią realizację zadaniowej koncepcji metodycznej. Każdy rozdział otwiera opis słownictwa, struktur gramatycznych oraz kompetencji niezbędnych do zrealizowania jasno zdefiniowanego zadania. W sekcji *Teksty, konteksty i działania* uczący się są zachęceni do podejmowania szeregu działań językowych, także takich, które odnoszą się do wiedzy o kulturze polskiej. W podręczniku poświęcono sporo miejsca różnorodnym ćwiczeniom ukierunkowanym na poszerzenie zasobu leksykalnego oraz struktur gramatycznych, które są potrzebne do swobodnej komunikacji towarzyszącej wykonywaniu zadań pod koniec rozdziału. Celem tak zwanych zadań głównych jest wykorzystywanie nowo poznanych słów i gramatyki podczas działań językowych prowadzących do użycia języka w konkretnych sytuacjach np. wspólnego wybierania oferty zajęć sportowych, urządzania mieszkania, redagowania poradnika, jak zdrowo żyć. Ponadto, w części *Między kulturami* zamieszczono ćwiczenia i zadania prowadzące do rozumienia różnych kultur oraz poznawania podobieństw i różnic między nimi, ponieważ wybrane aspekty kultury polskiej są prezentowane na tle realiów, tradycji i zwyczajów innych kręgów kulturowych. Na końcu każdej jednostki metodycznej znajdują się także tabele ułatwiające dokonywanie autoewaluacji oraz ciekawostki powiązane tematycznie z danym rozdziałem (Janowska 2020, s. 514–515).

Iwona Janowska (2020) szczegółowo opisała podręcznik *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego. Poziom A2* ze względu na cechy metodyki zadaniowej. Natomiast w swoim badaniu poddałam analizie elementy nauczania międzykulturowego obecne na stronach drugiej części serii, czyli *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego. Poziom B1*. Poniżej zamieszczam wyniki badania ilościowego, a następnie omówię pozyskane dane.

Tytuł: *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*

Autor/Autorzy: Dominika Bucko, Adriana Prizel-Kania, Dorota Rogala

Wydawnictwo: AVALON

Rok i miejsce wydania: 2022, Kraków

Poziom: B1

Liczba jednostek analizy: 94

Liczba ćwiczeń, w których pojawiają się zagadnienia kulturowe: 22

- Ćwiczenia leksykalne: 16
- Ćwiczenia gramatyczne: 6
- Ćwiczenia wymowy: 0
- Ćwiczenia pisowni: 0



Liczba działań językowych, które odnoszą się do treści kulturowych: 230

- Recepcja ustna: 25
- Recepcja pisemna: 57
- Produkcja ustna: 26
- Produkcja pisemna: 25
- Interakcja ustna: 37
- Interakcja pisemna: 0
- Mediacja ustna: 30
- Mediacja pisemna: 30

Liczba odniesień do składowych MKK: 283

- Wiedza: 103
- Umiejętności: 65
- Postawy: 76
- Krytyczna świadomość kulturowa: 39

Liczba potencjalnych odniesień do obszarów nauczania międzykulturowego: 102

- Trening postrzegania: 48
- Rozwijanie strategii właściwej interpretacji: 13
- Rozwijanie umiejętności porównywania kultur: 33
- Rozwijanie zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych: 8

Druga część serii *Razem po polsku* przeznaczona jest dla poziomu B1, w związku z czym zamieszczone w nim treści dotyczą życia codziennego, np. zainteresowań, potraw, podróży, mieszkania, pracy. Poruszane kręgi tematyczne umożliwiają także zdobywanie wiedzy o polskiej kulturze, tradycji i obyczajach, ponieważ uczący się poznają ważnych przedstawicieli polskiej sztuki, dowiadują się o sposobach spędzania świąt religijnych i państwowych, ale także przy okazji rozmów o podobieństwach i różnicach pomiędzy językami świata dokonują refleksji na temat różnorodności. W każdym rozdziale znalazło się sporo tekstów, które nawiązują do różnych aspektów kultury, a polecenia, zgodnie z założeniami metodyki zadaniowej, zachęcają do rozmów, dyskusji, pracy w grupach i dzielenia się własnymi opiniami. Dzięki temu uczący się wdrażani są do wykonywania zadań odpowiadających realnym życiowym potrzebom np. organizowania spotkania integracyjnego lub planowania wycieczki po Polsce.

W omawianym podręczniku poddałam analizie 94 jednostki, w którym wyłoniłam aż 283 odniesienia do składowych MKK. W publikacji mamy do czynienia ze zdecydowanym naciskiem na poszerzanie wiedzy (103)<sup>10</sup>. Dostrzegłam wiele ćwiczeń i zadań ukierunkowanych na przekazywanie informacji na

<sup>10</sup> W nawiasach podaję liczbę wyłoniionych typów ćwiczeń, działań językowych, szczebli MKK oraz form zadań charakterystycznych dla obszarów nauczania międzykulturowego.



temat Polski, jej kultury i różnych zjawisk życia codziennego. Warto podkreślić, że informacjom o aspektach kultury polskiej często towarzyszą polecenia, w których uczący się są proszeni o odwoływanie się do ich własnych uwarunkowań kulturowych oraz zestawiania kultur. Przykładowo, po rozwiązaniu quizu dotyczącego kuchni polskiej, uczący się przygotowują podobne pytania na temat kulinariów z ich krajów pochodzenia, a następnie przeprowadzają konkurs wiedzy o preferencjach żywieniowych w różnych zakątkach świata. Na uwagę zasługują także liczne działania, które umożliwiają kształtowanie postaw (76) i umiejętności (65), a także, w nieco mniejszym zakresie, krytycznej świadomości kulturowej (39), które są niezbędne „międzykulturowemu rozmówcy”. Dzięki zadaniom ukierunkowanym na porównywanie kultur oraz wyrażanie własnych odczuć praca z podręcznikiem pozwala na odkrywanie różnych perspektyw i interpretacji danych sytuacji, co stopniowo może prowadzić do kształtowania otwartości i zaciekawienia innością.

Z analizy ilościowej wynika, że omawiany podręcznik zawiera wiele potencjalnych powiązań z obszarami nauczania międzykulturowego (102), choć przeważają w nim zadania umożliwiające przeprowadzenie treningu postrzegania (48). Takie działania, jak: podawanie skojarzeń z danym obrazkiem lub słowem, tworzenie hipotez na temat treści tekstu, wyrażanie odczuć, mogą przyczyniać się do uświadamiania uczącym się, że mamy naturalną skłonność do wydawania opinii na podstawie własnej perspektywy kulturowej. Mniejsza liczba poleceń, które można by odnieść do obszaru rozwijania strategii właściwej interpretacji (13) oraz zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych (8) może wynikać z faktu, że podręcznik przeznaczony jest dla poziomu B1. Tymczasem zadania ukierunkowane na dostrzeganie znaczeń konotatywnych oraz ćwiczenia umiejętności metakomunikacyjnych wydają się bardziej adekwatne dla wyższych poziomów zaawansowania językowego, bowiem dopiero dobrze rozwinięte kompetencje lingwistyczne umożliwiają analizowanie znaczeń metaforycznych bądź zestawianie wyrażen prowadzących do nieporozumień.

Podręcznik *Razem po polsku. Poziom B1* wyróżnia się imponującą liczbą działań językowych zawierających treści kulturowe (230). Zagadnienia (między)kulturowe najczęściej pojawiają się podczas recepcji pisemnej (57). Należy uwypuklić fakt, że różne aspekty kultury są treściami działań interakcji ustnej (37) oraz mediacji pisemnej (30) i ustnej (30). Zastosowana przez autorki zadaniowa koncepcja metodyczna sprawia, że podczas wykonywania zadań uczący się uruchamiają szereg kompetencji, by podejmować różne działania, w tym interakcji i mediacji, które nie tylko stanowią istotę współczesnego kształcenia językowego, ale i pomagają stawać się kompetentnymi pośrednikami w sytuacjach dialogu międzykulturowego (Janowska, Plak 2021, s. 143). Można zatem postawić hipotezę, że działania o charakterze interakcyjnym i mediacyjnym sprzyjają wprowadzaniu elementów nauczania międzykulturowego w kształceniu językowym.

Analiza treści i sposobów ich wprowadzania udowadnia, że podręcznik *Razem po polsku. Poziom B1* zawiera liczne elementy podejścia międzykulturowego. Co więcej, mogę stwierdzić, że omawiana publikacja posiada największy potencjał międzykulturowy spośród dotychczas przeanalizowanych przeze mnie pomocy dydaktycznych. Rezultaty wcześniejszych badań treści (między)kulturowych podręczników do nauczania polszczyzny przedstawiłam za pomocą tabel prezentujących rankingi pod względem liczby: wyłonionych jednostek analizy; ćwiczeń i działań językowych, które odwołują się do treści (między)kulturowych oraz odniesień do składowych MKK i obszarów nauczania międzykulturowego (Wawrzeń 2022, s. 162–170). Zestawienie tych wyników z analizą podręcznika *Razem po polsku. Poziom B1* pod tym samym kątem pokazuje, że ta innowacyjna, zadaniowa publikacja przewyższa pozostałe pomoce dydaktyczne ze względu na większość opracowanych przeze mnie kryteriów. Niemniej należy podkreślić, że w poprzednim badaniu obecności elementów nauczania międzykulturowego poddałam analizie jedynie dziesięć wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych po 2010 roku (Wawrzeń 2022, s. 139). Objęcie badaniem wszystkich dostępnych materiałów dydaktycznych stanowi ciekawą perspektywę badawczą i uprawniałoby do wyciągania odważniejszych wniosków na temat miejsca kategorii międzykulturowości we współczesnej glottodydaktyce polonistycznej.

## 5. WNIOSKI I PERSPEKTYWY BADAWCZE

Analiza treści (między)kulturowych podręcznika *Razem po polsku. Poziom B1* pozwala na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Dzięki wykorzystaniu matrycy analitycznej zauważyłam, że wiele ćwiczeń i zadań zamieszczonych w omawianej publikacji może stać się narzędziami rozwijania MKK. Podręcznik zawiera wiele elementów podejścia międzykulturowego, bowiem na jego stronach można odnaleźć liczne zadania, które sprzyjają poszerzaniu wiedzy, kształtowaniu postaw oraz rozwijaniu umiejętności i krytycznej świadomości kulturowej, stanowiących składowe MKK niezbędne do nawiązywania i podtrzymywania dialogu międzykulturowego. Pracując z podręcznikiem *Razem po polsku. Poziom B1*, można wprowadzać tzw. obszary nauczania międzykulturowego w obrębie treningu postrzegania, kształtowania strategii właściwej interpretacji, rozwijania umiejętności porównywania kultur oraz nabywania zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych. Dzieje się tak dlatego, że w publikacji znajdują się zadania zachęcające do wyrażania własnych opinii, realizacji projektów, wyjaśniania różnic kulturowych oraz symulacji różnych sytuacji np. negocjowania, poszukiwania

rozwiązań. Z kolei zastosowana zadaniowa koncepcja metodyczna sprawiła, że podręcznik obfituje w złożone zadania polegające na podejmowaniu działań językowych, których treści stanowią różne zagadnienia (między)kulturowe. Dostrzegłam także, że im bardziej złożone zadanie, im więcej działań językowych uruchamia, tym lepiej nadaje się do kształtowania komponentów MKK. Ponadto, ciekawą perspektywę badawczą stanowi hipoteza, że działania o charakterze interakcyjnym i mediacyjnym w sposób szczególny sprzyjają rozwojowi MKK. Sądzę, że zbadanie zadań bazujących na interakcji i mediacji w najnowszych podręcznikach do nauczania polszczyzny może stać się ważnym przedsięwzięciem badawczym, które warto podjąć.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarska D., Machowska J., Majcher-Legawiec U., Rabiej A., 2021, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków.
- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., 2022, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H., 2002, *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*, Strasbourg.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.F., Lörincz I., Meissner F.J., Noguero A., Schröder-Sura A., Molinié M., 2017, *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*, Warszawa.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume [CEFR-CV]*, 2020, Strasbourg [online], <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [05.05.2023].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ]*, 2003, Warszawa.
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 505–526. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.30>

- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Janowska I., Plak M., 2021, *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków.
- Kramersch C., 1993, *Context and culture in language teaching*, Oxford.
- McConachy T., 2018, *Developing Intercultural Perspectives on Language Use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*, Clevedon.
- Mihułka K., 2012a, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów.
- Mihułka K., 2012b, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 106–117.
- Richards J., Rodgers T., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2010, *Treści (inter)kulturowe w programach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.), *Słowo w dialogu międzykulturowym*, Kraków, s. 375–383.
- Wawrzeń M., 2022, *Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., 2019, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy: teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- Zarzycka G., 2018, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: A. Achtelik, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. V: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s. 534–547.