

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Diana Sankowska
Nr albumu 61332

**Podręcznik do języka Rosyjskiego jako
narzędzie kształtowania kompetencji
interkulturowej w warunkach szkolnych w
wybranych państwach Unii Europejskiej**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Marzanny Karolczuk, prof. UwB
oraz promotora pomocniczego
dr Anny Romanik

Białystok 2023

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
CZĘŚĆ I. INTERKULTUROWOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM – PROBLEMATYKA BADAŃ W ŚWIETLE LITERATURY NAUKOWEJ	12
ROZDZIAŁ I. INTERKULTUROWOŚĆ W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH	12
1.1. Język i kultura a edukacja językowa	12
1.2. Edukacja międzykulturowa	19
1.3. Kompetencja interkulturowa	28
1.3.1. Pojęcie i znaczenie kompetencji interkulturowej.....	30
1.3.2. Modele i koncepcje kompetencji interkulturowej.....	41
1.3.3. Komponenty kompetencji interkulturowej	49
1.3.4. Kompetencja interkulturowa w formalnym kształceniu językowym w wieku wczesnej adolescencji.....	58
1.4. Podsumowanie.....	70
ROZDZIAŁ II. POLITYKA JĘZYKOWA W EUROPIE A KOMPETENCJA INTERKULTUROWA	73
2.1. Polityka edukacji językowej Unii Europejskiej – rekomendacje i kierunki.....	73
2.2. Komponent interkulturowy w publikacjach Rady Europy.....	77
2.3. Komponent interkulturowy w edukacji językowej wybranych państw UE	89
2.3.1. Polska.....	90
2.3.2. Czechy.....	95
2.3.3. Niemcy.....	100
2.3.4. Bułgaria	104
2.4. Podsumowanie.....	107
ROZDZIAŁ III. PODRĘCZNIK W EDUKACJI JĘZYKOWEJ W KONTEKŚCIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ	115
3.1. Teoretyczne rozważania nad podręcznikiem	115
3.1.1. Funkcje podręcznika szkolnego a kształtowanie wiedzy, postaw i umiejętności	120

3.1.2. Elementy wizualne podręcznika do nauki języka obcego a rozwijanie kompetencji interkulturowej	123
3.2. Interkulturowość w podręcznikach do nauki języków obcych – przegląd badań	127
3.3. Podsumowanie.....	141

CZĘŚĆ II. KOMPETENCJA INTERKULTUROWA W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO – ZAŁOŻENIA I WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH	144
---	------------

ROZDZIAŁ IV. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	144
4.1. Badania w glottodydaktyce	144
4.2. Przedmiot i cele badania.....	146
4.3. Pytania badawcze	148
4.4. Dobór i charakterystyka próby	150
4.5. Metoda i narzędzie badawcze.....	156

ROZDZIAŁ V. KOMPETENCJA INTERKULTUROWA W PODRĘCZNIKU DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO – ANALIZA MATERIAŁU	162
5.1. Komponenty kompetencji interkulturowej w podręcznikach.....	162
5.1.1. Wiedza.....	162
5.1.1.1. Realoznawstwo.....	163
5.1.1.2. Krajoznawstwo	170
5.1.1.3. Socjoznawstwo	177
5.1.1.4. Kulturoznawstwo sensu stricto.....	179
5.1.1.5. Uświadomienie atrybutów własnej (polskiej, czeskiej, niemieckiej, bułgarskiej) kultury	182
5.1.1.6. Informacje i zadania dotyczące innych obszarów kulturowych...	185
5.1.2. Postawy	186
5.1.2.1. Rozwój technik porównawczych.....	186
5.1.2.2. Rozwój empatii.....	190
5.1.2.3. Rozwój krytycznej analizy stereotypów.....	190
5.1.3. Umiejętności	191
5.1.3.1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, posługującymi się językiem rosyjskim.....	191

5.1.3.2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych (z zakresu kultury rodzimej, rosyjskiej lub innej obcej), ich analizy i oceny	191
5.1.3.3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi	193
5.2. Warstwa wizualna podręczników a kompetencja interkulturowa	193
5.2.1. Polska – <i>Всё просто!</i>	194
5.2.2. Czechy – <i>Классные друзья</i>	195
5.2.3. Niemcy – <i>Конечно!</i>	197
5.2.4. Bułgaria – <i>Матрешка</i>	199
5.3. Dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta	203
5.3.1. Określanie tożsamości ucznia	204
5.3.2. Rozwój umiejętności społecznych	205
5.3.3. Podnoszenie motywacji uczniów do nauki języka i kultury obcej	206
5.3.4. Uwzględnienie zainteresowań uczniów adolescentów	209
5.4. Kompetencja interkulturowa w podręczniku do nauki języka rosyjskiego jako obcego – wnioski	211
ZAKOŃCZENIE	230
STRESZCZENIE W JĘZYKU ANGIELSKIM	233
STRESZCZENIE W JĘZYKU ROSYJSKIM	237
BIBLIOGRAFIA	241
ANEKSY	259
WYKAZ TABEL, RYSUNKÓW, SCHEMATÓW I WYKRESÓW	305

WSTĘP

W dobie wzmożonej globalizacji rosną wymagania w zakresie komunikowania się, dlatego konieczne jest podejmowanie działań związanych z poszukiwaniem nowych rozwiązań edukacyjnych. Wielokulturowość, w tym na kontynencie europejskim, sprawia, że jednym z ważniejszych wyzwań glottodydaktyki XXI wieku jest kształtowanie kompetencji interkulturowej (KI) w ramach formalnego kształcenia językowego. Kompetencja interkulturowa rozumiana jest jako zdolność do adekwatnego zachowania się w sytuacji interakcji z przedstawicielem innej kultury, dzięki zrozumieniu kultury swojej i obcej¹. W związku z tym jest typem kompetencji, która stanowi o udanych kontaktach w warunkach wielokulturowości. Jednostka kompetentna interkulturowo posiada wiedzę na temat tego, co rodzime, ale i tego, co Inne, Obce – a więc jest świadoma istniejących różnic i podobieństw między kulturami. Z kolei dzięki odkrywaniu bogactwa i różnorodności poszczególnych kultur może łatwiej kształtować w stosunku do nich postawę empatyczną i tolerancyjną. Jednocześnie wie, jak nawiązywać kontakty z przedstawicielami odmiennych kultur, a także, gdzie zdobywać nową wiedzę kulturoznawczą, by stale, w procesie trwającym całe życie, uczyć się, racjonalnie porównywać, dokonywać niewartościujących ocen w stosunku do kultur i ich mnogości.

Umiejętność efektywnego uczestniczenia w komunikacji międzyludzkiej i międzykulturowej jest potrzebą naszych czasów. Akcentowany w literaturze trwały związek języka i kultury, które wzajemnie się określają i tworzą, wskazuje, iż należy przyjąć, że słabe umiejętności interkulturowe obniżają jakość kontaktów między ludźmi reprezentującymi odmienne kultury. Z tego względu efektywna komunikacja w dzisiejszym świecie powinna uwzględniać rozwój kompetencji interkulturowej, o czym pamiętać powinni kreatorzy oblicza współczesnej edukacji, stojący dziś przed trudnym zadaniem, jakim jest przygotowanie uczniów do życia w różnorodnej kulturowo rzeczywistości i wyposażenie ich w potrzebne ku temu kompetencje. Przemyślana edukacja językowa nastawiona na zdobywanie KI może wspomagać harmonijne współzycie społeczeństw zróżnicowanych kulturowo oraz pozytywnie wpływać na ich wzajemne kontakty na wielu płaszczyznach.

¹ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997, s. 13.

Michael Byram wydziela w składzie kompetencji interkulturowej jej poszczególne komponenty – wiedzę, postawy i umiejętności². Rozwój poszczególnych płaszczyzn KI warunkuje udane wchodzenie w interakcje z przedstawicielami różnych kultur, co jest nieodzowne we współczesnym mobilnym świecie. Lucyna Aleksandrowicz-Pędich trafnie zauważa, że „poziom skomplikowania relacji, w jakie wchodzi obywatel współczesnego świata, wymaga ukształtowania u niego cech pośrednika interkulturowego, osoby, która umie negocjować między swoim zaprogramowaniem kulturowym a otaczającym go zmiennym światem”³. Z perspektywy osobistej ucznia potrzeba kształtowania KI jest zasadna. Z jednej strony, pozwala ona zwiększyć skuteczność w kontaktach interkulturowych (czyli pomaga osiągać zamierzone cele komunikacyjne w relacjach z innymi ludźmi). Z drugiej strony, świadomość bycia kompetentnym interkulturowo pozwala ograniczyć stres i frustrację podczas międzykulturowych interakcji, co jest ważne przy zmniejszaniu efektów szoku kulturowego⁴.

Rada Europy i inne instancje Unii Europejskiej nieustannie promują wielojęzyczność i wielokulturowość. Dokumenty i wskazania językowej polityki europejskiej jasno wskazują na potrzebę interkulturowego nauczania języków obcych w państwach członkowskich UE. Autorzy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* zaznaczają, iż doświadczanie bogactwa innych języków i kultur sprzyja rozwojowi osobowości uczącego się, co jest najważniejszym celem edukacji językowej z perspektywy interkulturowości⁵. W dokumencie uwzględniono wybrane komponenty KI, które zostały wyszczególnione w obrębie kompetencji ogólnych. Z kolei autorzy tomu uzupełniającego *ESOKJ* z 2017 roku podkreślili, że biorąc pod uwagę perspektywę różnojęzyczną i różnokulturową, konieczne jest praktykowanie na lekcjach języka obcego takich zadań, które wymagają od uczniów uwzględnienia czynników zarówno językowych, jak i kulturowych, by osiągać zamierzone cele komunikacyjne. Świadczy to o tym, że współczesna glottodydaktyka nie powinna pomijać uczenia się poprzez działanie, gdyż wykonywane zadania praktyczne stwarzają naturalną potrzebę łączenia kompetencji językowych z niejęzykowymi⁶.

² Tamże.

³ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*, Białystok 2006, s. 13.

⁴ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Poznań 2019, s. 579-580.

⁵ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Council of Europe, Warszawa 2003, s. 13.

⁶ I. Janowska, *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 3, s. 85.

W publikacji z 2016 roku, zatytułowanej *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Rada Europy przedstawia pogląd, że w przypadku obywateli, którzy żyją w kulturowo zróżnicowanych społeczeństwach demokratycznych, KI stanowi integralny aspekt kompetencji demokratycznej⁷. Autorzy publikacji prezentują przy tym konceptualny model kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnych kulturowo zróżnicowanych społeczeństwach demokratycznych. Jego składowe przypominają niektóre modele KI prezentowane w literaturze oraz stanowią poważne odniesienie dla osób decydujących o sposobach oceniania w zakresie edukacji (w tym edukacji językowej), czy chociażby dla autorów opracowywanych w przyszłości programów nauczania oraz materiałów dydaktycznych⁸.

Materiały dydaktyczne – szczególnie podręczniki – należy zaliczyć do najważniejszych komponentów procesu nauczania i uczenia się języka obcego w ramach formalnej edukacji językowej⁹. Interkulturowo zorientowane zajęcia języka obcego w warunkach szkolnych wymagają podręcznika, który w możliwie najlepszym wariancie będzie prowadził uczniów do zdobycia nie tylko kompetencji językowej i komunikacyjnej, lecz także do kształtowania KI, koncentrując się na jej poszczególnych płaszczyznach. Nie chodzi tylko o przekazywanie wiedzy o danej kulturze, czyli o komponent kognitywny. Konieczne jest także rozwijanie odpowiednich postaw, w celu osiągnięcia większego zrozumienia tego, co inne, obce i swoje oraz ograniczenia powstawania stereotypów i uprzedzeń. Wreszcie, nie mniej ważne są umiejętności związane z praktycznym zastosowaniem zdobytej dotychczas wiedzy oraz nabytych postaw.

Tematyce obecności komponentu interkulturowego w podręcznikach do nauki języków obcych poświęcono wiele publikacji naukowych. Mimo to, wdrażanie założeń edukacji międzykulturowej w praktyce dydaktycznej wydaje się nadal bardzo problematyczne. W licznych opracowaniach kładziono nacisk na różne aspekty KI, a także rozpatrywano interkulturowość jako jeden z istotniejszych elementów podczas analizy podręczników do nauki języka obcego. Dotychczasowe badania nad KI w podręcznikach obejmują, między innymi, poszukiwanie odwołań do kultury docelowej, określanie charakteru kultury rodzimej ucznia, czy ustalanie specyfiki treści i zadań umożliwiających

⁷ *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe, Strasbourg 2016, s. 23, [online] <https://rm.coe.int/16806ccc07> (dostęp: 15.06.2021).

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach*, [w:] *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Warszawa 2007, s. 37–54.

porównywanie poszczególnych zjawisk kulturowych. Przy tym wszystkim zaznaczyć trzeba, że większość dostępnych badań dotyczy takich języków obcych, jak język angielski¹⁰ oraz język niemiecki¹¹. Jeśli chodzi o podręczniki do nauki języka rosyjskiego jako obcego, wciąż niewielka grupa badaczy podejmuje ich analizę pod kątem zagadnień interkulturowych. Nauczanie i uczenie się języków obcych, w tym języka rosyjskiego, w warunkach szkolnych w Polsce i w pozostałych państwach europejskich przebiega głównie za pośrednictwem podręcznika. W związku z tym, by prawidłowo planować proces dydaktyczny w warunkach szkolnych, niezbędna jest wciąż aktualna potrzeba kompleksowej analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego jako obcego pod kątem zorientowania treści na kształcenie KI.

W toku przeprowadzonego na potrzeby rozprawy badania wyznaczono kilka celów rozprawy. Jednym z głównych celów dysertacji są rozważania o charakterze teoretycznym, którym celowo poświęcono sporą część pracy ze względu na fakt, że poruszane w niej problemy są żywo dyskutowane w literaturze przedmiotu, aparat pojęciowy z zakresu komunikacji interkulturowej jest niedoprecyzowany, a definicja kompetencji interkulturowej jest dynamiczna i stale się rozwija. Natomiast fakty z zakresu polityki językowej UE i wybranych krajów warto uporządkować. Kolejnym wyzwaniem okazało się podsumowanie dotychczasowych badań nad podręcznikowymi koncepcjami interkulturowości oraz wskazanie braków w tym obszarze. Wreszcie, za kluczowy cel pracy postawiono analizę porównawczą wybranych podręczników do nauki języka rosyjskiego pod kątem realizacji założeń interkulturowych.

Niniejsza praca ma charakter opisowy, diagnostyczny, a więc dotyczy określenia pewnego konkretnego wycinka rzeczywistości. Za główny cel zaprezentowanego w rozprawie badania przyjęto identyfikację i prezentację sposobów realizacji kompetencji interkulturowej w podręcznikach z wybranych krajów UE używanych na poziomie wczesnej adolescencji ze szczególnym uwzględnieniem podobieństw i różnic. Do analizy wybrano podręczniki do nauki języka rosyjskiego jako obcego z Polski, Czech, Niemiec oraz z Bułgarii. Uczniowie

¹⁰ Chodzi zarówno o krajowe, jak i zagraniczne publikacje, np. T. Róg, *Perspectives on Intercultural Communicative Competence in a Secondary School EFL Coursebook*, [w:] *Wielowymiarowość i perspektywy nauki za progiem XXI wieku*, t. 4, red. E. Widawska, K. Kowal, Częstochowa 2012, s. 227–239. M. Amerian, A. Tajabadi, *The Role of Culture in Foreign Language Teaching Textbooks: An Evaluation of New Headway Series from an Intercultural Perspective*, „Intercultural Education” 2020, vol. 31, pp. 623–644. Ö. G. Ulum, E. Bada, *Cultural Elements in EFL Course Books*, „Gaziantep University Journal of Social Sciences” 2016, vol. 15(1), pp. 15–26. M. Karpětová, M. Šamalová, J. Zerková, *Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny*, [w:] *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2*, Plzeň 2017, s. 45–57.

¹¹ Na przykład: K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów 2012. D. Wójcik, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika Partnersprache*, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2010, s. 163–174.

użytkujący te podręczniki, w wieku średnio od 11 do 15 lat, uczą się języka rosyjskiego od podstaw, osiągając poziom A1. Okres wczesnej adolescencji jest szczególnym momentem w edukacji szkolnej. Przede wszystkim to czas, kiedy dorastający uczniowie kształtują indywidualne postawy, światopogląd, tożsamość. Niezwykle ważne jest zatem, by w praktyce edukacyjnej, podczas której rozwijana jest KI, brać pod uwagę potrzeby uczniów wynikające z ich wieku.

Wybór tematu niniejszej rozprawy doktorskiej podyktowany jest co najmniej kilkoma czynnikami. Przede wszystkim, należy uznać, iż problem badawczy podjęty w pracy jest zagadnieniem istotnym, zwłaszcza uwzględniając dokonujące się w Europie zmiany społeczno-polityczne, w tym wzmożenie kontaktów między różnymi narodami oraz intensywne migracje ludności. Podejmowana tematyka niniejszej rozprawy doktorskiej wpisuje się w potrzeby Europejczyków XXI wieku i jest spójna z obecną unijną polityką językową, która podkreśla nierozzerwalność kompetencji językowej i kompetencji interkulturowej w edukacji języków obcych. Polska oraz inne kraje członkowskie UE mogą kierować się rekomendacjami instytucji unijnych, których celem jest stałe podnoszenie poziomu edukacji językowej w Europie. Ponadto podejmowane przez autorkę badanie jest próbą uzupełnienia zasobu wiedzy na temat podręcznikowych koncepcji kształtowania KI. Zarówno w polskiej, jak i w zagranicznej literaturze glottodydaktycznej brakuje opracowań, których autorzy skupiają uwagę na potencjale i przydatności podręczników do nauki języków obcych (a w szczególności do nauki języka rosyjskiego) w kształtowaniu KI w toku edukacji szkolnej na niższych szczeblach. Co więcej, brakuje badań obejmujących problem w kontekście porównawczej analizy materiałów dydaktycznych z kilku państw, tj. badań, które podejmują wybraną problematykę w szerszej perspektywie, tak by na ich podstawie porównywać, wyciągać wnioski, aż wreszcie – inspirować osoby związane z nauczaniem do stosowania ciekawych i cennych rozwiązań. Korzystanie z doświadczeń innych i wzajemne uczenie się od siebie wpisuje się w ideę różnokulturowości.

Obrane cele zdeterminowały strukturę rozprawy, która składa się ze wstępu, trzech rozdziałów teoretycznych, rozdziału metodologicznego, rozdziału poświęconego wynikom badania, zakończenia, streszczeń w języku angielskim i rosyjskim, bibliografii oraz aneksów.

Rozdział pierwszy stanowi tło dla dalszych rozważań nad problematyką kompetencji interkulturowej. Jego pierwsze dwie części miały na celu wskazanie na nierozzerwalny związek języka i kultury oraz określenie znaczenia edukacji międzykulturowej w kontekście nauki języka obcego. Kolejne fragmenty tego rozdziału wskazują na przedmiot podjętego badania – kompetencję interkulturową. Skupiono się na istocie pojęcia oraz przeanalizowano

wybrane modele i koncepcje kompetencji interkulturowej. Ze względu na charakter badania i jego poszczególne aspekty, uwzględniono również znaczenie KI w formalnym kształceniu językowym w wieku wczesnej adolescencji.

W rozdziale drugim podjęto próbę scharakteryzowania głównych założeń europejskiej polityki językowej. Rozdział ten obejmuje między innymi odwołania do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* z 2001 oraz 2017 roku. W rozważaniach niezbędne okazało się również skonfrontowanie najważniejszych wytycznych polskiej, czeskiej, bułgarskiej i niemieckiej polityki edukacji językowej w kontekście kształtowania kompetencji interkulturowej.

W ostatnim rozdziale teoretycznym skupiono się na rozważaniach nad podręcznikiem – podstawowym narzędziem dydaktycznym w sformalizowanym nauczaniu języków obcych. Zaprezentowano również dotychczasowe wyniki badań nad interkulturowością w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego, jak i innych języków obcych.

Rozdział czwarty prezentuje opis metodologii przeprowadzonego badania, w oparciu o zaprezentowane w trzech pierwszych rozdziałach założenia teoretyczne. W tym miejscu sprecyzowano przedmiot i cele badań, określono problemy badawcze oraz opisano narzędzie badawcze. W koncepcji badań własnych nawiązano do przyjętego w literaturze metodologicznej procesu badawczego w glottodydaktyce, której przedmiot badań obejmuje wielowymiarowe nauczanie i uczenie się języków obcych. Perspektywa badawcza glottodydaktyki pozwala ująć jej przedmiot w sposób wewnętrznie spójny, a jednocześnie adekwatny do rzeczywistości empirycznej¹².

Ostatni rozdział dysertacji obejmuje sprawozdanie z badania empirycznego wraz z konkluzjami. W badaniu zastosowano koncepcję badań jakościowych, wzbogaconą o dane liczbowe i ilościowe. Podjęto diagnostyczną analizę treści podręczników (zgodnie z opracowanym kwestionariuszem), która objęła identyfikację i interpretację zebranych danych. Analizie poddano w sumie cztery serie podręczników do nauki języka rosyjskiego na poziomie A1, tj. po jednej serii wydanej w Polsce (*Всё просто!*), Czechach (*Классные друзья*), Niemczech (*Конечно!*) i Bułgarii (*Матрешка*). Zebrany materiał badawczy został przeanalizowany za pomocą narzędzia badawczego składającego się z trzech części: komponenty KI, warstwa wizualna, dostosowanie do wieku adolescenta. Wyniki pozwoliły na odnotowanie podobieństw i różnic między podręcznikowymi koncepcjami KI w

¹² W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków 2010, s. 33.

poszczególnych państwach, a także odniesienie wybranych wniosków do założeń krajowych polityk językowych.

Niniejszą pracę doktorską wieńczą refleksje końcowe, streszczenia (w języku rosyjskim i angielskim) oraz bibliografia i aneksy, w których zamieszczono materiał egzemplifikacyjny.

W tym miejscu trzeba również podkreślić wagę oraz aktualność problemu rozprawy, przede wszystkim dla praktyki nauczycieli i pedagogów. Temat ów będzie istotny do tego momentu, dopóki podręcznik nie przestanie być głównym, a często jedynym środkiem dydaktycznym w nauczaniu sformalizowanym. Poza tym, brak możliwości stworzenia podręcznika idealnego determinuje do ciągłego poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań dydaktycznych zintegrowanych z najnowszymi technologiami i osiągnięciami współczesności. Wyniki badania mogą być przydatne dla autorów podręczników do nauki wszelkich języków obcych, dla praktyków i teoretyków zajmujących się tematem interkulturowości w nauczaniu języków obcych oraz dla tych, którzy decydują o kształcie edukacji językowej w Europie. Pozostaje mieć nadzieję, że zainspirują i dostarczą bodźców do inicjowania kolejnych badań poświęconych tematyce KI, w tym również zakrojonych na szerszą skalę – choćby w perspektywie innych państw członkowskich UE.

CZĘŚĆ I. INTERKULTUROWOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM – PROBLEMATYKA BADAŃ W ŚWIETLE LITERATURY NAUKOWEJ

Część I rozprawy składa się z trzech rozdziałów teoretycznych, które poświęcone są rozważaniom związanym z terminem KI. Skupiono się na zaakcentowaniu znaczenia edukacji międzykulturowej oraz kompetencji interkulturowej. Oprócz tego podjęto próbę scharakteryzowania głównych założeń edukacyjnej polityki językowej UE i wybranych państw pod kątem rozwijania KI. Ostatni rozdział tej części poświęcono rozważaniom nad podręcznikiem w edukacji językowej oraz wynikom wybranych badań nad podręcznikowymi aspektami interkulturowymi.

Rozdział I. Interkulturowość w nauczaniu języków obcych

Punktem wyjścia oraz tłem do dalszych refleksji jest rozdział pierwszy, w którym podkreślono trwały związek języka i kultury. Następnie pochyłono się nad pojęciem edukacji międzykulturowej, a także określono znaczenie rozwijania KI w toku edukacji językowej, w tym w wieku wczesnej adolescencji.

1.1. Język i kultura a edukacja językowa

Efektywne komunikowanie się przedstawicieli różnych kultur to proces, który jest możliwy jedynie przy pełnej akceptacji nierozzerwalności języka i kultury. Kształcenie językowe w warunkach szkolnych powinno być więc ukierunkowane na odkrywanie tej integralności oraz podkreślenie znaczenia zarówno znajomości języka, jak i kultury jego nosicieli. Trwały związek języka i kultury jest przedmiotem rozważań nie tylko językoznawców, ale też socjologów, antropologów, psychologów, filozofów, etnografów i przedstawicieli wielu innych nauk¹³. Z tego też względu powstało wiele koncepcji, analiz i definicji dotyczących tych dwóch pojęć.

Jeszcze w II połowie XX wieku Edward Sapir sformułował wymowną konstatację, iż język jest przewodnikiem po kulturze¹⁴. Ludzie posługujący się danym językiem mają

¹³ Jedność języka i kultury była zagadnieniem, które nurtowało między innymi niemieckiego filozofa Wilhelma von Humboldta (przełom XVIII–XIX wieku) i polsko-brytyjskiego antropologa Bronisława Malinowskiego (XIX–XX wiek).

¹⁴ E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa 1978, s. 33.

zakodowane w umysłach odpowiednie dla tego języka struktury, które warunkują sposób zachowania, myślenia, oceniania i wyrażania emocji. Krystyna Miłułka przekonuje, że choć rzeczywistość fizyczna jest jedna, to ilość rzeczywistości kulturowych uzależniona jest od liczby języków¹⁵. W związku z tym można stwierdzić, iż każdy język przechowuje oddzielne, kulturowo zdeterminowane elementy, takie jak system wartości, normy, poglądy, zachowania, sposoby myślenia czy oceniania. Fakt ten potwierdza również Roman Gawarkiewicz, który w podobny sposób postrzega rolę języka:

W specyficznych kategoriach językowych zawiera się konstrukcyjny schemat poszczególnych kultur w postaci szeregu zbiorów nieświadomych sądów o świecie i klas pojęciowych, za pomocą których uczestnicy danej kultury porządkują swoje doświadczenia świata zewnętrznego, co z kolei wpływa na sposób, w jaki modelują oni swoje zachowania werbalne i pozawerbalne¹⁶.

W podobny sposób o związku języka i kultury wypowiadał się Benjamin Lee Whorf, kontynuator myśli Sapira. Jego zdaniem język to narzędzie w poznawaniu świata. Ponadto język jest fundamentem całej kultury, a więc jest nadrzędny w stosunku do niej¹⁷. Dzieje się tak, gdyż dzięki językowi poznajemy świat, potrafimy go porządkować, a w następstwie i wyrażać rzeczywistość.

W kontekście powyższych rozważań na uwagę zasługuje tak zwana zasada relatywizmu językowego Sapira-Whorfa, która opiera się na dwóch głównych przekonaniach. Po pierwsze, język stanowi odzwierciedlenie społecznej rzeczywistości, jest to system, w którym się wychowujemy i w którym myślimy, a więc określa on, od najmłodszych lat, naszą percepcję otaczającego świata. Po drugie, język przede wszystkim kształtuje nasze myślenie (a nie tylko je przekazuje, wyraża). W związku z tym różnice zakodowane w odmiennych systemach językowych powodują, że ludzie myślący w różnych językach odmiennie postrzegają rzeczywistość¹⁸.

W nawiązaniu do powyższych refleksji oraz słów Adama Schaffa, można wysnuć wniosek, że system języka determinuje nasz sposób postrzegania rzeczywistości oraz zachowania¹⁹. Stwierdzenie to wskazuje na społeczny charakter języka, który jest wytworem

¹⁵ K. Miłułka, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, „Języki Obce w Szkole” 2014, t. 3, s. 80.

¹⁶ R. Gawarkiewicz, *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy: Polacy – Niemcy – Rosjanie*, Szczecin 2012, s. 52.

¹⁷ B. L. Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, przeł. T. Hołówa, Warszawa 1982, s. 339.

¹⁸ A. Słaboń, *Hipoteza Sapira-Whorfa*, [w:] *Słownik pojęć socjologicznych*, M. Pacholski, A. Słaboń, Kraków 2001, s. 58.

¹⁹ A. Schaff, *Słowo wstępne*, [w:] B. L. Whorf, *Język, myśl...*, dz. cyt., s. 5–29.

danej społeczności. To ludzie przekazują język z pokolenia na pokolenie, nieustannie go kształtując. Odwołując się do założeń Sapira i Whorfa, Carol Logan i John Stewart wskazują, że język i percepcja są wzajemnie powiązane. Ludzie poddawani są wpływowi języka od chwili poczęcia aż do śmierci, dlatego granice języka danej osoby są granicami jej świata. Oznacza to, że system danego języka ma wpływ na sposób postrzegania świata, wyobraźnię oraz działania osób, które się nim posługują²⁰. Anna Młynarczuk-Sokołowska i Katarzyna Szostak-Król również stoją na stanowisku, że leksyka oraz struktury gramatyczne, będące integralną częścią każdego języka, stanowią pewien zakodowany sposób postrzegania rzeczywistości w grupie ludzi, która się nim posługuje²¹. W języku zawierają się treści kultury jego użytkowników, doświadczenia i mądrości dawnych pokoleń oraz stereotypy odnoszące się do różnych sytuacji i grup społecznych²². Z tego wynika, że właściwości języka, w tym gramatyczne i leksykalne, są naznaczone kulturowo²³.

Swietłana Tier-Minasowa prezentuje całą gamę określeń języka, które podkreślają jego szczególne związki z kulturą: „зеркало культуры”, „сокровищница, кладовая, копилка культуры”, „передатчик, носитель культуры”, „орудие, инструмент культуры”²⁴. Z kolei inna rosyjska badaczka pisze, że każdy naród ma ukrytą konkretną pamięć historyczną, zawartą w swoim języku, słowie²⁵. Takie sformułowanie wskazuje na trudność w pełnym zrozumieniu języka bez odwoływania się do kultury, przeszłości, historii narodu posługującego się tymże językiem. Podobne przekonanie wyraża Weronika Kapłanowa, która podkreśla, że każdy język odzwierciedla geografę, historię, a nawet klimat danego narodu, danej społeczności²⁶.

Współcześni językoznawcy wciąż rozwijają badania nad wzajemnymi wpływami języka i kultury. W rozważaniach tych często wychodzą od zidentyfikowania znaczenia języka ojczystego, który już w dzieciństwie jest ważnym środkiem konceptualizacji świata oraz „pozwala mentalnie porządkować rzeczywistość i odzwierciedlać to w procesie

²⁰ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2014, s. 93–94.

²¹ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, wyd. II, Białystok 2016, s. 10.

²² Tamże.

²³ R. Grzegorzczkova, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 41.

²⁴ С. Г. Тер-Минасова, *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва 2000.

²⁵ С. А. Прохоцкая, *Взаимосвязь языка и культуры*, „Записки Горного института” 2005, №1, с. 129.

²⁶ В. Капланова, *Формирование межкультурной компетенции на уроках русского языка как иностранного при помощи информационных и коммуникационных технологий*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 95–101.

komunikacji, współdziałając w tym zakresie z innymi kodami komunikacyjnymi”²⁷. Dziecko, przyswajając rodzimy język, nie tylko wypowiada pierwsze i kolejne słowa w tym języku, ale też formułuje w nim swoje myśli. Przekłada się to na głęboką identyfikację człowieka z danym językiem:

Rola języka ojczystego, a ściślej języka prymarnego dla danej osoby, jest niezwykle istotna w procesie inkulturacji, gdyż komunikując się z otoczeniem, nie tylko poznajemy świat, lecz również jesteśmy w ten świat wprowadzani. W efekcie potrafimy go nazywać w danym języku, ale też konceptualizować i interpretować, bowiem jednocześnie uczymy się, co jest słuszne, dobre, piękne czy przyjemne. Przejmujemy więc nie tylko pewną wiedzę o świecie, ale też wartościowanie, oceny. Oswojony w ten sposób świat staje się bardziej znajomy, przewidywalny, przyjazny, swojski – staje się naszym światem, z którym się utożsamiamy. To ostatnie odniesienie jest także i z tej racji, że implikuje ono postrzeganie innych kultur i właściwych im światów jako zasadniczo dla nas innych lub wręcz obcych²⁸.

Już pierwszy język, jakim posługuje się człowiek we wczesnym dzieciństwie, stanowi jego podstawowe narzędzie w poznawaniu świata, a w związku z tym i narzędzie w kształtowaniu tożsamości. Dzieje się tak dlatego, iż język jest społecznie ukształtowany i determinuje percepcję świata²⁹. Dorota Wesołowska zauważa, że nasze postrzeganie kształtuje nasza kultura – w związku z tym wszystko, co nieznajome, jest klasyfikowane według znanych wzorców znaczeń i kategorii ocen³⁰. Zdobywana przez nas wiedza, w tym podczas nauki języków obcych, poszerza naszą perspektywę postrzegania, a wszystko, co obce, ma szansę stawać się bliższe, bardziej znajome. Gawarkiewicz jest zdania, iż język wyraża wierzenia, uczucia, emocje, systemy wartości posługujących się nim ludzi. Jedno z jego badań pokazuje, że młodzież polska i rosyjska znacznie różnią się w ocenach tego, co i w jakim stopniu jest dobre lub złe, duże lub małe, aktywne lub pasywne. Pozornie tożsame (ewentualnie bliskie w planie semantycznym) pojęcia funkcjonujące w jednym języku często wykazują istotne różnice znaczeniowe w języku drugim³¹. Z kolei Barbara Rodziewicz pisze, że w świadomości językowej Polaków i Rosjan istnieją odrębne koncepty tych samych pojęć³². Dzieje się tak dlatego, iż przedstawiciele różnych narodowości posługują się swoimi językami, a każdy z nich jest oddzielnym, indywidualnym zapisem przyjętych w danej

²⁷ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 53.

²⁸ Tamże.

²⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2007, s. 69.

³⁰ D. Wesołowska, *Interkulturalität – neue Dimension im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Wortschatzarbeit*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Germanica” 2013, t. 9, s. 132.

³¹ R. Gawarkiewicz, *Archeologia świadomości językowej Polaków i Rosjan. Analiza porównawcza na materiałach polskiego i rosyjskiego słownika asocjacyjnego*, „Etnolingwistyka” 2016, t. 28, s. 151–167.

³² B. Rodziewicz, *Koncept „szczęście” w językowym obrazie świata Polaków i Rosjan. Aspekt diachroniczny (paremiologiczny) i synchroniczny (asocjacyjny)*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2010, t. XXXV, s. 227–235.

kulturze sposobów konceptualizacji i kategoryzacji rzeczywistości, różnych punktów jej widzenia czy sposobów jej doświadczania³³.

Z powyższym stanowiskiem zgadza się również Jerzy Nikitorowicz, który pisze, że język, będąc zjawiskiem kultury, jest reprezentantem rzeczywistości zewnętrznej wobec każdej jednostki³⁴. Miłułka rozwija tę myśl i dodaje, że „język jako wytwór kultury i jej składnik jest silnie przez nią zdeterminowany, w związku z czym nasze wybory, zachowania i interpretacje uzależnione są od nawyków językowych charakterystycznych dla społeczności, której jesteśmy członkiem, a one z góry zakładają określone działania”³⁵. Kultura oraz język jako jej składnik silnie kształtują więc tożsamość każdego człowieka. Marzanna Karolczuk z kolei podkreśla, że każdy człowiek może poddać refleksji przeszłość, by kreować otaczającą rzeczywistość i weryfikować swoje zachowania, swoją tożsamość. Odnosi się to do języka i kultury rodzimej, jak i do języka i kultury obcej, które człowiek poznaje i wobec których przyjmuje różnorakie postawy³⁶. By zrozumieć przedstawicieli innych kultur mówiących innymi językami, należy uwzględniać w nauczaniu i uczeniu się języków obcych nie tylko kulturę rodzimą i docelową, ale też kwestie dotyczące ogólnego funkcjonowania i współistnienia kultur.

Język jest silnie i trwale powiązany z kulturą, a kultura z językiem. Obydwa elementy stanowią niezwykle ważne składowe tożsamości każdej jednostki ludzkiej. Tak więc uczenie się danego języka obcego, przyswajanie go i wreszcie posługiwanie się nim oznacza uczenie się obcej kultury, a nawet kultur. Jednak, jak pisze Miłułka, sytuacje, w których marginalizuje się wpływ kultury na umiejętność posługiwania się danym językiem, są powszechne wśród osób nauczających, jak i uczących się języków. Wynika to poniekąd z bagatelizowania roli kompetencji interkulturowej w edukacji językowej, co nie powinno mieć miejsca³⁷. Kultura to ważny element edukacji językowej, należy więc zgodzić się ze słowami Claire Kramersch, która pisała o jej koniecznym umiejscowieniu w praktyce językowej:

Kultura w uczeniu się języka obcego nie jest rozszerzalną piątą umiejętnością, doklejoną, można powiedzieć, do nauczania mówienia, słuchania, czytania i pisania. Jest zawsze w tle, od pierwszego dnia, gotowa zaniepokoić zdolnych uczniów, kiedy najmniej się tego

³³ J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Językowy obraz świata i kultura*, t. 13, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 11–44.

³⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 71.

³⁵ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 21.

³⁶ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2016, s. 35.

³⁷ K. Miłułka, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki...*, dz. cyt., s. 86.

spodziewają, unaoczniając niedoskonałości ich kompetencji komunikacyjnej tak długo pielęgnowanej, rzucając wyzwanie ich umiejętnościom w celu zrozumienia otaczającego ich świata³⁸.

Kazimiera Myczko wskazuje na trzy przełomowe momenty w postrzeganiu istoty kształcenia językowego³⁹. Pierwszy z nich dotyczył tego, że celem dydaktyki języka obcego były sprawności językowe, a nie podsystemy języka. Drugim istotnym momentem było podkreślenie konieczności nauczania w kontekście autentycznym, wykorzystując podejście komunikacyjne. Wreszcie trzecim etapem, bezpośrednio związanym z poprzednim, w rozwoju myśli metodycznej stało się akcentowanie związków języka i kultury w edukacji językowej⁴⁰.

Zainteresowanie koniecznością umiejscowienia zagadnień kulturowych w procesie edukacji językowej wzrosło wraz z popularyzacją podejścia komunikacyjnego, co miało miejsce w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia⁴¹. Autorka podręcznika do języka suahili wydanego w 1982 roku daje temu wyraz, pisząc, że język to coś więcej niż gramatyka i słownictwo. Język jest przede wszystkim wyrazem sposobu życia ludzi, którzy nim się posługują i odzwierciedleniem tego, jak widzą świat⁴². Słowa te potwierdzają, że lekcje języka obcego powinny być także lekcjami o kulturze/kulturach nauczanego języka. Jak słusznie podkreśla Lies Sercu, prawdziwa lekcja języka obcego to miejsce, gdzie stykają się co najmniej dwie kultury i dwa języki⁴³.

Uznając za niepodważalne stwierdzenie, iż nie jest możliwe efektywne nauczanie języka obcego z pominięciem nauczania elementów kulturowych, Małgorzata Gaszyńska-Magiera zauważa, że „problem pojawia się wtedy, gdy próbujemy określić, jaką część programu powinna stanowić wiedza o kulturze i które elementy tej wiedzy powinny się w nim znaleźć”⁴⁴. Wspomniana badaczka pisze, że można wyróżnić dwa zasadnicze podejścia

³⁸ C. Kramersch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993, s. 1. Cytat podano w tłumaczeniu polskim, źródło: A. Świątek, *Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 71.

³⁹ K. Myczko, *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań 2005, s. 27.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ P. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków 2010.

⁴² „A language is more than grammar and vocabulary. It is also an expression of the way of life of the people who speak it, and a reflection of how they see the world” – J. Maw, *Twende! A Practical Swahili Course*, New York 1985.

⁴³ L. Sercu, *Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 2002, 7. Jahrgang, Nummer 2, s. 2, [online], <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/571/547> (dostęp: 04.11.2020).

⁴⁴ M. Gaszyńska-Magiera, *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 200.

dydaktyczne – wedle pierwszego elementy kultury stanowią integralną część kursu językowego, natomiast zgodnie z drugim wiedza o kulturze umiejscowiona jest niejako obok nauczania języka, często w postaci samodzielnych zajęć. Zwolennicy pierwszego podejścia dostrzegają nierozzerwalny związek języka oraz kultury i w związku z tym tak konstruują programy dydaktyczne, by dać temu wyraz. W drugim przypadku wiedza o kulturze jest swoistym dodatkiem, czymś, czego należy wymagać od uczącego się danego języka, ale co tak naprawdę nie jest niezbędne, by nim władać⁴⁵.

Aby realizować w praktyce postulat jednoczesnego nauczania języka i kultury w jak najpełniejszy sposób, trzeba obrać odpowiednie ku temu ścieżki. W glottodydaktyce wskazuje się tradycyjnie cztery podejścia do nauczania kultury⁴⁶. Są to: podejście faktograficzne, komunikacyjne, międzykulturowe oraz eklektyczne.

Pierwsze z wymienionych skupia się na przekazywaniu wiedzy o kraju, w którym posługują się językiem docelowym. Są to informacje na temat geografii, historii lub funkcjonowania społeczeństwa. Z kolei podejście komunikacyjne zakłada wykształcenie zdolności użycia języka typowego dla rodzimego użytkownika języka. Dlatego przyswajanie języka nie może być oddzielone od nauki kultury, w tym szczególnie dotyczącej codzienności⁴⁷. Szczególnym podejściem jest ujęcie międzykulturowe, zgodnie z którym największą uwagę poświęca się nie tyle samym treściom kulturowym pojawiającym się w toku nauczania języka obcego, ile wykształceniu w uczniach bądź studentach pożądanej postawy wobec innej kultury. Celem nauczania stają się więc nie tyle konkretne tematy kulturowe, ale raczej świadomość nieporównywalności różnych kultur. To odrzucenie podejścia naturalnego na rzecz refleksyjnej koncepcji każdej kultury, w tym własnej, które umożliwia lepsze zrozumienie Innego, ale także i siebie⁴⁸. Wreszcie, na ostatnie z wymienionych podejść – czyli ujęcie eklektyczne – wskazuje Przemysław Gębał, który pisze, że zakłada ono potrzebę wprowadzenia pewnego minimum treści socjokulturowych oraz faktograficznych⁴⁹. To minimum nie zostaje klarownie określone, co wskazuje, że zależy ono od indywidualnego wyboru nauczyciela języka obcego⁵⁰. Wydaje się, że nie ma jednego słusznego podejścia do nauczania kultury, a rozsądnym działaniem jest łączenie wybranych

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ G. Zarzeczny, T. Piekot, *Inny punkt widzenia – treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Warszawa 2010, s. 200.

⁴⁷ Tamże, s. 201.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ P. Gębał, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, s. 205–242.

⁵⁰ Tamże.

elementów z istniejących koncepcji. Nauczanie wiedzy (podejście faktograficzne), kształtowanie umiejętności (podejście komunikacyjne), a także odpowiednich postaw (podejście międzykulturowe) – te kluczowe założenia poszczególnych koncepcji warto łączyć w jedno, by z sukcesem przybliżyć uczącym się daną kulturę.

Jak wskazały rozważania, kultura jest fenomenem przejawiającym się w języku. Ma wpływ na sposób postrzegania świata, myślenia, postępowania, wartościowania, odczuwania. Z kolei język umożliwia komunikację, czyli symboliczny proces, w czasie którego zachodzi negocjowanie i współdzielenie znaczeń⁵¹. Powinniśmy być świadomi, że nauczanie języka obcego w oderwaniu od kultury jest nauczaniem „jałowym”, niepełnowartościowym i nie stwarza szansy na uzyskanie zrozumienia w komunikacji z przedstawicielami innych kultur, która, w odróżnieniu od komunikacji z osobami o tej samej przynależności kulturowej, „wymaga dodatkowych kompetencji: komunikacyjnej i międzykulturowej”⁵². Wśród wielu zadań edukacji językowej jednym z ważniejszych jest dążenie do nauczenia rozumienia otaczającego świata i mechanizmów nim kierujących. By zrealizować wymienione cele, trzeba wykształcić odpowiednie kompetencje – w tym KI, nabytą w trakcie uczestnictwa w edukacji międzykulturowej, promującej ścisłą relację między językiem i kulturą. Dopiero wtedy jest szansa, że lepiej zrozumiemy siebie oraz innych.

1.2. Edukacja międzykulturowa

Jednoczesne poznawanie obcego języka i obcej kultury w procesie kształcenia językowego zwiększa szansę osiągnięcia sukcesów w komunikacji między przedstawicielami poszczególnych kultur. Nierozzerwalna symbioza tych dwóch jest uwzględniana w procesie edukacji międzykulturowej – przygotowującej do prawidłowego funkcjonowania wśród i z różnymi kulturami.

Pojęcie i znaczenie edukacji międzykulturowej

Dorota Wesołowska stawia tezę, że koncepcja międzykulturowości we współczesnym świecie wyznacza nowe standardy w polityce, gospodarce, a zwłaszcza w edukacji, w tym szczególnie w edukacji językowej⁵³. W kontekście istniejących potrzeb naszych czasów jako

⁵¹ M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, s. 15.

⁵² A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego...*, dz. cyt., s. 11.

⁵³ D. Wesołowska, *Interkulturalität – neue Dimension im Fremdsprachenunterricht...*, dz. cyt., s. 131–142.

kluczowa jawi się edukacja międzykulturowa, wobec której oczekuje się, że będzie ona środkiem do przezwyciężenia słabości wcześniejszych odmian edukacji oraz odegra kluczową rolę w promowaniu spójności społecznej i pokojowego współistnienia narodów.

W ujęciu encyklopedycznym edukacja międzykulturowa to:

koncepcja pedagogiczna, której celem jest poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami, kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów (np. etnicznych bądź religijnych) oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu; sformułowana w latach 90. XX w. w krajach zróżnicowanych etnicznie bądź o wysokim procencie cudzoziemców, m.in. w Niemczech, USA, Wielkiej Brytanii; stanowi ważny element m.in. edukacji historycznej, społecznej, religijnej i językowej⁵⁴.

Potrzeba takiej odmiany edukacji pojawiła się tam, gdzie żyli obok siebie ludzie posługujący się różnymi językami, kultywujący odmienne tradycje oraz wyznający inne religie. Miłułka, definiując omawiane pojęcie, eksponuje fakt, iż edukacja międzykulturowa jest zależna głównie od charakteru polityki – zarówno krajowej, jak i tej o szerszym zasięgu:

Edukacja międzykulturowa to pojęcie bardzo obszerne, odnoszące się do ogólnego kształcenia w dziedzinie interkulturowości, które wyznaczone jest przez politykę edukacyjną, w tym językową, danego kraju i regulowane przez szereg dokumentów o zasięgu krajowym oraz międzynarodowym⁵⁵.

Stanowisko badaczki kieruje uwagę na ogromną rolę państwa jako organu politycznego oraz polityków, którzy decydują o kierunku rozwoju edukacji i jej odmian w danym kraju, w tym też w kontekście międzynarodowym.

Znaczenie edukacji międzykulturowej na skalę międzynarodową podkreślają również Krystyna Błężyńska i Danuta Markowska. Ich zdaniem ten rodzaj edukacji wykracza swoją perspektywą poza granice partykularnych interesów poszczególnych państw oraz narodów i zmierza w rezultacie „do tworzenia struktur poznawczych i kompetencji odwzorowujących problemy i potrzeby społeczności ponadnarodowych”⁵⁶. W związku z tym działania w ramach edukacji międzykulturowej muszą uwzględniać istnienie wszystkich kultur, w skali całego

⁵⁴ Hasło: *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Internetowa Encyklopedia PWN*, [online], <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-miedzykulturowa;3896549.html> (dostęp: 10.11.2020).

⁵⁵ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 64.

⁵⁶ K. M. Błężyńska, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 43.

świata, niezależnie od geograficznego położenia wszelkich ośrodków kulturowych oraz ich wzajemnej bliskości⁵⁷.

Dostępne w literaturze definicje wskazują, iż edukację międzykulturową można rozumieć między innymi jako:

- uczenie się/nauczanie o innych kulturach;
- odkrywanie autentycznych podobieństw i różnic kulturowych na rzecz porzucenia uprzedzeń i myślenia stereotypowego;
- wzbudzanie ciekawości i otwartości w stosunku do zróżnicowania świata;
- kształtowanie umiejętności podejmowania dialogu;
- działania na rzecz integracji przedstawicieli różnych kultur;
- ogół działań zależnych od krajowej i międzynarodowej polityki językowej;
- rodzaj edukacji będący odpowiedzią na potrzeby społeczeństw świata XXI wieku.

Warto podkreślić, iż definiując pojęcie edukacji międzykulturowej jako przestrzeni działań społecznych, politycznych, część badaczy ujmuje ją także jako powinność i służbę⁵⁸. Marzena Rafalska zwraca uwagę na szczególne cele edukacji międzykulturowej, podkreślając jednocześnie jej odpowiedzialną rolę:

Edukacja międzykulturowa przygotowuje do życia i pracy w wielokulturowym świecie, uwarżliwia na różnorodność i niejednoznaczność. Kształtuje postawy porozumienia, współpracy, współistnienia i kreowania pokoju. Edukacja międzykulturowa z jednej strony chroni świat zakorzenienia, z drugiej – otwiera jednostki na nowe doświadczenia kulturowe⁵⁹.

Wydaje się, że pokojowe współistnienie różnych grup kulturowych oraz pozytywne interakcje i dialog przez nie podejmowane są możliwe tylko wtedy, kiedy filarami relacji międzyludzkich są zrozumienie i szacunek. Wśród tak wielu kręgów kulturowych niezwykle dużym wyzwaniem jest osiągnięcie porozumienia i owocnej współpracy. Z całą pewnością pomocne jest poszanowanie różnorodności, przy jednoczesnym uznaniu równości poszczególnych kultur, nie tylko wybranych, gdyż „mitem jest, że świat zachodni posiada uniwersalny zestaw standardów, według których należy oceniać wszystkie inne kultury.

⁵⁷ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 109.

⁵⁸ H. Rusek, *Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju*, „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 2 (11), s. 27.

⁵⁹ M. Rafalska, *Rama kompetencji międzykulturowych w polskim systemie edukacji. Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, red. M. Rafalska, Warszawa 2016, s. 12.

Musimy nauczyć się tolerancji i szacunku dla wierzeń, wartości i praktyk ludzi pochodzących z innych kręgów kulturowych, a także powinniśmy się czegoś od nich nauczyć⁶⁰.

Różnorodność jest faktem i – jak się okazuje – warto czerpać z niej wartości na korzyść istnienia i wzajemnego wzbogacania każdej z kultur. Danijela Petrović stwierdza, że uznanie i szacunek dla różnorodności stały się ogólnymi celami edukacji i są uważane za podstawowe wymogi demokracji i równości we współczesnych społeczeństwach⁶¹.

W duchu powyższych rozważań wymownie brzmią słowa Nikitorowicza, który podkreśla, że edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnorodnych kultur, odrzucając przy tym sterowanie oraz kontrolę istnienia obok siebie⁶². Wspomniany badacz tłumaczy przy tym, że aby wzajemnie wzbogacać się kulturowo, trzeba wnikać w istotę różnorodnych kultur i porównywać je ze sobą, co z kolei wzmacnia własną tożsamość i pozwala na kształtowanie umiejętności odpowiedzialnego tworzenia i modelowania własnej kultury. Jednocześnie odkrywanie innych kultur musi kształtować w odkrywca postawę uznania i tolerancji wobec nich⁶³. Z tej perspektywy pojęcie tolerancji w kontekście edukacji międzykulturowej wydaje się jednym z terminów kluczowych.

Trzeba zaznaczyć, że postawa tolerancji nie łączy się z bierną akceptacją przejawów inności, ale z dialogiem⁶⁴. Nie bez powodu Wincenty Okoń pisze, że tolerancyjny jest ten człowiek, który dostrzega w drugim człowieku uczestnika dialogu⁶⁵. Jednak – jak zgodnie podkreślają Nikitorowicz i Justyna Ryszewska-Banko – sama gotowość do dialogu wpisana w postawę tolerancji nie wymusza na jednostkach, by podzielały nie swoje wzorce kulturowe i zgadzały się z odmiennymi poglądami, zasadami lub upodobaniami⁶⁶.

Karolczuk zaznacza, że ważnym krokiem w rozwijaniu KI jest postawa otwartości, która uzewnętrznia się w gotowości na przyjmowanie doświadczeń i poglądów⁶⁷. W podobnym tonie wypowiada się Paweł Grzybowski, podkreślając, że otwartość na

⁶⁰ P. Laugani, B. Young, *Wnioski I: Wskazania dotyczące praktyki i polityki postępowania*, [w:] *Przemijanie w kulturach. Obyczaje żałobne, pocieszenie i wsparcie*, red. C. Murray Parkes, P. Laugani, B. Young, przekł. K. Ciekot-Roczon, Wrocław 2001, s. 320.

⁶¹ D. S. Petrović, *Goals of intercultural education from teachers' perspective*, Zagreb 2013, s. 310, [online], https://www.researchgate.net/publication/283150288_Goals_of_intercultural_education_from_teachers'_perspective (dostęp: 20.09.2021).

⁶² J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 121.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 31.

⁶⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 405.

⁶⁶ J. Ryszewska-Banko, *Tolerancja jako wartość i cel w edukacji wielo- i międzykulturowej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja Międzykulturowa” 2015, nr 4, s. 215; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 31–31.

⁶⁷ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 95.

Innych/Obcych i ich problemy jest właściwą cechą edukacji międzykulturowej⁶⁸. Otwartość ma więc zachęcać do wychodzenia na pogranicza kulturowe, do ich odkrywania i poznawczo-emocjonalnego reagowania na to odkrywanie. Tylko pielęgnując w sobie postawę otwartości, człowiek uczyć się może tolerancji w sytuacjach konfrontacji wartości oraz ma szansę na porozumiewanie się w skali międzynarodowej z ludźmi różnych ras, religii, narodowości, tradycji⁶⁹.

Uzupełniając to, co zostało powiedziane, należy dodać, że wśród wielu korzyści płynących z działań edukacji międzykulturowej wymienia się w literaturze realizację ogólnych celów wychowawczych. Wspomina o tym Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, pisząc, że międzykulturowość ma znaczenie nie tylko jako komponent znajomości języka obcego, bowiem ten rodzaj edukacji uczy o inności, a tym samym kształtuje tolerancję, która jest podstawą harmonijnego rozwoju społeczeństwa, a także „jest cechą społecznie wartościową, bo zmniejsza ilość napięć, redukuje nienawiść, żądzę krwi, odwetu, represji, poniżenia. Daje poczucie bezpieczeństwa, tworzy lepszą wspólnotę, bardziej barwną, bogatszą”⁷⁰.

Zatem edukacja międzykulturowa, z jednej strony, ma sprzyjać rozwijaniu kompetencji językowych (w tym kompetencji interkulturowej), poszerzaniu wiedzy kulturowej, a z drugiej – realizować cele wychowawcze. Szeroko rozumiane szkolnictwo wiąże rozwój kompetencji międzykulturowej z celami ogólnokształcącymi i humanistycznymi⁷¹.

Ciekawe stanowisko wobec powinności edukacji międzykulturowej odnaleźć można w tekstach Tadeusza Lewowickiego. Badacz określa edukację międzykulturową jako ważny obszar ogólnej edukacji i dodaje, że skoro tak jest, ten rodzaj edukacji ma za zadanie „wskazywanie fałszu w obrazie dziejów, stereotypów i wynaturzonych przekazów dotyczących ludzi innych narodowości, religii czy wyznań, kultur”⁷². Jego zdaniem edukacja ta powinna promować możliwie obiektywną i pozytywną wiedzę o Innych, o różnych kulturach, a jednocześnie o wspólnych wartościach, o możliwościach podejmowania wspólnych i pożytecznych przedsięwzięć, o szansach na wzajemne ubogacanie się. Aby tak było, „bagaż złych doświadczeń z przeszłości pora zastępować wiedzą, doświadczeniami i przesłaniami zwiększającymi szanse lepszego życia we wspólnym wielokulturowym

⁶⁸ P. P. Grzybowski, *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 64.

⁶⁹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość...*, dz. cyt., s. 124.

⁷⁰ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005, s. 26.

⁷¹ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 617.

⁷² T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 23–24.

świecie”⁷³. Słowa te wydają się torować główną ścieżkę działań edukacyjnych w zakresie międzykulturowości – szczególnie w kontekście współczesnych relacji między poszczególnymi narodami. Nauka jakiegokolwiek języka obcego w warunkach szkolnych – czy to w Polsce, czy w innym państwie europejskim – powinna być nastawiona na kreowanie postawy wrażliwości, otwartości, tolerancji wobec przedstawicieli obcych kultur. Oczywiście wymaga to odpowiedniego przygotowania nauczycieli jako „przewodników po kulturze” oraz dostępności właściwych podręczników i innych materiałów dydaktycznych – tak, aby uczeń miał możliwość poznawania treści z różnych punktów widzenia i pod różnym kątem. Należy zgodzić się ze słowami Lewowickiego, iż „tworzenie światowej społeczności przychylniej edukacji międzykulturowej, co warto podkreślić, jest jedną z szans na zapobieganie globalnym i lokalnym konfliktom – konfliktom cywilizacji, biednych i bogatych, ludzi o różnym statusie społecznym. To jedna z szans kształtowania warunków do pokojowego, opartego na współpracy, szczęśliwego życia”⁷⁴.

W dostępnej literaturze określa się szczegółowe zadania edukacji międzykulturowej. Grzybowski wymienia te cele, umiejscawiając je w trzech sferach:

1) w sferze postaw:

- rozpatrywanie społeczeństwa jako kompleksu współistniejących i krzyżujących się grup oraz jednostek wychodzących na granice swojej odrębności i odmienności;
- budzenie tolerancji i opanowanie w reakcjach na różnicę, umiejętności poszanowania jej pod każdym względem – mimo zdziwienia;
- budzenie wrażliwości na inne kultury oraz ich integralne wartości i wzory wzbogacające kulturę ogólną;
- wyzbywanie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egzotyzyму i ksenofilii;
- przeciwstawianie się wszelkim formom ksenofobii, dyskryminacji, rasizmu, wrogości itp. wobec Innych/Obcych;
- empatia; otwartość wobec świata; zaangażowanie na rzecz pokoju, równości, braterstwa i solidarności w każdym środowisku; opowiadanie się za sprawiedliwym światem bez wyzysku, ucisku i głodu;

2) w sferze umiejętności:

⁷³ Tamże, s. 23–24.

⁷⁴ T. Lewowicki, *Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. XXV, s. 22.

- dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi; samoakceptacja mimo dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej; zauważanie, poznawanie i rozumienie Innych/Obcych jako nieuniknionych sąsiadów;
- opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic, świadome wychodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego;
- rozpoznawanie przejawów nierówności, niesprawiedliwości, dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu, stereotypów i uprzedzeń względem Innych/Obcych;
- poszukiwanie porozumienia w różnych sferach poprzez podejmowanie interakcji, dialogu, negocjacji i wymiany wartości z Innymi/Obcymi;
- wzmacnianie wzajemnych stosunków między różnymi społecznościami – zwłaszcza pomiędzy grupami większości i mniejszości kulturowych czy etnicznych; uruchamianie mechanizmów pomocnych w rozwiązywaniu problemów wynikających ze zróżnicowania, związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami; pokojowe współzycie mimo różnic, sprzecznych interesów oraz wynikających z nich napięć i konfliktów;

3) w sferze świadomości:

- obiektywna równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur;
- własna tożsamość, wartość, odrębność, niezależność; własne korzenie kulturowe, tradycje, obyczaje;
- więź grupowa, rodzinna, etniczna, lokalna, kulturowa, regionalna, narodowa, ponadnarodowa, globalna;
- ekologizm (w kontekście środowiska naturalnego i społeczeństwa)⁷⁵.

Tak sformułowane cele edukacji międzykulturowej są zgodne z wartościami społeczeństw kierujących się w stronę ideałów powszechnego dobra, pokoju czy sprawiedliwości społecznej. Brzmi to jak cel utopijny, ale jego sformułowanie jest potrzebne jako punkt odniesienia do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego, rozwijanego między innymi w toku edukacji językowej (na lekcjach języków obcych). Jak zauważa Grzybowski, edukacja międzykulturowa, mimo swojej aktualności, nie daje gwarancji

⁷⁵ P. P. Grzybowski, *Edukacja w warunkach zróżnicowania...*, dz. cyt., s. 65–66.

zaradzenia poszczególnym problemom społeczeństw i systemów oświaty⁷⁶. Trzeba jednak podkreślić, że ułatwia ona połączenie nauczania z wychowywaniem poprzez dostarczanie jej uczestnikom szansy na rozwój w duchu dialogu, porozumienia i współpracy.

Edukacja międzykulturowa jako proces trwający całe życie

W kontekście sformalizowanego nauczania języków obcych specjaliści różnie określają właściwy moment wprowadzania edukacji międzykulturowej, to jest realizacji jej wyżej wymienionych celów. Niektórzy uważają, że edukacja ta powinna zaistnieć już na początku przyswajania języka pierwszego i uczenia się obcego. Wynika to z przekonania, iż należy od początku uwrażliwiać na różnorodność kultur oraz z faktu, iż kultury nie powinno się tłumaczyć w oderwaniu od nauki gramatyki czy leksyki. Wśród zwolenników takiego przekonania należy wymienić Agnieszkę Strzałkę, która zwraca uwagę, iż dyskusji o kulturze nie należy odkładać na później, kiedy uczniowie osiągną już wyższy stopień zaawansowania językowego, a wręcz przeciwnie – należy ją rozpocząć już na pierwszej lekcji języka obcego⁷⁷. W oparciu o tematykę kulturową możliwy jest rozwój wszystkich czterech sprawności językowych. Kultury nie można postrzegać jako dodatku do lekcji, urozmaicenia, momentu oderwania od – na przykład – nauczania gramatyki. Kultura to stały komponent lekcji, nieprzestrzeganie tej zasady podważa nierozzerwalność języka i kultury. Z kolei Urszula Kusio ma nieco inne zdanie i podkreśla, że do tego typu edukacji należy się przygotować, trzeba posiadać przynajmniej elementarną wiedzę o obcej kulturze, o szczegółach jej odmienności⁷⁸.

Bez względu na różne poglądy dotyczące odpowiedniego momentu wprowadzania elementów edukacji międzykulturowej, szczególnie na lekcjach języka obcego, należy traktować ją jako punkt wyjścia do tego, by pogłębiać zrozumienie i szacunek wobec odmiennych kultur oraz ich przedstawicieli. Należy stwarzać uczniom warunki do tego, aby odkrywali i rozumieli swoją własną kulturę, by budowali swoją tożsamość, ale zawsze szanując to wszystko, co obce i inne.

⁷⁶ Tamże, s. 67.

⁷⁷ A. Strzałka, *Zintegrowane nauczanie języka i kultury*, „Neofilolog” 2004, nr 25, s. 6–9.

⁷⁸ U. Kusio, *Świat się rusza – szkic z komunikacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja” 2007, t. 1, s. 32.

Proces kształtowania tożsamości i kształtowania niezbędnych człowiekowi kompetencji, w tym kompetencji interkulturowej, trwa przez całe życie. Jest to proces ciągły, doświadczenie całożyciowe składające się z wielu etapów⁷⁹. Jak pisze Lewowicki:

Przedsięwzięcia edukacyjne zazwyczaj nie przynoszą natychmiastowych skutków. Wychowanie to proces trudny, mozolny. Edukacja jest swoistym heroicznym zmaganiem o to, aby ludzie i ich świat stawali się lepsi. Taka misja przypada również, a może szczególnie, edukacji międzykulturowej⁸⁰.

W miarę uczestniczenia w edukacji międzykulturowej, podczas której ma miejsce swoisty kontakt kultur, zachodzą kolejne zmiany, które prowadzą do osiągnięcia kolejnych etapów w kształtowaniu pozytywnej postawy w stosunku do odmienności kulturowej. Marian Golka zwraca uwagę, że „komunikowanie międzykulturowe oraz związane z nim poznawanie innej kultury jest zazwyczaj działaniem dwu-, a nawet wielokierunkowym, w wyniku którego zmieniają się wzajemne relacje”⁸¹. Wspomniany badacz tworzy metaforę domu, w którym umiejscawia gospodarza i przybysza. Za pomocą takiego obrazu wyodrębnia kolejne stopnie międzykulturowego komunikowania się między nimi. Do pierwszego kontaktu dochodzi już na poziomie „fasady” domu (na tym etapie zauważamy jedynie zewnętrzne cechy obcej kultury – np. odmienność języka). Następnie, przechodząc do „przedsionka”, osiągamy kolejny stopień komunikacji, bo zaczynamy rozumieć znaczenie pewnych przekazów oraz dostrzegać zasadnicze różnice religijne, estetyczne i moralne. „Korytarz” domu symbolizuje etap, kiedy jesteśmy w stanie wyodrębnić najważniejsze różnice kulturowe i są one dla nas zrozumiałe na tyle, że stosujemy je w odniesieniu zarówno do własnej, jak i obcej kultury. Szczególne miejsce w domu zajmuje „salon” – docierając tutaj, jesteśmy świadomi odmienności kulturowej, wykorzystujemy tę świadomość i wiedzę w kontakcie. Z perspektywy przekonania, iż dążenie do pełnego zrozumienia międzykulturowego to proces całożyciowy, Golka zaznacza, że dotarcie do wspomnianego wyżej „salonu” nigdy nie jest zupełne, czy też poruszanie się po nim nigdy nie jest całkowicie swobodne⁸². Wynika to chociażby z różnorodności kultur, ich złożoności. Uświadomienie sobie swojej własnej

⁷⁹J. Nikitorowicz, *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, red. W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Warszawa 2012; A. Szczurek-Boruta, *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, [w:] *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Warszawa–Radom 2009.

⁸⁰ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2 (7), s. 32.

⁸¹ A. Szerląg, *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Kraków 2001, s. 36.

⁸² M. Golka, *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, „Multicultural Studies” 2016, t. 1, s. 50.

kultury jest nie lada wyzwaniem, a jeszcze większym jest wykazywanie się znajomością jakiegokolwiek obcej kultury, której znaczeń możemy nie odkryć w pełni. Jednak to „odkrywanie” jest niezbędnym elementem w kształceniu językowym i stanowi o gotowości podjęcia kontaktu międzykulturowego.

Ogólne rozważania na temat edukacji międzykulturowej pozwalają stwierdzić, że powinna ona mieć swoje miejsce w formalnej edukacji szkolnej. W szczególności można traktować edukację międzykulturową jako punkt wyjścia podczas lekcji języka obcego, których celem jest przygotowywanie uczniów do skutecznego porozumiewania się z przedstawicielami różnych kultur. Przygotowanie to zaś jest ściśle związane z kształtowaniem i rozwijaniem kompetencji interkulturowej.

1.3. Kompetencja interkulturowa

Kompetencja interkulturowa jest pojęciem wielopłaszczyznowym. Literatura teoretyczna z tego zakresu dostarcza wielu prób jej definiowania. Mimo iż pierwsze konceptualizacje terminu kompetencji interkulturowej sięgają lat 50. ubiegłego wieku, temat ów jest aktualny w najnowszych opracowaniach naukowych. Permanentnego podejmowania omawianego zagadnienia wymaga przede wszystkim postępująca w zawrotnym tempie globalizacja, która zmusza do efektywnego funkcjonowania w świecie bez granic. Jak już wcześniej zaznaczano, różnorodność kulturowa jest faktem, który dotyka większości społeczeństw świata, ale przede wszystkim jest wyzwaniem, by przy jej pełnej akceptacji i docenieniu funkcjonować według zasad opartych na szacunku i pokoju. Dlatego też dydaktyka języków obcych XXI wieku żywo uwzględnia aspekty międzykulturowe. Konsekwencją tak obranego kierunku jest poszukiwanie sposobów kształtowania i rozwijania kompetencji interkulturowej, która przybliży do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego między członkami różnych kręgów kulturowych. Należy pamiętać, że proces uczenia się języków obcych nie może przy tym pomijać rozwijania także kompetencji językowych, które istotnie wpływają na jakość życia w zróżnicowanej przestrzeni ludzkiej⁸³.

Przed podjęciem próby wyjaśnienia kluczowego dla pracy pojęcia, jakim jest *kompetencja interkulturowa*, warto przybliżyć znaczenie samego terminu *kompetencja*. Powszechną tendencją jest określanie kompetencji jako zestawu odpowiednich układów wiedzy, umiejętności i postaw⁸⁴. Również *Słownik języka polskiego* wskazuje na

⁸³ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego...*, dz. cyt., s. 9.

⁸⁴ Tamże.

trójelementowość terminu, podając, że kompetencja to „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”⁸⁵. Natomiast autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia* ujmują definicję kompetencji następująco: „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania”⁸⁶. Z kolei w *Europejskich ramach kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* kompetencje są tłumaczone jako udowodniona zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych ukazywana w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej⁸⁷. Przywołane definicje wskazują, że nie jest to pojęcie do końca ustalone, a w dodatku określanie kompetencji powinno zachodzić między innymi w kategoriach autonomii (na co wskazuje szczególnie ostatnia definicja). Urszula Jeruszka zwraca uwagę na fakt, iż pojemność znaczeniowa pojęcia *kompetencja* stopniowo się zwiększa⁸⁸, a więc zakres znaczeniowy tego terminu wciąż ewoluuje, zmieniając swój charakter.

Waldemar Furmanek posługuje się etymologicznym objaśnieniem kompetencji, a więc wskazuje, że ma ona swoje powiązanie z łacińskim czasownikiem *competere*, który oznacza: nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję⁸⁹. Etymologia nawiązuje wprost do potencjału podmiotu, wyznaczającego jego zdolności do wykonywania określonych działań⁹⁰. W związku z tym analizowanie kompetencji należy łączyć z rozmyślaniami na temat człowieka, jego rozwojem i możliwościami (w tym tymi wynikającymi z jego wieku). Maria Mocarz-Kleindienst trafnie zauważa, iż kompetencja jest kluczowym terminem na każdym etapie procesu nauczania oraz nadrzędnym celem procesu dydaktycznego⁹¹.

Interpretacji wymaga także pojęcie *komunikacyjnej kompetencji interkulturowej*. Michael Byram definiuje interkulturową kompetencję komunikacyjną jako umiejętność użycia języka obcego w celu pomyślnej komunikacji z człowiekiem przynależącym do innego kręgu kulturowego, natomiast kompetencję interkulturową jako wiedzę, umiejętności i

⁸⁵ Hasło: *kompetencja*, [w:] *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1997 (wersja elektroniczna na CD).

⁸⁶ *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, dz. cyt., s. 20.

⁸⁷ *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (ERK), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009, s. 11.

⁸⁸ U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2016, s. 16-17.

⁸⁹ W. Furmanek, *Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym*, [w:] *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowiańskie*, Rzeszów 2007, s. 211-222.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ M. Mocarz-Kleindienst, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce przekładu*, „Roczniki Humanistyczne”, vol. LXII, nr 10, 2014, s. 127.

postawy, które pozwalają na zrozumienie i docenienie innych kultur i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych⁹². To odróżnienie obu kompetencji jest potrzebne, by podkreślić, że kompetencja interkulturowa zawiera się w komunikacyjnej kompetencji interkulturowej, stanowiąc jej składową. Dodatkowo, takie rozumienie kompetencji interkulturowej odpowiada definiowaniu samej kompetencji – pojęcia, w obrębie którego wydziela się składowe elementy je tworzące.

Należy odnotować, że badacze zajmujący się tematem kompetencji interkulturowej w kontekście edukacyjnym podają jej różnorodne definicje. Dokonując przeglądu literatury teoretycznej, łatwo także zauważyć, że w pracach neofilologów, glottodydaktyków, językoznawców oprócz terminu *kompetencja interkulturowa* pojawia się również sformułowanie *kompetencja międzykulturowa*⁹³. Urszula Żydek-Bednarczuk pisze, że dzieje się tak dlatego, iż granica różnicująca te dwa pojęcia jest zatarta⁹⁴. Pojęcia kompetencji interkulturowej często używają między innymi Ewa Bandura, Kazimiera Myczko, Krystyna Miłułka, Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz oraz Jarosław Krajka, choć Anna Majkiewicz zwraca uwagę na fakt, iż w polskim środowisku akademickim bardzo chętnie używa się również terminu *kompetencja międzykulturowa*⁹⁵. Z kolei pojęcie kompetencji międzykulturowej stosują między innymi Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, Anna Jaroszevska, Marzanna Karolczuk. W literaturze rosyjskojęzycznej badacze zdecydowanie częściej używają określenia *межкультурная* (międzykulturowa).

1.3.1. Pojęcie i znaczenie kompetencji interkulturowej

Żydek-Bednarczuk zauważa, iż na grunt polski oba pojęcia („interkulturowa” i „międzykulturowa”) przeniosła Grażyna Zarzycka, zdaniem której składnikami kompetencji interkulturowej są odpowiednia wiedza oraz umiejętności⁹⁶. Również Aleksandrowicz-Pędich podkreśla, że „kompetencja międzykulturowa oznacza stosowanie umiejętności językowych odpowiednio do sytuacji społecznej, co wymaga wiedzy o innych kulturach oraz odbycia

⁹² M. Byram, *Teaching and Assessing...*, dz. cyt., s. 13.

⁹³ W niniejszej rozprawie używany będzie termin *kompetencja interkulturowa* (KI). Wyjątkiem będzie stosowanie terminu *kompetencja międzykulturowa* w sytuacji cytowania.

⁹⁴ U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice 2015, s. 71.

⁹⁵ A. Majkiewicz, *Czy można nauczyć kompetencji interkulturowej?*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, t. XXV, s. 114.

⁹⁶ U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur...*, dz. cyt., s. 72.

długotrwałego treningu międzykulturowego przygotowującego do odpowiednich reakcji i zachowań w kontaktach z przedstawicielami wspólnot kulturowych innych niż rodzima”⁹⁷.

Kompetencja interkulturowa przez wielu jest postrzegana między innymi jako zestaw umiejętności, których nabycie warunkuje radzenie sobie w sytuacjach komunikacyjnych przebiegających w warunkach wielokulturowości. W taki sposób charakteryzuje kompetencję międzykulturową Bożena Banach. Jej zdaniem w kontekście edukacyjnym owa kompetencja to zdolność osoby uczącej się do zachowania adekwatnie i umiejętnie w momencie spotkania z przedstawicielami innych kultur. Adekwatność i umiejętność oznaczają to, że zdajemy sobie sprawę z różnic między kulturą ojczystą a obcą⁹⁸. Podobnie wypowiada się Aleksander Sadochin, charakteryzując kompetencję interkulturową jako zespół wiedzy i umiejętności wykorzystywanych do skutecznej interakcji międzykulturowej. Jednocześnie wiedza i umiejętności służyć mają prawidłowej weryfikacji wyników komunikacji oraz wykorzystaniu informacji zwrotnej⁹⁹. Rosyjski badacz dodaje, że w procesie międzykulturowej komunikacji każdy człowiek stoi przed wyzwaniem dążenia do zachowania tożsamości kulturowej, przy jednoczesnym „włączeniu się” w obcą kulturę¹⁰⁰.

Bandura podaje natomiast dość zwięzłą definicję, niejako podsumowującą myśli wyżej przywołane. Według badaczki kompetencja interkulturowa to: „znajomość podobieństw i różnic między stylami życia i poglądami charakterystycznymi dla różnych kultur oraz umiejętność zastosowania tej znajomości w praktycznej komunikacji”¹⁰¹. Owa znajomość aspektów kulturowych to nic innego jak wiedza, która zastosowana w praktyce oznacza kompetencję interkulturową. Również rosyjskie badaczki – Olga Daniłowa i Tatiana Surodiejewa – tłumaczą KI jako zdolność podmiotu uczestniczącego w interakcji z przedstawicielem innej kultury do dostrzeżenia nie tylko tego, co różni obydwie strony, ale także tego, co je łączy¹⁰². Ponadto jest to również umiejętność porzucenia stereotypów na rzecz wykorzystania wiedzy o obcej kulturze do głębszego poznania kultury własnego narodu¹⁰³.

⁹⁷ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach...*, dz. cyt., s. 24.

⁹⁸ B. Banach, *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, Łódź 2001, t. 3, s. 228.

⁹⁹ А. П. Садохин, *Межкультурная коммуникация: учебное пособие*, Москва 2009, с. 278.

¹⁰⁰ А. П. Садохин, *Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие*, Москва 2014, с. 66.

¹⁰¹ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007, s. 57.

¹⁰² О. А. Данилова, Т. П. Суродеева, *Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку*, „Язык. Культура. Общество” 2010, вып. 2, с. 81–83.

¹⁰³ Tamże.

Oprócz podkreślania roli wiedzy na temat odmienności kulturowej, a także umiejętności związanych z jej zastosowaniem, zwraca się uwagę na rangę poszczególnych postaw. Zdaniem Nikitirowicza zdobyta wiedza wpływa na określone postawy, dzięki czemu pojawia się szansa, by zrozumieć funkcjonowanie przedstawicieli innych kręgów kulturowych. Badacz dodaje do definicji kompetencji interkulturowej niezwykle istotną „zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur”¹⁰⁴. Relatywizm kulturowy to postawa przeciwna do etnocentryzmu, gdyż zakłada, że każda kultura ma jednakowe prawo istnienia¹⁰⁵. W związku z tym, relatywizm kulturowy jest z założenia postawą zakładającą wszelkie przejawy tolerancji i szacunku.

Również Hanna Komorowska pisze, iż kompetencja interkulturowa jest sumą wielu pojedynczych umiejętności, ale i postaw¹⁰⁶. Jej zdaniem KI uwzględnia tolerancję wobec wszystkiego, co „obce”, która pozwala na bezkonfliktowe kontakty z przedstawicielami innych kultur¹⁰⁷. Zgodnie z definicją słownikową, tolerancja oznacza „poszanowanie czyichś poglądów, wierzeń, upodobań, różniących się od własnych”¹⁰⁸. W związku z tym, prawdą jest stwierdzenie, że kształtowanie tolerancji zachodzi przy okazji doświadczenia inności, stykania się z tym, co nierodzime¹⁰⁹. Na tolerancję jako przejaw kompetencji interkulturowej wskazują też inni badacze¹¹⁰, co oznacza, że jest ona jednym z ważniejszych elementów efektywnego porozumiewania się. Uzupełnienia definicji kompetencji interkulturowej o postawy dokonuje również Ewa Janebová, która zauważa, że KI zakłada ściśle zintegrowanie zespołu wiedzy i umiejętności z postawami opartymi na rozumieniu innych światopoglądów, tolerancją i szacunkiem¹¹¹.

W toku rozważań nad literaturą teoretyczną trzeba podkreślić, że wśród definicji KI można wyłonić te, które ujmują ją jako efekt bardziej skomplikowanego, dynamicznego i trwającego całe życie procesu – nauczania interkulturowego¹¹². Kompetencja ta nikomu nie jest dana jako talent, nikt też jej nie dziedziczy w momencie narodzin. Przeciwnie, nabywanie i kształcenie jej to praca, która rozpoczyna się w momencie zetknięcia się z obcą dla nas rzeczywistością i trwa przez całe życie. Miłułka pisze, że kompetencja ta „jest wielkością

¹⁰⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 508.

¹⁰⁵ Tamże.

¹⁰⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009, s. 18–19.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ Hasło: *tolerancja*, [w:] *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1997 (wersja elektroniczna na CD).

¹⁰⁹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 215.

¹¹⁰ J. Nikitorowicz, *Tolerancja. Idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 2–7; J. Ryszewska-Banko, *Tolerancja jako wartość i cel...*, dz. cyt., s. 213–228.

¹¹¹ E. Janebová, *Interkulturní komunikace ve škole*, Praha 2010.

¹¹² K. Miłułka, *Dylematy współczesnej glottodydaktyki...*, dz. cyt., s. 84.

dynamiczną, zmieniającą się na skutek pozyskiwania nowych informacji, zbierania nowych doświadczeń, odczuć, przeżyć”¹¹³. Paweł Sobkowiak uzupełnił tę myśl, stwierdzając, że „jej przyswajaniu sprzyjają przede wszystkim obserwacja i refleksja nad zachowaniem językowym własnym i interlokutorów”¹¹⁴.

Pisząc o kompetencji interkulturowej, Komorowska podkreśla, że jest ona niezbędna do funkcjonowania w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie¹¹⁵. Z takim stanowiskiem zgadza się Laurenz Volkman, dodając, iż KI można postrzegać jako kapitał społeczności wielokulturowych¹¹⁶. Stanowi ona coraz ważniejszy element edukacji (szczególnie tej językowej), jak i element gospodarki i rynku pracy zarówno w Polsce, jak i na całym świecie.

Myczko zwraca uwagę na fakt, że kompetencja interkulturowa jest niezbędna do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z przedstawicielami różnych kultur¹¹⁷. Natomiast w interpretacji Natalii Galskowej kompetencja interkulturowa to chęć posługiwania się językiem obcym oraz zdolność ludzi do interakcji, podczas której ujawnia się jej kulturowa specyfika¹¹⁸. O wspomnianej interakcji, o podtrzymywaniu kontaktu z rozmówcą jako fundamentalnym wymogu sukcesu komunikacyjnego pisał między innymi Byram. Jego zdaniem nie tylko sprawna wymiana informacji, ale także sama umiejętność utrzymania kontaktu między interlokutorami jest bardzo ważna¹¹⁹. Z wymienionymi badaczami KI zgadza się Sijka Czawdarowa-Kostowa, pisząc o kompetencji interkulturowej jako o umiejętności nawiązywania i utrzymywania udanych kontaktów interpersonalnych z przedstawicielami różnych grup kulturowych¹²⁰. W podobnym tonie wypowiada się również Żydek-Bednarczuk, tłumacząc kompetencję interkulturową jako umiejętność porozumiewania się, nawiązywania i podtrzymywania interakcji z przedstawicielami różnych kultur¹²¹. Badaczka również zwraca uwagę na ogromną rolę tolerancji:

¹¹³ K. Miłuńska, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2, s. 108.

¹¹⁴ P. Sobkowiak, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań 2015, s. 83.

¹¹⁵ Tamże.

¹¹⁶ L. Volkman, *Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur*, [in:] *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens”*, ed. L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning, D. Rösler, Tübingen 2000, p. 164.

¹¹⁷ K. Myczko, *Kompetencja interkulturowa jako cel...*, dz. cyt., s. 29.

¹¹⁸ Н. Д. Гальскова, *Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки*, „Иностр. языки в школе” 2012, № 5, s. 9.

¹¹⁹ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural...*, dz. cyt., s. 3.

¹²⁰ С. Чавдарова-Костова, *Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание*, София 2010, s. 204.

¹²¹ U. Żydek-Bednarczuk, *Spotkanie kultur...*, dz. cyt., s. 72.

Pojęcie kompetencji międzykulturowej odnosi się do działań uczestniczących w dialogu międzykulturowym. Kompetencja międzykulturowa przejawia się w umiejętności pojmowania u siebie i innych uwarunkowań kulturowych i czynników wpływających na postrzeganie, wartościowanie, odczuwanie oraz działanie, jak również w zdolności do ich respektowania, szanowania i efektywnego wykorzystania w sensie wzajemnego dostosowania, poczynając od tolerancji odmienności, a skończywszy na skutecznych wzorcach działania w zakresie współpracy i współżycia w odniesieniu do kryteriów interpretacji i kształtowania świata¹²².

Jaroszewska z kolei przyjmuje, że KI to wyspecjalizowane narzędzie poznawcze, które umożliwia przekraczanie kulturowych barier oraz realizowanie celów na drodze dialogu i współpracy. Narzędzie to ułatwia dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. Poza tym, osoba rozwijająca KI powinna przejawiać pozytywne reakcje i postawy wobec inności: zrozumienie, tolerancję, akceptację oraz pozwalać przełamywać stereotypy kulturowe, głównie nacechowane negatywnie¹²³.

Należy dodać, że w literaturze przedmiotu KI rozpatruje się w dwóch aspektach: odpowiedniości i skuteczności. Z pierwszego punktu widzenia kompetencję tę można tłumaczyć jako umiejętność kształtowania w sobie obcej tożsamości kulturowej, co wymaga znajomości obcego języka, wartości, norm oraz standardów zachowania w innej społeczności komunikacyjnej. Dzięki takiemu podejściu przyswajanie maksymalnej ilości informacji i odpowiedniej wiedzy o innej kulturze jest głównym celem procesu komunikacji. Drugi aspekt obejmuje pojmowanie omawianego pojęcia jako umiejętności osiągania sukcesów w kontaktach z przedstawicielami innej społeczności kulturowej, nawet przy niewystarczającej znajomości podstawowych elementów kultury naszych rozmówców/partnerów. Innymi słowy, istotne jest osiągnięcie celu podjętego kontaktu, a nie środki, jakie zostaną zastosowane¹²⁴. Obydwa wspomniane aspekty to, inaczej mówiąc, dwa główne kryteria pojęcia kompetencji interkulturowej zorientowane na cel udanej komunikacji – „odpowiedniość” i „skuteczność”, o których piszą niemieccy naukowcy¹²⁵.

Innowacyjne rozumienie KI odnajdziemy w publikacji autorstwa Katri Jokikokko, która opisuje trzy różne rodzaje znaczeń tego pojęcia z perspektywy nauczyciela. Według badaczki kompetencję interkulturową można pojmować jako: „orientację etyczną”,

¹²² Tamże, s. 76.

¹²³ A. Jaroszewska, *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 4, s. 61.

¹²⁴ *Теория культуры: Учебное пособие*, ред. С. Н. Иконникова, В. П. Большаков, Санкт-Петербург 2008, с. 339.

¹²⁵ J. Straub, S. Nothnagel, A. Weidemann, *Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen*, [in:] *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, ed. J. Straub, S. Nothnagel, A. Weidemann, Bielefeld 2010, p. 17.

„orientację na efektywność” oraz jako „orientację pedagogiczną”¹²⁶. Pierwsza kategoria obejmuje wartości, sposoby bycia, myślenia, działania, cechy interpersonalne i podstawową orientację na innych ludzi i świat. Poza tym „orientacja etyczna” jawi się jako wartość niezbędna dla kogoś, kto wchodzi w interakcje z przedstawicielami innych kultur¹²⁷. Dlatego w nauczaniu interkulturowym chodzi o umiejętne edukowanie uczących się, wskazywanie im różnorodnych dróg ku osiągnięciu właściwych rozwiązań, rozwijanie krytycznego myślenia i kreatywności. Z kolei „orientacja na efektywność” oznacza umiejętności organizacyjne i zdolność do działania w różnych rolach i sytuacjach. Zrozumiałe jest to, że interakcje międzykulturowe zakładają wykorzystywanie pewnych skutecznych metod radzenia sobie z wyzwaniami komunikacyjnymi¹²⁸. Wreszcie „orientacja pedagogiczna” wskazuje, że w procesie efektywnego kształtowania kompetencji interkulturowej niezbędne są międzykulturowe kompetencje pedagogiczne nauczycieli. Istotny jest pozytywny stosunek nauczycieli języków obcych do różnorodności kulturowej oraz umiejętność zachęcania uczniów do jej odkrywania¹²⁹. Jokikokko trafnie podkreśla, że do kompetencji interkulturowej trzeba podchodzić holistycznie, postrzegając ją jako filozofię, która kieruje zachowaniem i myśleniem człowieka¹³⁰. Jest to ciekawe spostrzeżenie, które wzbogaca koncepcję interkulturowości i wskazuje, że można ją ujmować jako światopogląd, a nawet ideologię.

Marta Torenc twierdzi, że spośród różnych istniejących koncepcji kompetencji interkulturowej, które zostały wypracowane na gruncie dydaktyki języków obcych, wyłaniają się dwa zasadnicze ich wymiary: wychowawczy oraz kształcący¹³¹. Pierwszy wymiar dotyczy koncepcji nakierowanych na cele społeczne, polityczne oraz etyczne, które powinny być realizowane za pośrednictwem nauczania języków obcych, a tym samym w wyniku rozwijania kompetencji interkulturowej. Kształtowanie takich wartości, jak tolerancja, otwartość i uwrażliwienie na inność kulturową w toku nauczania języka obcego, ma prowadzić do osłabienia bądź całkowitej eliminacji negatywnych postaw społecznych: etnocentryzmu, nacjonalizmu i ksenofobii. W koncepcjach kompetencji interkulturowej o charakterze kształcącym na pierwszy plan wysuwa się rola aktywności jednostki zmierzającej do poznania, a w konsekwencji dogłębnego zrozumienia otaczającego świata w jego wymiarze wielokulturowym. Rozwijanie KI ma być w tym przypadku procesem stopniowym,

¹²⁶ K. Jokikokko, *Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence*, „Intercultural Education” 2005, vol. 16, pp. 75–79.

¹²⁷ Tamże, s. 75.

¹²⁸ Tamże, s. 78.

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ Tamże, s. 80.

¹³¹ M. Torenc, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław 2007, seria: „Dissertationes Inaugurales Selectae”, vol. 38, s. 155 i n.

ukierunkowanym nie tylko na podnoszenie efektywności komunikacji i działania w różnych kontekstach kulturowych. Równie ważne okazuje się bowiem odpowiednie przygotowanie do spotkania z innością kulturową, skutkujące wzrostem zainteresowania, rzeczywistą gotowością, a nawet wewnętrzną potrzebą takiego kontaktu.

Wydaje się, że KI obejmuje szeroki zakres wiedzy i umiejętności, a ich nauczanie jest niezwykle złożone, wymaga czasu i ogromnego nakładu pracy¹³². Mimo wszystko nie da się bez ich wykształcenia i później ciągłego rozwijania efektywnie funkcjonować w zglobalizowanym i wielokulturowym świecie. Kompetencja interkulturowa stanowi kapitał rozwoju osobowościowego i zawodowego jednostki¹³³. Bez tego kapitału człowiek nie jest w stanie podejmować owocnej komunikacji z przedstawicielami różnorodnych kultur. Ciekawym spostrzeżeniem na ten temat dzieli się Giles Shelton, zwracając uwagę, że kształtowanie kompetencji interkulturowej nie jest wyłącznie zadaniem migrantów¹³⁴. Coraz więcej ludzi potrzebuje tej umiejętności w swojej codziennej pracy. Nawet jeśli sami nie uczestniczą w zagranicznych projektach, to często ich pracownicy bądź klienci odzwierciedlają coraz bardziej zróżnicowane społeczeństwo. Ignorowanie tej różnorodności jest rodzajem ślepoty, przez którą człowiek traci każdą okazję do czerpania korzyści i uczenia się z różnorodności¹³⁵.

Wrażliwość i świadomość (inter)kulturowa

W literaturze naukowej w kontekście KI funkcjonują takie pojęcia, jak *wrażliwość (inter)kulturowa* czy *świadomość (inter)kulturowa*. Jeżeli chodzi o pierwsze z nich, Anna Waszau określa *wrażliwość kulturową* jako czynnik aktywizujący kompetencję interkulturową¹³⁶. Dzięki wspomnianej *wrażliwości* jednostka jest w stanie wyzbywać się stereotypowego myślenia, negatywnego nastawienia, czy też negatywnych sądów na temat danej kultury i jej przedstawicieli. W związku z tym można powiedzieć, że *wrażliwość kulturowa* jest punktem wyjścia, pożądaną podstawą, fundamentem kształtowania KI.

Z kolei Wilczyńska postrzega *wrażliwość (inter)kulturową* jako konkretną składową kompetencji interkulturowej, która „pozwała rozpoznawać przejawy działań kulturowych i

¹³² J. Straub, S. Nothnagel, A. Weidemann, *Interkulturelle Kompetenz lehren...*, dz. cyt., p. 17.

¹³³ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 88.

¹³⁴ G. Shelton, *Identifying Intercultural Competences – a Research Report on the Field Research Performer in the Intercultural Project*, 2016, [online], <https://silo.tips/download/identifying-intercultural-competences-a-research-report-on-the-field-research-pe> (dostęp: 26.09.2020).

¹³⁵ Tamże.

¹³⁶ A. Waszau, *Ku konceptualizacji *wrażliwości kulturowej* w ramach modelu kompetencji (inter)kulturowej na gruncie współczesnej glottodydaktyki*, „Neofilolog” 2019, nr 52/2, s. 260.

doszukiwać się odpowiedniej ich interpretacji”¹³⁷. W takim ujęciu wrażliwość interkulturowa to swoisty czynnik zapewniający rozwój kompetencji interkulturowej poprzez kształtowanie potrzebnych umiejętności. Waszau twierdzi, że wizja Wilczyńskiej wskazuje na nadrzędność kompetencji względem wspomnianej wrażliwości¹³⁸.

Nieco inaczej definiuje i postrzega status wrażliwości interkulturowej Milton Bennett. Jego zdaniem, pojęcie to oznacza proces odchodzenia od etnocentryzmu poprzez etapy diagnozowania i akceptowania różnic kulturowych, by dojść do celu ostatecznego, to znaczy do osiągnięcia postawy etnorelatywizmu¹³⁹. Takie postrzeganie omawianego zagadnienia ujmuje wrażliwość kulturową jako środek do osiągnięcia celu.

Aneta Rogalska-Marasińska uznaje dużą przydatność narzędzi, przy pomocy których można określać indywidualny poziom wrażliwości międzykulturowej, a także zakres i głębię umiejętności podejmowania i rozwijania kontaktów międzykulturowych¹⁴⁰. Jednym z takich narzędzi, którym warto posługiwać się w praktyce edukacyjnej, jest wypracowany przez wspomnianego wyżej Bennetta model rozwoju wrażliwości międzykulturowej (ang. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* – DMIS), zwany również skalą Bennetta (rysunek 1). Jest to jedno z najbardziej znanych i powszechnie przywoływanych w literaturze narzędzi intencjonalnych, które zostało przygotowane na użytek edukacji międzykulturowej.

¹³⁷ W. Wilczyńska, *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, [w:] *Dydaktyka języków obcych...*, dz. cyt., s. 22.

¹³⁸ A. Waszau, *Ku konceptualizacji wrażliwości kulturowej...*, dz. cyt., s. 247.

¹³⁹ M. Bennett, *Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, [in:] *Education for the Intercultural Experience*, ed. R. M. Paige, Yarmouth 1993, p. 29.

¹⁴⁰ A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja, teorie kształcenia i wychowania*, Łódź 2017, s. 345.

Rysunek 1. Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta

Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta

DOŚWIADCZENIE RÓŻNICY

Zaprzeczanie	Obrona	Minimalizacja	Akceptacja	Adaptacja	Integracja
1	2	3	4	5	6

ETAPY ETNOCENTRYCZNE

ETAPY ETNORELATYWISTYCZNE

od oporu» » » »

»» » do otwartości

Źródło: M. Dymowska, *Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej jako narzędzie analizy organizacji*, [w:] *Podręcznik trenerski. Zarządzanie firmą równych szans*, Warszawa 2008, s. 35.

Wedle założeń powyższego modelu osoba nabywająca wrażliwość międzykulturową przechodzi przez sześć etapów. Każdy z nich to odmienna reakcja na różnorodność kulturową, odmienne zachowanie. Przechodząc przez pierwsze trzy, przyjmuje się perspektywę etnocentryczną, przez trzy kolejne – etnorelatywistyczną. Wśród perspektyw etnocentrycznych wyróżniono:

- 1) zaprzeczenie istnienia różnic – uproszczona opinia o innych kulturach może opierać się na stereotypach; w takiej sytuacji różnorodne perspektywy są ignorowane;
- 2) polaryzację różnic – my przeciwko innym: własna kultura postrzegana jako lepsza od innych lub *viceversa*; w takiej sytuacji różnorodne perspektywy wywołują dyskomfort;
- 3) minimalizację różnic – podkreślanie podobieństw; w takiej sytuacji odnosi się wrażenie, że różnorodne perspektywy nie są wysłuchiwanie.

Z kolei do perspektyw etnorelatywistycznych należą:

- 1) akceptacja różnic – docenienie różnic i podobieństw; w takiej sytuacji różnorodność wydaje się rozumiana;
- 2) adaptacja do różnic – szersza perspektywa pozwalająca zachować się odpowiednio dla danej kultury; w takiej sytuacji różnorodność wydaje się doceniana;

3) integracja różnic – przechodzenie pomiędzy różnymi perspektywami kulturowymi z zachowaniem silnego poczucia tożsamości; w takiej sytuacji różnorodność wydaje się mieć swoje miejsce¹⁴¹.

Skala Bennetta, mimo teoretycznego podziału na etapy, w praktyce jest procesem płynnym, trwającym przez całe życie. Zakłada „wychodzenie” z własnej kultury na rzecz „wchodzenia” w inną kulturę. Poprzez poznawanie, odkrywanie tajemnic obcej kultury, tj. przyswajanie treści na jej temat, budowanie o niej zdania, wchodzi się właśnie w inną kulturę.

Oprócz wrażliwości (inter)kulturowej fundament dla rozwoju kompetencji interkulturowej tworzy między innymi świadomość (inter)kulturowa. Poszczególni badacze w rozmaity sposób postrzegają i interpretują to pojęcie, co wskazuje, że jest ono na tyle ogólne i otwarte, że może być interpretowane w różny sposób. Ponadto należy odnotować, że świadomość kulturowa jest pojęciem bardziej ogólnym niż kompetencja interkulturowa¹⁴². Zdaniem Byrama krytyczna świadomość kulturowa to jeden z komponentów kompetencji interkulturowej. Według niego oznacza ona zdolność krytycznej oceny aspektów zarówno kultury własnej, jak i obcej¹⁴³. Dzięki tej zdolności uczniowie będą mieli szansę postrzegać świat i ludzi w nim żyjących z różnych perspektyw, a więc i analizować umiejętnie wybrane zjawiska kulturowe.

Kristen Nugent i Theresa Catalano twierdzą, że zagadnienie świadomości kulturowej jest elementem pomijanym w różnych opracowaniach na temat konceptualizacji kompetencji interkulturowej¹⁴⁴. Taki stan rzeczy nie może być uznawany za prawidłowy, choćby ze względu na to, że jednostka bardziej świadoma niuansów leżących u podstaw kultury będzie lepiej przygotowana do odpowiedniego i skutecznego angażowania się w relacje międzykulturowe¹⁴⁵.

Warto tu dodać, że istnieją różne poziomy rozwinięcia świadomości kulturowej. W zależności od tego, czy jednostka prezentuje świadomość powierzchowną określonych cech kulturowych czy świadomość głęboką, inaczej interpretuje obcą rzeczywistość, inaczej

¹⁴¹ M. Bennett, *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, [in:] *International Encyclopedia of Intercultural Communication*, ed. Y. Kim, Hoboken, NJ 2017, [online], https://www.academia.edu/42595959/Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity (dostęp: 25.09.2021).

¹⁴² W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 584.

¹⁴³ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural...*, dz. cyt., s. 53.

¹⁴⁴ K. Nugent, T. Catalano, *Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom*, „The NECTFL Review” 2015, vol. 75, p. 27.

¹⁴⁵ Tamże.

„przeżywa” obcą kulturę¹⁴⁶. Robert Hanvey zaproponował czteropoziomowe rozpatrywanie świadomości interkulturowej¹⁴⁷:

- I poziom: świadomość powierzchownych cech kulturowych, stereotypów (które odbieramy jako egzotyczne, dziwaczne);
- II poziom: świadomość istotnych i subtelnych cech kulturowych, wyraźnie kontrastujących z własnymi (które odbieramy jako frustrujące, irracjonalne);
- III poziom: świadomość istotnych i subtelnych cech kulturowych, wyraźnie kontrastujących z własnymi (które odbieramy jako rozsądne i wytłumaczalne);
- IV poziom: świadomość, jak się odczuwa inną kulturę z perspektywy jej członka.

Zarówno wrażliwość, jak i świadomość (inter)kulturowa jako terminy dotyczące kultury są pojęciami otwartymi i pojemnymi, co oznacza, że dopuszczają różne warianty interpretacyjne. Niewątpliwy jest jednak fakt, iż rozwój obu wymienionych aspektów powinien wspierać i dopełniać pełnowartościowe kształcenie kompetencji interkulturowej uczniów.

Powyższe rozważania świadczą o tym, iż nie ma w literaturze jednolitej, ostatecznie ustalonej definicji kompetencji interkulturowej. Można powiedzieć, że sposób jej rozumienia i definiowania wciąż ewoluuje. Miłułka stwierdza, że jednoznaczne zdefiniowanie kompetencji interkulturowej wydaje się czymś wręcz niemożliwym¹⁴⁸. Mimo to niemożność stworzenia jednej, kompletnej definicji kompetencji interkulturowej nie wyklucza podejmowania prób jej definiowania. Cechą wspólną przedstawianych definicji KI jest postrzeganie jej za kompetencję, która ułatwia funkcjonowanie w wielokulturowym świecie, w tym umożliwia osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych w interakcji z przedstawicielami innych kultur. Ponadto, z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że można wyłonić wyrażenia kluczowe, które bezpośrednio łączą się ze znaczeniem kompetencji interkulturowej – całożyciowy proces, chęć podejmowania interakcji i dialogu, tolerancja i zrozumienie w stosunku do tego, co obce, chęć głębszego zrozumienia siebie i swojej kultury, narzędzie poznawcze, kapitał zawodowy jednostki, środek kształcący i wychowawczy.

W niniejszej pracy KI będzie rozumiana przede wszystkim jako kompleksowe połączenie zdobytych informacji na temat kultury własnej i obcych (wiedza), tolerancyjnego, empatycznego i niestereotypowego postrzegania ludzi i świata (postawy), a także zdolności

¹⁴⁶ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 584–585.

¹⁴⁷ R. G. Hanvey, *Cross-Cultural Awareness*, [in:] *Toward Internationalism*, ed. L. F. Luce, E. C. Smith, Boston, MA 1987, p. 20.

¹⁴⁸ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 36.

związanych z samodzielnym uczeniem się interkulturowym oraz nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów z przedstawicielami odmiennych od rodzimej kultur (umiejętności). Wyszczególnienie wymienionych płaszczyzn w obrębie tego kluczowego dla rozprawy pojęcia spowodowane jest dążeniem do jego lepszego, możliwie najbardziej całościowego uchwycenia, a następnie i przedstawienia. Ponadto, taki podział KI ma swoje odzwierciedlenie w licznych modelach i koncepcjach zaprezentowanych w literaturze.

1.3.2. Modele i koncepcje kompetencji interkulturowej

Zaprezentowane wyżej próby zdefiniowania KI wskazują na złożoność pojęcia, jego wielowymiarowość. Poza tym duża różnorodność definicji w pewnym stopniu warunkuje istnienie wielu modeli kompetencji interkulturowej. Wynika to z tego, iż autorzy poszczególnych modeli konstruowali je dla określonych grup odbiorców, więc sposób postrzegania tej kompetencji jest różnorodny. Między innymi stworzono różnorodne modele dla potrzeb komunikacji biznesowej, dla potrzeb edukacji, czy też takie, które uwzględniają kontekst psychologiczny¹⁴⁹.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele interesujących propozycji modeli kompetencji interkulturowej, które uwzględniają jej składnikowy charakter. Wychodząc z założenia, iż KI można kształtować i rozwijać dzięki odpowiedniemu treningowi, warto poświęcić uwagę jej poszczególnym składnikom. Analiza poszczególnych modeli unaocznia, że ich składowe elementy często znacznie się od siebie różnią, a ich autorzy prezentują odmienne punkty widzenia. Mimo to większość wymienianych elementów dotyczy aspektów emocjonalnych, kognitywnych i behawioralnych¹⁵⁰. Poniżej przedstawiono wybrane modele kompetencji interkulturowej, które znaleźć można w publikacjach naukowych. Prezentowane koncepcje mogą okazać się przydatne w odniesieniu do kształcenia obcojęzycznego w warunkach sformalizowanych, mimo że nie wszyscy autorzy tworzyli je w celu wykorzystania ich w obszarze edukacji.

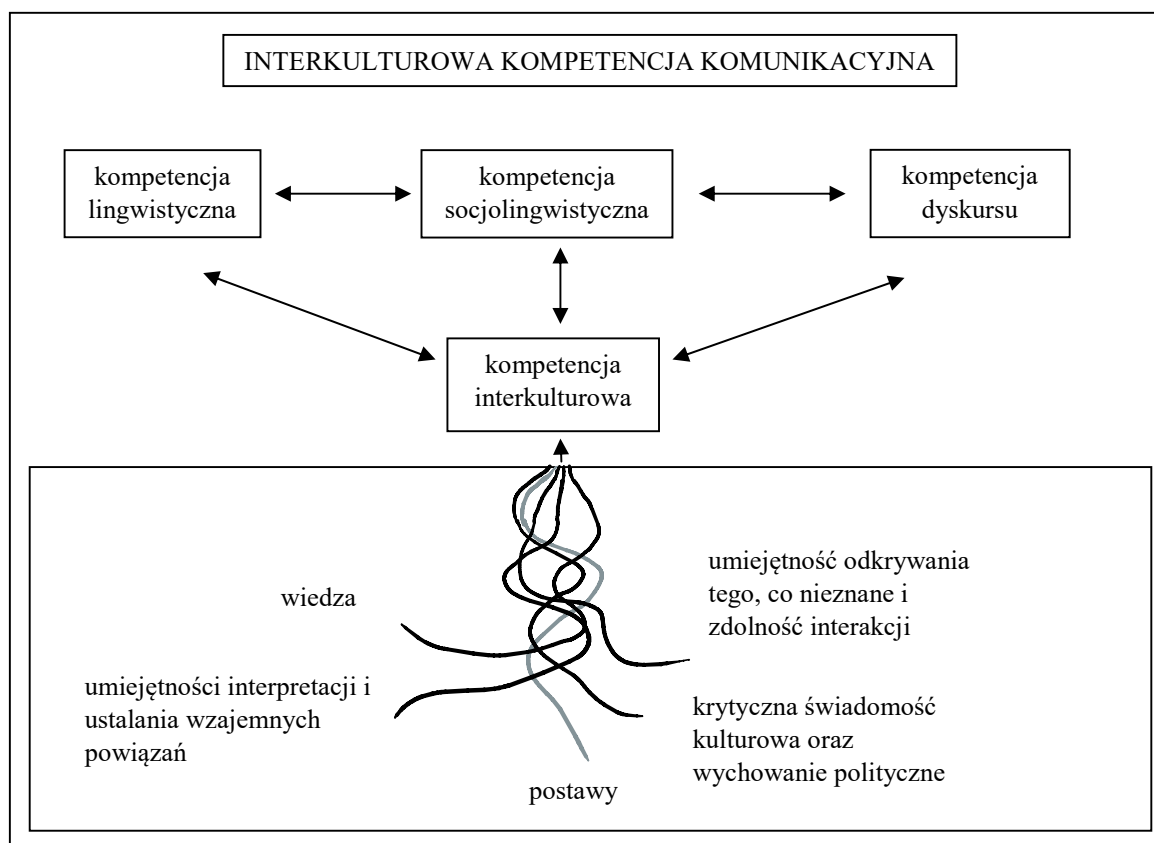
¹⁴⁹ Nadieżda Czerniak dokonała analizy i klasyfikacji 64 modeli kompetencji interkulturowej autorstwa uczonych pochodzących z 13 różnych krajów świata¹⁴⁹. Jej badanie wydaje się bardzo cenne z punktu widzenia dążenia do lepszego zrozumienia wielokierunkowo interpretowanego terminu. Stworzona klasyfikacja wskazuje na złożoność i szerokie spektrum pojmowania kompetencji interkulturowej. Poza tym podkreśla istotną rolę i miejsce kompetencji interkulturowej na wielu różnych płaszczyznach życia. Н. В. Черняк, *Классификация моделей межкультурной компетенции*, „Грамота” 2015, т. 2(92), с. 121–122.

¹⁵⁰ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 588.

Model kompetencji interkulturowej Michaela Byrama

W kontekście edukacji szkolnej jednym z najbardziej powszechnych i szczegółowo opisanych modeli kompetencji interkulturowej w literaturze polskiej, ale i zagranicznej, jest model autorstwa Byrama z 1997 roku (rysunek 2). Należy dodać, że można go odnieść również do edukacji pozaszkolnej, ale opartej na wszelkich formach kontaktu międzykulturowego – korespondencji, wymianie młodzieży itp.¹⁵¹.

Rysunek 2. Model komunikacyjnej kompetencji interkulturowej Michaela Byrama



Źródło: M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997, s. 73.

Tłumaczenie: K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 46.

W ramach komunikacyjnej kompetencji interkulturowej Byram wymienia cztery kompetencje cząstkowe: lingwistyczną, socjolingwistyczną, dyskursywną i interkulturową¹⁵². W obrębie tej ostatniej wydziela jej poszczególne obszary, tj. elementy składowe, które są ze sobą powiązane. Są to:

¹⁵¹ A. Kurtyka, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych...*, dz. cyt., s. 87.

¹⁵² M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural...*, dz. cyt., s. 31–54.

- wiedza (wszelkie informacje na temat świata, kultury własnej i kultury kraju, z którego pochodzi współrozmówca, oraz na temat procesów efektywnej komunikacji interpersonalnej i społecznej);
- postawy (dotyczą takich pojęć, jak: empatia, otwartość, ciekawość, unikanie etnocentryzmu na rzecz relatywizacji postaw);
- umiejętność interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań (zdolność obserwacji i interpretacji dokumentów oraz wydarzeń z zakresu kultury własnej i obcej; umiejętność identyfikowania podobieństw i różnic w ramach tych kultur);
- umiejętność odkrywania i interakcji (umiejętność nabywania nowej wiedzy o kulturze, wykorzystywanie jej w sferze kontaktów międzykulturowych, a także zdolność zarządzania własnymi postawami w czasie interakcji z przedstawicielami innych kultur);
- krytyczna świadomość kulturowa oraz edukacja polityczna (dotyczy umiejętności zobiektywowanej oceny poglądów, wartości, zachowań w zakresie kultur – rodzimej i obcej).

Należy podkreślić, iż powyższe obszary dotyczą wyjściowego ujęcia kompetencji interkulturowej według Byrama. Model ten w kolejnych latach ulegał wielu modyfikacjom, był uszczegóławiany, dopracowywany. Większość badaczy proponuje trójelementowy podział (wiedza, postawy, umiejętności), który w rzeczywistości stanowi kondensację tego pięcioelementowego. Poszczególne płaszczyzny KI można opisać jako oddzielne elementy, jednak trzeba zaznaczyć, że nabycie tej kompetencji w procesie edukacji językowej jest uwarunkowane rozwojem każdej z trzech płaszczyzn¹⁵³.

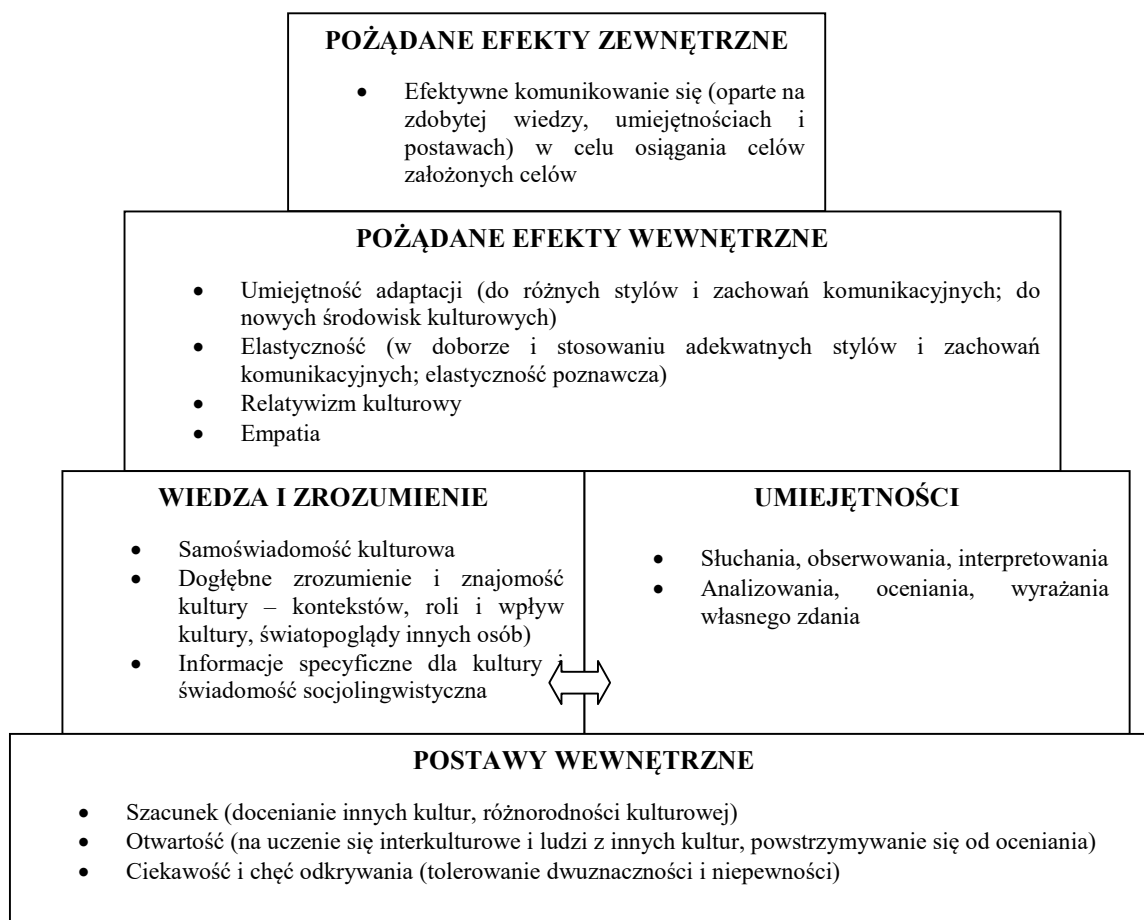
Model kompetencji interkulturowej Darli Deardorff

Jedną z dostępnych w literaturze koncepcji jest propozycja Darli Deardorff, która zawiera takie same jak u Byrama elementy składowe kompetencji interkulturowej. Zdaniem badaczki wiedza, umiejętności i odpowiednie postawy to trzy wymiary kompetencji interkulturowej, decydujące o skuteczności komunikacji interkulturowej¹⁵⁴. Koncepcja wspomnianej autorki obejmuje kolejne warstwy tworzące piramidę (rysunek 3).

¹⁵³ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 100.

¹⁵⁴ D. Deardorff, *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, „Journal of Studies in International Education”, Fall 2006, vol. 10, pp. 241–266.

Rysunek 3. Piramidalny model kompetencji interkulturowej autorstwa Darli Deardorff



Źródło: D. Deardorff, *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, „Journal of Studies in International Education”, Fall 2006, vol. 10, pp. 241–266. Tłumaczenie własne.

Według Deardorff nabywanie kompetencji interkulturowej rozpoczyna się od wypracowania wewnętrznych postaw. Szacunek w stosunku do obcych kultur i ich przedstawicieli, przejawiający się w docenianiu różnorodności kulturowej, stanowi podstawę piramidalnej koncepcji kompetencji interkulturowej. Równie ważna jest otwartość, połączona z ciekawością odkrywcy – dzięki takiej symbiozie, możliwe jest zdobywanie kolejnych poziomów w procesie rozwijania KI. Ponadto model ten zakłada, że chęć uczenia się, poznawania kultur, powinna być uzupełniona akceptowaniem dwuznaczności i niepewności, które mogą się pojawić już przy pierwszym zetknięciu się z obcą kulturą. Jest to postawa, która pozwala czerpać wiedzę z tego, co nieznanne i nieoczekiwane bez strachu, że coś będzie niezrozumiałe, zbyt trudne.

Na tym fundamencie kształtuje się następnie drugi poziom, czyli zdobywanie wiedzy i osiągnięcie zrozumienia oraz równorzędnie – kształtowanie umiejętności. Według Deardorff na tym etapie kluczowe są: samoświadomość kulturowa, zrozumienie i znajomość kultury – w tym konteksty, rola i wpływ kultury oraz światopoglądy innych osób; informacje specyficzne dla kultury; świadomość socjolingwistyczna. Wśród umiejętności wymieniane są: umiejętność słuchania, obserwowania i interpretowania, analizowania, oceniania i wyrażania własnego zdania.

Trzeci poziom KI stanowią odpowiednio pożądane efekty wewnętrzne – empatia, elastyczność w doborze zachowań adekwatnych do sytuacji komunikacyjnych, a także umiejętność adaptacji do warunków obowiązujących w nowych środowiskach kulturowych.

Wreszcie ostatnim poziomem KI są pożądane efekty zewnętrzne. Stopniowo wypracowane postawy, zdobyta wiedza i umiejętności są gwarantem efektywnego komunikowania się i osiągnięcia stawianych celów komunikacyjnych.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Briana Spitzberga i Williama Cupacha

Podobną do dwóch przedstawionych wyżej modeli KI jest propozycja koncepcji Briana Spitzberga i Williama Cupacha. W tym rozwiązaniu miejsce postaw zajmują motywacje, a wiedza i umiejętności pozostają bez zmian¹⁵⁵. Koncepcja powstała jeszcze przed modelem autorstwa Byrama i wyznacza ramy tego, co czyni jednostkę kompetentnym komunikatorem. Według Spitzberga i Cupacha wiedza dotyczy posiadanych informacji na temat adekwatnego zachowania, umiejętności dotyczą wdrażania tego zachowania w konkretnym kontekście, natomiast motywacja przejawia się w wyrażaniu chęci komunikowania się w kompetentny sposób. W związku z tym trzy elementy składowe wspomnianej koncepcji KI wymagają, aby komunikator, po pierwsze, był w stanie rozpoznać, jaka praktyka komunikacyjna jest odpowiednia, po drugie – był zdolny do wykonywania tej praktyki i wreszcie po trzecie – chciał komunikować się w skuteczny i odpowiedni sposób.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Walerego Apalkowa

Koncepcję podobną do modelu autorstwa Byrama przedstawia Walery Apalkow¹⁵⁶. Podobieństwo przejawia się między innymi w uwzględnianiu tych samych komponentów budujących KI. Trzy składniki – wiedza, umiejętności i postawy – tworzą w koncepcji

¹⁵⁵ B. H. Spitzberg, W. R. Cupach, *Interpersonal Communication Competence*, Beverly Hills 1984.

¹⁵⁶ В. Г. Апальков, *Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы*, Москва 2011, с. 30–32, [online], <https://nauka-pedagogika.com/viewer/261658/d?#?page=1> (dostęp: 24.09.2022).

Apalkowa harmonijną całość. W ujęciu bardziej szczegółowym jest to połączenie informacji o tym, jak współdziałają ze sobą poszczególne odmienne kultury, inicjacji międzykulturowego dialogu, interpretacji faktów kulturowych i wydarzeń, identyfikacji podobieństw i różnic kulturowych między przedstawicielami różnych grup kulturowych, by rozpoznać sytuacje konfliktu międzykulturowego, i wreszcie – otwartości, tolerancji, empatii wobec przedstawicieli innych kultur. Badacz podkreśla przy tym, iż wymienione elementy są niezależne od umiejętności językowych jednostki oraz od języka, którym się posługuje lub którego się uczy. Warto zauważyć, że wspomniany autor inaczej niż Byram postrzega komponent „wiedza”. Według Apalkowa „wiedza” nie powinna zawierać informacji o kulturze kraju języka docelowego lub bezpośrednio języka obcego (mimo iż odmienne przekonanie na ten temat prezentuje w pracy wielu badaczy). Wręcz przeciwnie – komponent „wiedza” odwołuje się do informacji na temat tego, jak różne kultury mogą ze sobą współdziałać poprzez swoich przedstawicieli. Ramy kultury wyznaczają cechy, które łączą ludzi w grupy (rasa / pochodzenie etniczne, klasa społeczna, płeć, miejsce zamieszkania, religia, język itp.)¹⁵⁷. W tym kontekście kultura nie będzie ograniczona politycznymi granicami kraju. Co więcej, oznacza to, że w ramach jednego kraju każdy z nas może należeć do kilku typów kultur.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Astrid Erll i Marion Gymnich

Astrid Erll i Marion Gymnich również ujmują strukturę kompetencji interkulturowej trójwymiarowo¹⁵⁸. Niemieckie badaczki wymieniają poszczególne kompetencje cząstkowe kompetencji interkulturowej – kognitywną, afektywną oraz pragmatyczno-komunikatywną. Pierwsza z wymienionych dotyczy takich pojęć, jak samorefleksja, wiedza o innych kulturach, ogólna wiedza teoretyczna o kulturze, a szczególnie o sposobie funkcjonowania kultur, o istnieniu różnic kulturowych i ich wpływie na komunikację odbywającą się w kontekście interkulturowym. Z kolei kompetencja afektywna oznacza zainteresowanie innymi kulturami i otwartość na nie, empatię, umiejętność rozumienia tego, co obce i inne, zdolność radzenia sobie z różnicami pomiędzy własnym systemem wartości i norm a systemami charakterystycznymi dla przedstawicieli innych kultur. Ostatnia kompetencja, pragmatyczno-komunikatywna, dotyczy używania odpowiednich dla danej sytuacji wzorców komunikacyjnych i strategii rozwiązywania konfliktów.

¹⁵⁷ В. Г. Апальков, *Методика формирования межкультурной...*, dz. cyt.

¹⁵⁸ A. Erll, M. Gymnich, *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*, Stuttgart 2007, s. 11–14.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Moniki Morgensternovej i Lenki Šulovej

Czeskie badaczki – Monika Morgensternová i Lenka Šulová, przedstawiając koncepcję kompetencji interkulturowej, wymieniają jej trzy obszary: kompetencje kognitywne, afektywne i behawioralne¹⁵⁹. Pierwszy z przytoczonych obszarów, dotyczy zdobywania i przetwarzania wiedzy o danej kulturze. Oprócz tego, kompetencje kognitywne kształtują umiejętność postrzegania siebie w kontekście własnej kultury. Nosimy w sobie kulturę jako tradycje, zwyczaje, normy i przekazujemy je z pokolenia na pokolenie. Nasza samoocena i kultura tworzą z kolei naszą tożsamość kulturowo-społeczną. Co ciekawe, według wymienionych badaczek, do obszaru kompetencji kognitywnych należy też zaliczać umiejętność uświadomienia sobie uprzedzeń i stereotypów oraz tolerancyjnego „myślenia” i wzmacniania pozytywnych postaw wobec innych kultur¹⁶⁰. Natomiast kompetencje afektywne obejmują zdolność do empatii oraz do bycia wrażliwym i otwartym kulturowo. Ponadto, pozwalają nam lepiej dostosować się do danej sytuacji i kultury, poprawnie zrozumieć treść przekazu w komunikacji. Zdolność do przystosowania się, zdolność do utrzymania zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia w przypadku zmiany warunków życia jest kluczem do przetwarzania i akceptowania nowych wzorców kulturowych¹⁶¹. Z kolei kompetencje behawioralne są tymi, które można w sposób najłatwiejszy monitorować, a także wpływać na nie. Należą do nich: sztuka komunikacji międzykulturowej, umiejętność współdziałania i rozwiązywania sytuacji międzykulturowych w zespole¹⁶². Według badaczek, w każdym obszarze wykorzystujemy odpowiednie kompetencje, a w życiu i w szkole obszary te przenikają się i wzajemnie na siebie oddziałują¹⁶³.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Aleksandra Sadochina

Sadochin w swoich pracach również prezentuje trzy elementy kompetencji interkulturowej, które w zasadzie pokrywają się z tymi wymienianymi wyżej. Według niego na kompetencję interkulturową składają się: element afektywny, kognitywny i procesualny¹⁶⁴.

¹⁵⁹ M. Morgensternová, L. Šulová, *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzibility*, Praha 2007, s. 9–10.

¹⁶⁰ Tamże.

¹⁶¹ Tamże.

¹⁶² Tamże.

¹⁶³ Tamże.

¹⁶⁴ А. Садохин, *Введение в межкультурную коммуникацию*, Омега-Л, Москва 2010, с. 144; А. Садохин, *Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования*, „Журнал социологии и социальной антропологии” 2007, т. 10(1), с. 134.

Pierwszy z nich postrzegać należy jako fundament efektywnego porozumiewania się między przedstawicielami różnych kultur. Odnosi się on do takich postaw, jak empatia i tolerancja, przy czym empatię tłumaczy Sadochin jako emocjonalne współodczuwanie, a tolerancję jako przejawianie wyrozumiałości oraz akceptację inności. Natomiast element kognitywny obejmuje wiedzę, która służy jako podstawa do adekwatnej interpretacji zachowań komunikacyjnych przedstawicieli innej kultury, do zapobiegania nieporozumieniom oraz do zmiany własnych zachowań komunikacyjnych w procesie interaktywnym. Całą koncepcję dopełnia element procesualny, odnoszący się do przyjmowanych w kontaktach międzykulturowych strategii, które ułatwią sukces komunikacyjny i motywują do dalszego działania, by zrozumieć osobę obcą kulturowo, a także umożliwią odkrywanie wspólnych cech kulturowych i wykorzystanie zdobytego już doświadczenia komunikacyjnego.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Olgi Leontowicz

Inna rosyjska specjalistka w zakresie komunikacji międzykulturowej, Olga Leontowicz, twierdzi, że kompetencja interkulturowa to „konglomerat”, „zbitka” innych kompetencji cząstkowych: komunikacyjnej, językowej, kulturowej¹⁶⁵. Jest to więc punkt widzenia odmienny od wszystkich wyżej przedstawionych. Według Leontowicz w skład kompetencji interkulturowej wchodzi zarówno kompleks umiejętności, które pozwalają między innymi odnaleźć się w komunikacji, prawidłowo wyrażać siebie i właściwie odbierać innych (są to umiejętności prawidłowej oceny sytuacji komunikacyjnej, trafnego używania werbalnych i niewerbalnych środków językowych, czy też adekwatnego wyrażania własnych myśli i prawidłowego odbierania komunikatów rozmówcy), jak i umiejętność odpowiedniego doboru środków językowych stosownie do danej sytuacji, a także podstawowa wiedza o obcej kulturze wraz ze zdolnością wyselekcjonowania owej wiedzy z różnorodnych źródeł informacji¹⁶⁶.

Koncepcja kompetencji interkulturowej Aleksandra Muratowa

Próbę określenia KI prezentuje również Aleksander Muratow, pisząc, że komponenty kompetencji interkulturowej to wiedza (o wartościach kulturowych, parajęzykowych środkach komunikacji, normach komunikacji, faktach o kulturze, wiedzy językowej), umiejętności (przyswajanie nowej wiedzy, krytyczna ocena, praktyczne zastosowanie wiedzy, korelacja wydarzeń, interpretacja faktów kulturowych), operacje umysłowe (poznanie na granicy

¹⁶⁵ О. А. Леонтович, *Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию*, Волгоград 2003, с. 50.

¹⁶⁶ Tamże, s. 50–54.

kultur, równoważność kultur, spojrzenie krytyczne) i postawy (otwartość, ciekawość, odrzucenie uprzedzeń, akceptacja kultury)¹⁶⁷.

Istniejące modele i koncepcje kompetencji interkulturowej, mimo ich mnogości, mają wskazać drogę do osiągnięcia skutecznego porozumiewania się w świecie będącym konglomeratem wielu kultur i języków. Ponadto przegląd dostępnych modeli i koncepcji KI wykazał, że często mają one wspólny mianownik w postaci triady współtworzącej kompetencję – mowa o postawach, wiedzy i umiejętnościach. Warto jednak podkreślić, że są też tacy badacze, którzy pisząc o kompetencji interkulturowej, na pierwszym miejscu wskazują wiedzę i umiejętności. O postawach albo się wspomina, często nie wprost, albo są one niejako w tle – w dodatku nie ma wciąż zgodności co do charakteru i określenia terminologicznego trzeciej płaszczyzny KI (np. koncepcja KI Spitzberga i Cupacha). Jednak biorąc pod uwagę stanowisko większości z wymienionych badaczy koncepcji interkulturowości przyjęto, że niewystarczająca bądź zniekształcona wiedza na temat kultur (w tym rodzimej i obcych) może przyczyniać się do niezadowolającego rozwinięcia umiejętności z zakresu komunikowania się z przedstawicielami innych kultur. Z kolei niedostatecznie wykształcone postawy empatii i otwartości, czy też niezrozumienie takich pojęć, jak: relatywizm kulturowy i tolerancja, nie będą sprzyjać zdobywaniu wiedzy i wykorzystywaniu jej w praktycznym działaniu. Wreszcie należy podkreślić, że jeśli w ramach kompetencji interkulturowej nie zostaną wykształcone potrzebne umiejętności na odpowiednim poziomie, to nie będzie szansy na to, by posługiwać się zdobytą wiedzą w praktyce oraz, by tę wiedzę poszerzyć i kreować odpowiednie postawy wobec tego, co Obce.

1.3.3. Komponenty kompetencji interkulturowej

Za podstawę do omówienia komponentów KI przyjęto wyżej wskazane modele i koncepcje KI, a w szczególności model autorstwa Byrama. Z punktu widzenia warunków szkolnych w nauczaniu i uczeniu się języka obcego komponenty KI Byrama należy uznać za propozycję wartą szczegółowego omówienia¹⁶⁸.

¹⁶⁷ А. Ю. Муратов, *Структура межкультурной компетенции личности*, „Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки” 2005, вып. 4, с. 138–142.

¹⁶⁸ Mimo mnogości modeli kompetencji interkulturowej koncepcja autorstwa Byrama z 1997 roku jest nadal bardzo często przywoływana i wykorzystywana w kontekście formalnej edukacji szkolnej zarówno w polskiej, jak i w zagranicznej literaturze.

Wiedza

Mihułka jest zdania, iż płaszczyzna kognitywna jest kluczem w kształtowaniu kompetencji interkulturowej¹⁶⁹. Bez wiedzy nie wykształcimy odpowiednich postaw i nie zdobędziemy umiejętności wchodzenia w interakcje z przedstawicielami obcych kultur. Odmienne zdanie prezentuje Deardorff, której przywołany wcześniej model KI wskazuje, że prymarnymi w stosunku do wiedzy są postawy.

Wiedza jako element kompetencji interkulturowej obejmuje wszelkie informacje na temat własnej kultury, ale też kultury obcej, z której pochodzi współrozmówca. Mihułka zaznacza, iż bez odniesienia się do wiedzy o swojej własnej kulturze nie osiągniemy sukcesu w komunikacji z przedstawicielami innych kultur¹⁷⁰. Dysponowanie wiedzą na temat kultury własnej i kultur obcych pozwala na dokonywanie między nimi porównań, na szukanie cech wspólnych oraz różniących. Tylko wtedy spojrzenie na kulturę rodzimą ma szansę być bardziej krytyczne, obiektywne i logiczne. Morgensternová i Šulová wskazywały, że płaszczyzna kognitywna kształtuje postrzeganie siebie we własnej kulturze i w rezultacie, dzięki zdobywanej wiedzy, tworzona jest tożsamość kulturowo-społeczna jednostki.

Uświadomienie sobie fenomenów kultury prymarnej i języka ojczystego jest możliwe w procesie poznawania innych kultur. Ryszard Kapuściński w dziele *Podróże z Herodotem* pisze, że: „inne światy, inne kultury to są zwierciadła, w których przeglądamy się my i nasza kultura. Dzięki którym lepiej rozumiemy samych siebie, jako że nie możemy określić swojej tożsamości, dopóki nie skonfrontujemy jej z innymi”¹⁷¹. W podobnym tonie brzmią też słowa Kusio, która stwierdza, że „wiedza o innych jest także wiedzą o nas samych” oraz „lepsze poznanie innych jest lepszym poznaniem samego siebie”¹⁷².

Oprócz tego, jak wskazują przeanalizowane modele i koncepcje KI, w podejściu interkulturowym znaczenie ma również wiedza o mechanizmach skutecznej komunikacji na płaszczyźnie społecznej¹⁷³. W modelach i ujęciach KI wskazywali na ten fakt między innymi Muratow i Leontowicz. Pierwszy z wymienionych wymienił w obrębie płaszczyzny kognitywnej KI znajomość norm i parajęzykowych środków komunikacji, a Leontowicz – umiejętność doboru środków językowych.

¹⁶⁹ K. Mihułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 98.

¹⁷⁰ Tamże, s. 52.

¹⁷¹ R. Kapuściński, *Podróże z Herodotem*, Kraków 2008, s. 249.

¹⁷² U. Kusio, *Świat się rusza...*, dz. cyt., s. 32.

¹⁷³ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 86.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, można uznać, że płaszczyzna kognitywna stanowi złożony element kompetencji interkulturowej, gdyż obejmuje zarówno wiedzę o kulturze rodzimej i kulturze kraju nauczanego języka, jak też wiedzę ogólną dotyczącą funkcjonowania i współistnienia kultur na świecie.

Wskazując na zasób wiedzy na temat kultury kraju, czy też krajów, nauczanego języka, można wyodrębnić zaproponowane przez Waldemara Pfeiffera kryteria podziału wiedzy kulturoznawczej. Badacz zaproponował pojęcie *kulturoznawstwo obcojęzyczne sensu largo*, w obrębie którego wyszczególnił:

- realioznawstwo (opis obcych realiów przybierający formę wizualną);
- krajoznawstwo (historia i geografia danego kraju, wiedza o instytucjach politycznych, gospodarczych i kulturalnych);
- socjoznawstwo (zwyczaje, obyczaje, zachowania sytuacyjne i językowe obcej społeczności);
- kulturoznawstwo *sensu stricto* (wytwory intelektu ludzkiego, literatura, sztuka, muzyka, malarstwo, architektura)¹⁷⁴.

Powyższe elementy uświadamiają złożoność pojęcia *kulturoznawstwo obcojęzyczne sensu largo*, ale nie wskazują w żadnym wypadku na konieczność ich rozgraniczania i rozpatrywania jako oddzielnych. Wręcz przeciwnie – mają się one wzajemnie przenikać i uzupełniać.

Należy podkreślić, że odpowiedni rozwój kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego warunkuje jedynie wiedza rzetelna, bowiem tylko ona niesie szansę zrozumienia innych, ale też głębszego rozumienia siebie, własnego miejsca na świecie. Poza tym wiedza ta nie może być ograniczana ramami danej kultury, a wręcz przeciwnie – musi uwzględniać wszelkie podziały, granice, mnogość krajów. W literaturze podkreśla się również, że istotne jest, aby nauczanie kultury w ramach nauki języka obcego nie sprowadzało się jedynie do wyuczenia listy faktów i wiedzy encyklopedycznej o wąskim charakterze¹⁷⁵. Wiedza nie może być więc połowiczna czy zbyt ogólnikowa. Brak wiedzy oznacza brak pewności siebie, brak odwagi, by podejmować interakcje z przedstawicielami innych kultur. Agnieszka Suchocka zauważa, że „skutkiem może być zamknięcie się we własnym kręgu kulturowym,

¹⁷⁴ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 157.

¹⁷⁵ Tamże, s. 99.

etnocentryzm oraz wszelkiego rodzaju postawy charakterystyczne dla nietolerowania i dyskryminacji Innego, a właściwie Obcego”¹⁷⁶.

W niniejszej rozprawie przyjęto, że komponent „wiedza” obejmuje: informacje werbalne i wizualne z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa, socjoznawstwa oraz kulturoznawstwa *sensu stricto* rosyjskiego obszaru językowego, wiedzę na temat kultury rodzimej uczniów (polskiej, czeskiej, niemieckiej, bułgarskiej), a także dane na temat innych obszarów kulturowych. Wskazane elementy skorelowano z narzędziem badawczym, opisanym w rozdziale IV.

Postawy

Problematyka postaw stanowi ważne zagadnienie z perspektywy funkcjonowania człowieka we własnym społeczeństwie, jak i poza nim. Poznawanie nowych osób w ciągu całego życia, stykanie się z wielorakimi sytuacjami sprawiają, że człowiek kreuje określone przekonania na temat ludzi i świata, ustosunkowuje się do nich emocjonalnie, co z kolei oddziałuje na określone zachowanie. Poszukując definicji samego pojęcia *postawa*, można natrafić na wyjaśnienie zaproponowane przez Bogdana Wojciszke, który stwierdza, że „postawa człowieka wobec jakiegoś obiektu (osoby, przedmiotu, zdarzenia, idei) to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu przez tego człowieka”¹⁷⁷. Z kolei w monografii *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie* z 2019 roku możemy przeczytać, że: „w ujęciu psychologicznym postawy traktowane są zwykle jako charakterystyczne, względnie trwałe dyspozycje jednostki wobec danego obiektu, w tym także innej grupy etnicznej czy pewnych standardów kulturowych. Postawom indywidualnym przypisuje się zwykle strukturę dwuelementową, obejmującą wymiar intelektualny (przekonania) i zachowaniowy (typowe, niekiedy nawykowe zachowania)”¹⁷⁸.

Należy zwrócić uwagę, iż owa „względna trwałość” postaw sprawia, że można je zmieniać pod wpływem różnych czynników. W procesie edukacji językowej ważne jest, by kształtować te postawy, które ułatwią kontakt osób należących do różnych kultur. Pożądana płaszczyzna afektywna kompetencji interkulturowej wiąże się z umiejętnością w miarę obiektywnej oceny osób obcych kulturowo oraz zdolnością do przejawiania empatii wobec

¹⁷⁶ A. Suchocka, *Kompetencje międzykulturowe – przywilej czy konieczność?*, „Colloquium WNHIS AMW” 2016, nr 4, s. 126.

¹⁷⁷ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 180–181.

¹⁷⁸ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 396.

nich. Poza tym istotna jest postawa otwartości oraz zainteresowania innymi kulturami, połączona z zaufaniem do ich przedstawicieli.

Trudno nie zgodzić się z Karolczuk, która podkreśla rangę poszczególnych elementów afektywnych w komunikacji, pisząc, że „otwartość i gotowość obcowania z przedstawicielami innej kultury jest pierwszym krokiem do tolerancji, poznawania siebie i kultury, z którą się identyfikujemy, przeciwdziałania postawom etnocentrycznym i stereotypowemu postrzeganiu rzeczywistości”¹⁷⁹. Postawa otwartości pomaga wejść w nową kulturę, poznawać ją z gotowością i ciekawością odkrywcy oraz akceptować to, co nowe, inne, zadziwiające. Autentyczna chęć poznania i zrozumienia obcego, innego, to warunek, bez którego nie ma efektywnego dialogu. Oczywiście otwartość nie gwarantuje pełnej akceptacji inności, ale oznacza stworzenie ku temu idealnej szansy¹⁸⁰.

Postawa otwartości jest pierwszym krokiem ku tolerancji, która jest koniecznym elementem porozumienia międzykulturowego. W literaturze przedmiotu pojęcie *tolerancji* jest różnorako opisywane i rozpatrywane. Zachowanie tolerancyjne w komunikacji międzykulturowej, zdaniem Nikitorowicza, to dyspozycja do szanowania cudzych przekonań, upodobań. Wspomniany autor dodaje, że „istotą postawy tolerancji jest świadome powstrzymanie się od działań zakazujących prezentowanie innych wartości niż moje”¹⁸¹. Trzeba dodać, iż kluczowe stają się rozmowa i dialog, które nie muszą wcale prowadzić do podzielenia cudzych wzorców kulturowych, ale – jak już wyżej zaznaczono – powinny zaowocować ich poszanowaniem¹⁸².

Inni badacze z kolei zwracają uwagę, iż w kwestiach kulturowych wzorcowa jest tolerancja będąca rodzajem praktycznego kompromisu, który neutralizuje sprzeczne dążenia, wartości wspólnot i grup¹⁸³. O kompromisie pisze też Bernadetta Matuszak-Loose, podkreślając konieczność akceptacji i niewystępowania przeciwko temu, co niezgodne z naszymi przekonaniami¹⁸⁴.

By zrozumieć przedstawicieli innych kultur, należy też przejawiać zachowania empatyczne. Empatia to zdolność do intuicyjnego rozumienia, co myślą i co czują inni ludzie w określonych sytuacjach. Osoby empatyczne są zdolne do przyjmowania odpowiedniej

¹⁷⁹ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 95.

¹⁸⁰ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 403.

¹⁸¹ J. Nikitorowicz, *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, „Chowanna” 2000, t. 2, s. 70; J. Nikitorowicz, *Ku nowemu paradygmata tolerancji w kulturze różnicowania życia akademickiego*, „Pareżja” 2017, nr 1(7), s. 138.

¹⁸² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, dz. cyt., s. 31–32.

¹⁸³ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 401.

¹⁸⁴ B. Matuszak-Loose, *Zagadnienia dydaktyki treści tolerancji jako wyznacznik nowych zadań w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych...*, dz. cyt., s. 49.

postawy wobec uczuć, życzeń i sposobów myślenia innych, przejawiają gotowość do wczucia się w myśli i uczucia poszczególnych osób oraz umiejętność patrzenia „ich oczami”. Empatia przejawia się często troską, by nie zranić uczuć innych¹⁸⁵.

W opozycji do pozytywnej postawy otwartości, tolerancji, empatii stoi postawa etnocentryczna, która sprawia, że jednostka ocenia inne kultury z perspektywy własnej, uznawanej za jedyny słuszny punkt odniesienia. Uczestniczenie w procesie komunikacji interkulturowej wymaga „wyjścia poza etnocentryczny punkt widzenia, zgodnie z którym Obcy i/lub Inny jest odbierany jako ‘gorszy, odstający od normy’ przyjętej przez kulturę, do której przynależy dana jednostka”¹⁸⁶. Etnocentryzm jako postawa wiąże się z przekonaniem o wyższości kultury własnej grupy i uznawaniem jej zasad, norm, wartości za jedyne „właściwe”. W rezultacie osoba etnocentryczna zamyka się, odgradza się od tego, co nieznanne – a to prowadzi do niepowodzeń w kontaktach interkulturowych¹⁸⁷.

Postrzeganie innych kultur jako podrzędnych wobec kultury prymarnej może prowadzić do powstawania stereotypów. Konceptję stereotypu sformułował w 1922 roku Walter Lippmann, który określił stereotypy jako umiejscowione w naszych głowach trwałe obrazy, które przekazywane są w procesie socjalizacji między pokoleniami¹⁸⁸.

Dorota Misiejuk uznaje stereotypy za bariery utrudniające kontakty z innymi¹⁸⁹. To stanowisko popiera Anna Dąbrowska, zauważając przy tym, że: „stereotypy pozwalają na łatwiejszą orientację w skomplikowanym świecie, upraszczają proces poznawania, stanowiąc jednocześnie barierę dalszego poznania”¹⁹⁰. Stereotypy powstają w wyniku pobieżnego, powierzchownego i niestarannego procesu poznawczego, lecz mimo to mogą decydować o postrzeganiu rzeczywistości i są silnie utrwalone w ludzkiej świadomości. W literaturze zwraca się nawet uwagę, że stereotyp funkcjonuje „jako fakt kulturowy, to wiedza społeczna oparta na zasłyszaniu, która obejmuje uproszczone sądy mające swe ustalone miejsce w przekazie społecznym, a zwykle też zakorzenione w tradycji, ideologii bądź literaturze danej społeczności”¹⁹¹. W kontekście edukacji językowej w szkole ważne jest, by uwrażliwiać

¹⁸⁵ M. Budzanowska-Drzewiecka, A. S. Marcinkowski, A. Motyl-Adameczyk, *Różnice kulturowe w komunikacji biznesowej*, Kraków 2016, s. 40.

¹⁸⁶ A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król, *Zrozumieć Innego...*, dz. cyt., s. 16.

¹⁸⁷ R. Gawarkiewicz, *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy...*, dz. cyt., s. 66.

¹⁸⁸ W. Lippmann, *Public opinion*, New York 1922.

¹⁸⁹ D. Misiejuk, *Ja wobec Innego – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999, s. 107.

¹⁹⁰ A. Dąbrowska, *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, seria: „Język a Kultura”, t. 12, Wrocław 1998, s. 279.

¹⁹¹ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 406.

uczniów na zbyt pochopne wydawanie ocen na temat innych kultur i ich przedstawicieli. Ocenianie innych na podstawie stereotypów jest krzywdzące i niesprawiedliwe oraz odbiera chęć podejmowania kontaktów i poznawania innych poprzez edukację. Marzanna Karolczuk zaznacza, że edukacja językowa powinna posilkować się odpowiednimi technikami eliminacji lub minimalizowania stereotypów i uprzedzeń, aby uczniowie bardziej obiektywnie postrzegali innych¹⁹².

Wszelkie kontakty międzyludzkie, w tym kontakty międzykulturowe, nigdy nie dokonują się w próżni psychicznej, a kształtują się na gruncie wcześniejszych wzajemnych wyobrażeń¹⁹³. Nastawienie człowieka do różnorodności świata istotnie rzutuje na relacje interpersonalne między przedstawicielami różnych kultur, to jest kształtuje przebieg komunikacji międzykulturowej i wpływa na możliwość osiągnięcia porozumienia komunikacyjnego. Ponadto należy zauważyć, że postawy względem innych ewoluują pod wpływem różnych czynników, najczęściej na skutek poszerzenia wiedzy i zdobywania nowych doświadczeń¹⁹⁴. W kontekście relacji międzypaństwowych nasze postawy w stosunku do mieszkańców innych państw rzutują na wszelkie kontakty z nimi. Negatywne doświadczenia z przeszłości, niejednokrotnie „trudna” wspólna historia, współczesne konflikty polityczne wpływają na dalekie od pozytywnego wzajemne postrzeganie się. Warto dyskutować na temat stereotypów, przeciwdziałać etnocentryzmowi wśród młodych pokoleń, które w okresie całego swojego etapu szkolnego powinny dążyć do wykształcenia postawy otwartości względem osób odmiennych kulturowo. Pamiętać przy tym należy, że postawy powinno się opierać na wiedzy faktycznej, dlatego tak zwane tematy trudne również należy poruszać. Szczególnie współczesne konflikty międzypaństwowe obligują do nauczania języków obcych z uwzględnieniem konieczności rozwijania wśród uczniów otwartości i empatii, ułatwiających porozumienie z przedstawicielami odmiennych kultur.

W niniejszej rozprawie przyjęto, że komponent „postawy” obejmuje: przejawianie empatii w stosunku do przedstawicieli innych kultur, a także krytyczną analizę stereotypów. Założono, że kształtowaniu pożądanych postaw w procesie nabywania KI sprzyjać może zestawianie zjawisk i atrybutów z obrębu różnych kultur. Wskazane elementy skorelowano z narzędziem badawczym, opisanym w rozdziale IV.

¹⁹² M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 92

¹⁹³ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 395.

¹⁹⁴ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 55.

Umiejętności

Umiejętności dotyczą sfery praktycznej kompetencji interkulturowej. W literaturze przedmiotu określane są na różne sposoby, między innymi jako praktyczna strona nauczania, płaszczyzna zorientowana na działanie, komponent behawioralny, komponent interakcyjny, czy też kompetencja pragmatyczna. Wśród kluczowych umiejętności Byram, a za nim wielu innych badaczy, wyróżnia:

- umiejętność interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań między kulturami;
- umiejętność odkrywania nowej wiedzy o kulturze i wykorzystywania jej w kontaktach międzykulturowych;
- umiejętność krytycznej świadomości kulturowej, która pozwala na rzetelną ocenę aspektów kultury swojej, jak i obcej¹⁹⁵.

Powyższe umiejętności dotyczą między innymi: samodzielnego pogłębiania wiedzy na temat kultur, identyfikowania podobieństw i różnic między odrębnymi kulturami, czy obiektywnego wydawania poglądów, wartości, zachowań w zakresie kultury swojej i obcej. Oznacza to, że płaszczyzna behawioralna jest tą, która między innymi służy rozwijaniu dwóch pozostałych.

Jak zaznacza Miłułka, sfera ta dotyczy opanowania umiejętności obserwowania, a następnie prawidłowego interpretowania aktów komunikacyjnych (zarówno językowych, jak i niewerbalnych, para werbalnych), by stosować odpowiednie strategie komunikacyjne¹⁹⁶. Aleksandrowicz-Pędich określiła tę płaszczyznę kompetencji interkulturowej jako sumę uzyskanej wiedzy i zdolności kontrolowania własnych postaw emocjonalnych, która jest przenoszona na zachowania sprzyjające udanym kontaktom z przedstawicielami innych kultur¹⁹⁷. Oznacza to, że kształtowanie umiejętności, tj. praktycznej strony KI, nakierowane jest na konkretny, osiągalny rezultat – radzenie sobie w realnych sytuacjach komunikacyjnych podczas kontaktów z przedstawicielami innych kultur. Już samo nawiązywanie samodzielnych kontaktów z osobami obcojęzycznymi jest cenną umiejętnością, szczególnie w kontekście uczniów rozwijających swoją KI w ławce szkolnej. W literaturze zwraca się uwagę, że jest kilka form kontaktu z przedstawicielami innych kultur. Oprócz kontaktów bezpośrednich, które trudno nawiązywać w warunkach szkolnych, akcentuje się znaczenie kontaktów quasi-bezpośrednich, które odbywają się za pomocą współczesnych narzędzi

¹⁹⁵ M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural...*, dz. cyt., s. 31–54; E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator...*, dz. cyt., s. 60; M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 86.

¹⁹⁶ Tamże, s. 62.

¹⁹⁷ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach...*, dz. cyt., s. 28.

technologii informacyjno-komunikacyjnej¹⁹⁸. Poza tymi dwoma kontaktami z osobami reprezentującymi odmienną kulturę trzeba wskazać na kontakty pośrednie z wytworami kultury, które również wymagają zastosowania zdobytej wiedzy i co najmniej neutralnych postaw w stosunku do danego państwa i jego mieszkańców. Tego typu kontakt może zachodzić pod wpływem tekstów, obrazów, wytworów sztuki.

Jak twierdzą czeskie badaczki – Morgensternová i Šulová – płaszczyznę behawioralną można w sposób najłatwiejszy monitorować z zewnątrz, a także wpływać na nią. Zdaniem badaczek, składają się na nią zdolności i umiejętności, takie jak rozwiązywanie konfliktów, sztuka komunikacji, argumentacji, kooperatywnego działania oraz umiejętność rozwiązywania problemów w sytuacji międzykulturowej. Sztuka komunikacji jest specyficzna i charakterystyczna dla każdego człowieka. Na każdą sytuację komunikacyjną ma wpływ wiele czynników, dlatego nasz sposób komunikowania się jest ciągle narażony na nowe sytuacje¹⁹⁹.

Płaszczyzna zorientowana na działanie jest silnie związana z dwiema pozostałymi i od nich zależna²⁰⁰. Dzieje się tak dlatego, że w obrębie tej płaszczyzny zachodzi praktyczne zastosowanie w sytuacjach realnych zdobytej dotychczas wiedzy oraz nabytych postaw.

W niniejszej rozprawie przyjęto, że komponent „umiejętności” obejmuje: nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami rosyjskojęzycznymi, samodzielne zdobywanie informacji kulturoznawczych połączone z ich analizą i oceną, samodzielne porównywanie kultury własnej z obcą oraz wskazywanie podobieństw i różnic między nimi. Wskazane elementy skorelowano z narzędziem badawczym, opisanym w rozdziale IV.

W literaturze jasno wskazuje się, że istotą kompetencji interkulturowej jest silna współzależność jej poszczególnych elementów. Jak trafnie zauważa Karolczuk, wszystkie komponenty modelu Byrama są ze sobą skorelowane, a więc tworzą harmonijną całość²⁰¹. Podobnego zdania jest Anna Piwowarczyk, która podkreśla, że wymienionych elementów nie można rozpatrywać oddzielnie. Badaczka zwraca uwagę na ich „wzajemne przenikanie się, dynamiczne na siebie oddziaływanie i takie połączenie (dające efekt synergii), które w efekcie umożliwia porozumienie²⁰²”. Kompletność modelu autorstwa brytyjskiego lingwisty wydaje

¹⁹⁸ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 63

¹⁹⁹ M. Morgensternová, L. Šulová, *Interkulturní psychologie...*, dz. cyt., s. 12.

²⁰⁰ Tamże, s. 62.

²⁰¹ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 86.

²⁰² A. J. Piwowarczyk, *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog” 2016, nr 47/1, s. 71.

się kluczem do twierdzenia, iż jest to jeden z najbardziej logicznych, harmonijnych modeli kompetencji interkulturowej, który dotyczy edukacji językowej.

Należy dodać, iż nabywanie kompetencji interkulturowej w procesie edukacji językowej jest uwarunkowane uwzględnieniem jej wszystkich oddzielnych elementów, które oddziałują na siebie wzajemnie. Złożoność tych elementów cząstkowych ma niewątpliwie wpływ na trudności w ich kształtowaniu. Dodatkowo proces nabywania kompetencji interkulturowej można scharakteryzować jako ciągły, z tego względu powinien trwać przez całe życie.

Aby proces ten nie był skazany z góry na niepowodzenie, należy dostrzec i rozmawiać na temat negatywnych postaw uczniów wobec przedstawicieli innych narodowości, ich języka, kultury. Brak otwartości, niedostateczna empatia czy nietolerancyjne zachowania utrudniają zrozumienie zjawisk charakterystycznych dla obcej kultury. Z kolei zniekształcona, a często też nierzetelna, niepełna wiedza może pogłębiać te negatywne postawy. Dlatego tak ważne jest, by inicjować sytuacje, w których uczeń będzie miał szansę odkrywać nowe kultury, porównywać je z kulturą rodzimą, by zauważać podobieństwa i różnice kulturowe i czerpać z różnorodności kulturowej i językowej.

Rozważania teoretyczne na temat wiedzy, postaw i umiejętności pozwalają stwierdzić, że harmonijne kształtowanie i rozwijanie kompetencji interkulturowej jest konieczne w toku szkolnej edukacji językowej. Lekcje języka obcego, w tym języka rosyjskiego, powinny stwarzać szansę, by uczniowie mogli zgłębiać realia kulturowe osób rosyjskojęzycznych, by mogli kształtować postawy ułatwiające porozumiewanie się oraz wreszcie, by mogli rozwijać niezbędne do tego umiejętności. Należy przy tym pamiętać, że działania dydaktyczne powinny uwzględniać wiek uczniów.

1.3.4. Kompetencja interkulturowa w formalnym kształceniu językowym w wieku wczesnej adolescencji²⁰³

Jolanta Suchodolska zauważa, że w rozważaniach o związkach edukacji międzykulturowej z procesami indywidualnego rozwoju człowieka pojawia się wiele wątków ukazujących specyfikę określonych kontekstów rozwojowych i rządzących nimi

²⁰³ Niniejszy podrozdział uwzględnia rangę i potrzebę interkulturowego nauczania uczniów szczególnie w fazie wczesnej adolescencji (11–15 lat), jako że badanie zaprezentowane w rozdziale V odnosi się do podręczników, których użytkownicy wiekowo wpisują się w dany przedział.

prawidłowości²⁰⁴. Owe prawidłowości, to znaczy cechy charakterystyczne dla danej grupy wiekowej, warunkują między innymi jakość różnorodnych relacji łączących nas z innymi ludźmi: „w tych interakcjach każde zachowanie behawioralne niesie ze sobą swoisty ładunek energetyczny komunikatów, łamiąc linię demarkacyjną dzielącą partnerów w relacji i wyznaczając – tym samym – nie tylko płaszczyznę komunikacji interpersonalnej, ale także szerszej interakcji społeczno-kulturowej”²⁰⁵. Rozwój osobowości, indywidualności poznawczej, emocjonalnej i społecznej rozpoczyna się wcześnie, bo już w okresie dziecięcym.

W literaturze przedmiotu zauważa się, że edukacja międzykulturowa trwa od najmłodszych lat dziecka, zaczyna się już w rodzinie, a później kontynuowana jest w przedszkolu i wreszcie w szkole. Sami nauczyciele wychowania przedszkolnego dostrzegają korzyści wynikające z wprowadzania jej już od najmłodszych lat²⁰⁶. Jedną ze zwolenniczek wczesnego kształcenia interkulturowego, Joanna Kic-Drgas, wyraża przekonanie, że aby niwelować choćby lęk przed obcymi, trzeba uczestniczyć w takiej edukacji, która pozwoli uświadamiać, że inne nie znaczy złe. Im szybciej ten proces się rozpocznie, tym szybciej jego efekty będą zauważalne, co więcej – „rozpoczęcie kształcenia interkulturowego już na etapie przedszkolnym pozwoli na utrwalenie w dzieciach postawy otwartości i tolerancji, którą będą wzmacniać na kolejnych etapach kształcenia”²⁰⁷. Ze stanowiskiem, że niezmiernie ważne jest zapewnienie odpowiedniej edukacji międzykulturowej i moderowanie właściwych postaw już u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, zgadza się Ilona Nowakowska-Buryła²⁰⁸, Teresa Siek-Piskozub²⁰⁹, Anna Jaroszevska²¹⁰, czy Małgorzata Niemiec-Knaś²¹¹, wyodrębniając cechy nauczania języka obcego i obcej kultury na wczesnym etapie edukacji.

Współczesne wyzwania wymagają rozpoczęcia kształcenia międzykulturowego już w wieku przedszkolnym i kontynuowania go na kolejnych etapach edukacyjnych. Trzeba przy

²⁰⁴ J. Suchodolska, *Edukacja międzykulturowa – drogą kształtowania wrażliwości na Innego*, [w:] *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban, t. 1: *Konteksty teoretyczne*, Toruń 2009, s. 267.

²⁰⁵ Tamże.

²⁰⁶ Między innymi tak wskazuje Anna Twardzik na podstawie badania przeprowadzonego wśród nauczycieli przedszkolnych. A. Twardzik, *Edukacja międzykulturowa w przedszkolu – raport z badań nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3(121), s. 218–230.

²⁰⁷ J. Kic-Drgas, *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 1, s. 37.

²⁰⁸ I. Nowakowska-Buryła, *Kompetencja interkulturowa w perspektywie teoretycznej i badawczej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. XXXIV, z. 2, s. 84.

²⁰⁹ T. Siek-Piskozub, *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych...*, dz. cyt., s. 11.

²¹⁰ A. Jaroszevska, *Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka – wnioski z przeprowadzonych badań*, „Poliglota” 2007, nr 2(6), s. 104.

²¹¹ M. Niemiec-Knaś, *Rozwój kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym*, „Poliglota” 2007, nr 2(6), s. 101.

tym zaznaczyć, że środowisko szkolne powinno stać na straży tego, by edukacja międzykulturowa odbywała się przede wszystkim na lekcjach języków obcych, ale i także w ramach innych przedmiotów szkolnych, takich jak historia, geografia, czy chociażby wiedza o społeczeństwie.

Uczniowie na kolejnych etapach edukacji to młodzi ludzie we wczesnej fazie dorastania (tzw. etap wczesnej adolescencji), którzy przeżywają szczególny czas w swoim życiu. *Adolescencja* jest to okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Nie ma zgodności co do przedziału wiekowego adolescenta. Zwykle w literaturze okres ten obejmuje wiek od 10 do 20/25 roku życia i dzieli się na dwa etapy: adolescencję wczesną (od 10 do 15 roku życia) i późną (powyżej 15 roku życia). Przede wszystkim czas ten oznacza koniec okresu dzieciństwa i wejście w fazę dorastania, to etap wielu istotnych zmian, nie tylko pod względem fizycznym, ale przede wszystkim psychicznym i emocjonalnym.

Jak pisze Giovanni Tagliaferro, adolescencja jest jednym z najtrudniejszych do zdefiniowania okresów w rozwoju człowieka²¹². Niewątpliwie wynika to ze złożoności zjawiska i mnogości zachodzących procesów w tak niedługim czasie. Początek adolescencji kojarzony jest ze wszelkimi doświadczeniami emocjonalno-psychologicznymi związanymi z dojrzewaniem, zaś koniec – z chwilą, kiedy młody człowiek jest w stanie kontrolować swoje emocje i nawiązywać w autonomiczny sposób relacje z otaczającym światem. Ze względu na wchodzenie w okres dojrzewania i przestrajanie się całego organizmu pod wpływem hormonów kontrolowanie emocji może być mocno utrudnione. Poza zaburzoną stabilnością emocjonalną eksponowane są także inne cechy wieku wczesnej adolescencji. Między innymi mózg nastolatka ulega procesowi reorganizacji²¹³. W tym czasie intensywnie rozwijają się intelekt oraz pamięć młodego człowieka, który stopniowo zyskuje zdolność myślenia logicznego, hipotetyczno-dedukcyjnego czy symbolicznego. Oznacza to, że adolescent zaczyna wyraźniej dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe, by w przyszłości wykazywać się samodzielnością myślenia²¹⁴.

Daria Żach zwraca uwagę na jeszcze jeden istotny aspekt – w momencie dorastania zachodzi intensywny rozwój procesów poznawczych²¹⁵. Młody człowiek „poszukuje

²¹² G. Tagliaferro, *Okres wielkich migracji. Adolescencja i jej dynamiki*, Poznań 2018, s. 5.

²¹³ M. Witkowska, *Wczesna i średnia adolescencja – zmiany w mózgu oraz rozwój poznawczy i emocjonalny*, [online], <https://madraochrona.pl/kierunek-doroslosc/wczesna-i-srednia-adolescencja-zmiany-w-mozgu-oraz-rozwoj-poznawczy-i-emocjonalny/> (dostęp: 20.08.2021).

²¹⁴ Tamże.

²¹⁵ D. Żach, *Specyfika adolescencji i potrzeby nastolatków*, [online], <http://zobaczjestem.pl/specyfika-adolescencji-i-potrzeby-nastolatkow/> (dostęp: 17.04.2021).

zasadności ustalonych zasad i norm”²¹⁶, zaczyna rozumować drogą dedukcji, rozważa istniejące już hipotezy. Dodatkowo zaczyna rozumieć złożoność świata i ludzi, odkrywając wiele punktów widzenia, różnorodnych postaw wobec zastanych faktów i realiów. Przy tym należy podkreślić, że nastolatek, rozwijając własny światopogląd, system oceniania i wartości, jest uzależniony od opinii innych ludzi wokół²¹⁷, dlatego niezwykle ważne w tym okresie jest zapewnienie mu możliwości czerpania wiedzy ze źródeł wiarygodnych i obiektywnych. Nauka w szkole powinna wspierać to założenie, a nauczyciele świadomie kształtować odpowiednie postawy i rozwijać umiejętności niezbędne do życia w dzisiejszym różnorodnym świecie. Niewątpliwie pomocne w tym zakresie mogą być odpowiednio wyselekcjonowane materiały dydaktyczne.

Tożsamość adolescenta

Charakteryzując ten złożony okres, trzeba zaznaczyć, że młodzi ludzie na etapie adolescencji mierzą się z formułowaniem odpowiedzi na ważne egzystencjalne pytania typu: „Kim jestem?”, „Kim chcę być?”. Owe poszukiwanie utożsamiane jest z kolei ze zdefiniowaniem własnej tożsamości²¹⁸. Cały proces „wymaga od młodego człowieka kilku lat ‘pracy nad sobą’, związanej z przechodzeniem przez różne etapy porządkowania już posiadanych informacji i poszukiwania nowych”²¹⁹. Z perspektywy kształtowania kompetencji interkulturowej przytoczone wyżej pytania egzystencjalne są niezwykle ważne. Młodzież stanowi przyszłość, to znaczy aktywny podmiot zmiany społecznej. To, w jaki sposób będzie zmieniać rzeczywistość, zależy przede wszystkim od kształtu jej tożsamości²²⁰. Nikitorowicz określa tożsamość jako konstrukt złożony i wielowymiarowy, zależny od cech osobowych jednostki oraz od wartości kulturowych grupy, z którą jednostka się identyfikuje, do której należy²²¹. Píše on o tym, iż „tożsamość jest wytwarzana i podtrzymywana w wyniku aktywności poznawczej, działań, czynności, podejmowanych inicjatyw, w oparciu o wcześniejsze doświadczenia (...) Właśnie w wyniku powyższego kształtują się umiejętności

²¹⁶ Tamże.

²¹⁷ Tamże.

²¹⁸ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, seria: „Niezbędnik Dobrego Nauczyciela”, red. A. I. Brzezińska, seria I: *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 5, s. 5, [online], http://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Rozwoj_dziecka_5_Wczesna_faza_dorastania.pdf (dostęp: 24.09.2022).

²¹⁹ Tamże.

²²⁰ A. Szczurek-Boruta, *Edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 145.

²²¹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość...*, dz. cyt., s. 67.

refleksyjnego wychodzenia poza siebie i tworzenia obrazu samego siebie, zdolności patrzenia na siebie oczami innych”²²².

W okresie dorastania, czyli już od około 11 roku życia, kształtują się co najmniej trzy obszary tożsamości:

- osobisty: wzmacnianie swojej odrębności; nabywanie coraz bardziej złożonych narzędzi zaspokajania własnych potrzeb (np. umiejętność negocjowania); emocjonalne uniezależnianie się od innych, przede wszystkim rodziców; budowanie poczucia sprawstwa, czyli angażowanie się w aktywność dającą szansę na powodzenie;
- społeczny: poczucie więzi i interakcje społeczne z osobami z bliższego i dalszego otoczenia; poszukiwanie i aktywne budowanie niszy społecznej, czyli swojego miejsca wśród innych ludzi;
- kulturowy: przejawy tożsamości zbiorowej, czyli poczucie więzi z ludźmi o podobnych wartościach i przekonaniach; postępowanie zgodne z regułami życia społecznego²²³.

W procesie budowania tożsamości (zarówno osobistej, jak i społecznej) na lekcji języka obcego pomóc może praktykowanie pracy zespołowej, która stwarza możliwość wspólnego, wieloaspektowego analizowania jakiegoś problemu, a także konfrontacji różnych stanowisk. Sprzyja to rozwijaniu zdolności zawierania kompromisów i kształtowaniu krytycznego spojrzenia na świat, co z kolei jest podstawą dla pomyślnego rozwiązywania specyficznych problemów i efektywnego realizowania zadań. W kontekście nabywania kompetencji interkulturowej podczas edukacji językowej można założyć, że jeśli uczeń będzie rozwijać w sposób wystarczający postawę otwartości na stanowisko innych w procesie komunikacji, to będzie w przyszłości mieć większe szanse na pomyślną wymianę poglądów i pokonanie przeszkód, jakie może napotkać w dialogu z osobami z innych grup kulturowych.

Edukacja międzykulturowa może również wspomagać procesy związane z kształtowaniem tożsamości kulturowej. Alina Szczurek-Boruta pisze, że „jest to szczególnie ważne dla młodzieży. Część z nich może zdecydować się w przyszłości na emigrację. W tej sytuacji świadomość własnej tożsamości, o której decydują zarówno atrybuty zewnętrzne, jak i wewnętrzne stworzy rdzeń, gwarancję integracji i stabilności całego układu”²²⁴.

²²² Tenże, *Kreowanie tożsamości dziecka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005, s. 22.

²²³ M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 345–378.

²²⁴ A. Szczurek-Boruta, *Edukacyjne konteksty kształtowania...*, dz. cyt., s. 160.

Należy wziąć pod uwagę, że kształtowanie tożsamości może być na pewnym etapie rozwoju utrudnione, gdyż początkom dorastania towarzyszy negatywizm, czyli odrzucanie tego, co proponują dorośli – rodzice czy nauczyciele. Nastolatki w wieku około 13–16 lat przechodzą niejednokrotnie przez tak zwany „okres buntu”, co oznacza, że przyjmują postawę negowania wszelkiego przymusu oraz mogą wykazywać niechęć i lekceważenie w stosunku do nauczyciela i danego przedmiotu²²⁵. Badacze podkreślają, że „jest to najczęściej przejaw rozpoczynającej się właśnie poważnej i trudnej pracy młodego człowieka nad sobą i koncepcją swojego życia”²²⁶. W związku z powyższym nasuwa się wniosek, że młodym ludziom w wieku wczesnej adolescencji trudno akceptować i tolerować to, co rodzime. W tej perspektywie obce może być jeszcze bardziej odległe, trudne do zrozumienia. Mirosław Sobecki pisze, iż „zmaganie się z ‘nieprzejrzystością innego’ jest sposobem na ‘własną nieprzejrzystość’. Lepiej potrafimy zrozumieć siebie, swoją kulturę, własne w niej usytuowanie, jeżeli włożymy wysiłek w zrozumienie kultury innych”²²⁷. Chociażby z tego względu należy uznawać wysoką wartość uczestnictwa młodzieży szkolnej w edukacji międzykulturowej.

Trzeba zgodzić się ze słowami Suchodolskiej, że w edukacji międzykulturowej istotne jest „ustawiczne kształcenie kompetencji komunikacyjnych, kształtowania siebie i Innych, chęć negocjowania i współpracy, wreszcie – począwszy od etapu adolescencji – otwartość własnej tożsamości na nowe elementy świata kulturowego”²²⁸. Spostrzeżenie to odnosi się do każdego człowieka, niezależnie od jego wieku. Jednak brzmi szczególnie w odniesieniu do młodzieży, która kreuje swoje „ja” w szkolnej ławce, na lekcji języka obcego. Od procesu tej kreacji zależą dalsze przemiany i funkcjonowanie człowieka w sferze społeczno-kulturowej.

Zadaniem edukacji szkolnej na etapie adolescencji jest pomoc w ustawicznym kreowaniu tożsamości młodych ludzi, którzy analizują świat i swoje w nim miejsce, dokonują porównań i oceniają. Dlatego niezwykle ważne jest dążenie do tego, by ukierunkowywać wszelkie działania edukacyjne na kształtowanie w młodych ludziach postawy otwartości wobec inności. Postulat ten wydaje się wyzwaniem w kontekście charakterystycznych dla wczesnej fazy dorastania zmian, będących w istocie dowodem prawidłowego przebiegu rozwoju. Zmiany te „ujawniają się często w formie wycofania, trudności z wykorzystywaniem posiadanych kompetencji, braku rozeznania we własnych przeżyciach i

²²⁵ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 130.

²²⁶ Tamże.

²²⁷ M. Sobecki, *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, [w:] *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 92.

²²⁸ J. Suchodolska, *Edukacja międzykulturowa...*, dz. cyt., s. 273.

możliwościach. Jest to charakterystyczny stan rozproszenia obserwowany w funkcjonowaniu psychicznym nastolatka na początku tego etapu życia”²²⁹. Wiek ten, zdaniem Lwa Wygotskiego, jest okresem sensytywnym, czyli czasem szczególnej wrażliwości. Wspomniany badacz pisze o kryzysie 13. roku życia, przejawiającym się m.in. osłabieniem zainteresowań, destabilizacją emocjonalną czy choćby niższą gotowością do nauki, ale jednocześnie rozwojem myślenia²³⁰.

Motywacja adolescenta

W tym trudnym okresie wyzwaniem staje się poszukiwanie, a następnie zastosowanie efektywnych sposobów wzmacniania motywacji do nauki języka obcego. Anna Kielczewska zauważa, że motywacja do nauki rzadko utrzymuje się stale na tym samym poziomie, ale najbardziej niestabilna jest właśnie w wieku dojrzewania²³¹. Niewątpliwie ma to związek nie tylko ze wspomnianymi już zmianami w mózgu i wydzielaniem hormonów, ale także ze zmianami osobowościowymi. Z tego powodu nastolatek uczy się przede wszystkim tego, co go w danym momencie interesuje – niekoniecznie musi się to wiązać z nauką w szkole. Na lekcjach bywa minimalistą – robi to, co musi, i nic ponad to. Oceny mają mniejszą wartość niż uznanie grupy rówieśniczej. W dodatku nastolatek ma trudności z dłuższą koncentracją uwagi na jednej rzeczy, czynności. Metody pracy nauczyciela, które wcześniej doskonale się sprawdzały, mogą okazać się mało użyteczne. Ponadto pojawić się mogą trudności z planowaniem pracy czy choćby z organizacją czasu i systematycznością²³², dlatego też istotnym działaniem zmierzającym do wzmacniania motywacji do nauki nastoletnich uczniów powinien być rozsądny dobór materiałów dydaktycznych, w tym wybór adekwatnych podręczników.

Ewa Dźwierzynska podkreśla, że motywacja ma ogromny wpływ na efekty uczenia się języka. Jej wzbudzenie i podtrzymanie na odpowiednim poziomie stanowi między innymi o pomyślnym procesie przyswajania obcojęzycznego słownictwa²³³. Badaczka tłumaczy mechanizm działania motywacji, wskazując tym samym, że jest ona kluczowym pojęciem w

²²⁹ K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska, *Rozwój nastolatka...*, dz. cyt.

²³⁰ Л. С. Выготский, *Проблема возраста*, [в:] *Собрание сочинений в 6 т.* Т. 4: *Детская психология*, ред. Д. Б. Эльконина, Москва 1984, с. 256.

²³¹ A. Kielczewska, *Nastolatek w akcji – jak zmotywować go do nauki* [online], <https://epedagogika.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/nastolatek-w-akcji-jak-zmotywowac-go-do-nauki-2697.html> (dostęp: 02.10.2021).

²³² Tamże.

²³³ E. Dźwierzynska, *Psychologiczne czynniki warunkujące możliwość intensyfikacji przyswajania obcojęzycznej leksyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej*, „Linguodidactica”, nr 20, 2016, s. 58.

przyswajaniu treści (w tym dotyczących kultury) uwzględnianych w toku kształcenia językowego:

Motywacja sprawia, że mobilizujemy organizm do czynności mogących zapewnić skuteczne uczenie się. Często pod jej wpływem następuje skupienie uwagi na przyswajanych treściach, co czyni zapamiętywanie procesem efektywnym. Trwałość zapamiętywania może zagwarantować regularne uczenie się przy dużej koncentracji uwagi. Systematyczna praca sprawia, że przyswajane informacje łączą się w pamięci z już istniejącymi i przechodzą do magazynu pamięci długotrwałej²³⁴.

Ważne jest uświadomienie młodzieży tego, jakie korzyści może przynieść znajomość konkretnego języka i kultury. Z tego punktu widzenia duże znaczenie ma motywacja instrumentalna, odwołująca się do tego, że uczeń traktuje naukę języka obcego jako narzędzie do osiągnięcia innego z góry określonego celu, na przykład zaspokojenia swoich ambicji bądź potrzeby podróżowania lub otrzymywania dobrych ocen²³⁵. Niemniej ważna jest też motywacja integrująca, oznaczająca uczenie się języka obcego z intencją poznania kultury ludzi posługujących się tym językiem lub nawiązania kontaktów na przykład z rówieśnikami z innego kraju. Oprócz tego może się również wiązać z takimi kwestiami, jak poszerzanie horyzontów, ciekawość, zainteresowanie językami obcymi czy innymi kulturami²³⁶. Anna Dziura pisze, że „w praktyce uczący się kieruje się wieloma motywami, tak integrującymi, jak i instrumentalnymi, które się wzajemnie dopełniają i wzmacniają”²³⁷.

Sławomir Mrozek trafnie konstatuje, iż motywacja na lekcji języka obcego jest jednym z ważniejszych aspektów warunkujących sukces ucznia w rozwijaniu szeregu kompetencji. Istotny jest jednak nie tylko sam impuls inicjujący pracę, lecz przede wszystkim znaczenie ma to, co pozwala ją podtrzymać na możliwie wysokim poziomie²³⁸.

Gry, zadania projektowe, dialogi, scenki sytuacyjne

W literaturze podkreśla się, że istotne walory motywacyjne w procesie dydaktycznym ma wykorzystanie elementu gier. Jak słusznie stwierdza Agnieszka Kobeszko, występujące w grach dydaktycznych współzawodnictwo mobilizuje uczniów do zdobywania wiedzy, rozwija

²³⁴ Tamże.

²³⁵ A. Dziura, *O wykorzystaniu nowoczesnych technologii w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 2, s. 90.

²³⁶ Tamże.

²³⁷ Tamże.

²³⁸ S. Mrozek, *Motywacja do nauki a rozwijanie kompetencji interkulturowych*, „Szkola. Miesięcznik Dyrektora” 2017, nr 9, s. 54–57.

ich zainteresowania i zamięłowania²³⁹. Dzieje się tak dlatego, że w odróżnieniu od ćwiczeń tradycyjnych gry zazwyczaj spotykają się z aprobatą ze strony uczniów. Ponadto ich stosowanie powoduje równocześnie wzrost aktywności fizycznej, jak i intelektualnej oraz wywołuje cały szereg pozytywnych emocji, które sprawiają, że proces nauczania przebiega niezauważalnie – uczeń często nie jest świadomy, że właśnie czegoś się uczy. Poza tym za ich pomocą możliwe jest zaangażowanie w proces uczenia się języka i kultury obcej całej klasy. Gry są postrzegane przez uczniów jako aktywności dużo łatwiejsze niż ćwiczenia tradycyjne. Uczniowie nie są świadomi, że w czasie trwania gry często muszą wykonywać o wiele trudniejsze zadania językowe niż podczas standardowych ćwiczeń językowych²⁴⁰.

Oprócz waloru motywacyjnego, gry oraz inne aktywności, które wymagają współpracy co najmniej dwóch uczniów, są instrumentem rozwijania umiejętności społecznych na lekcji języka obcego. Wszelkie zadania wykonywane w parach lub w grupach (gry, zadania projektowe, dialogi, scenki sytuacyjne, itp.) stanowią okazję do nawiązywania i budowania relacji z rówieśnikami, wspomagając rozwój kompetencji kluczowych u uczniów. Dzięki nim uczniowie rozwijają zdolność konstruktywnego porozumiewania się, wyrażania, rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania i kompromisu²⁴¹. Tak więc, w procesie wspólnego uczenia się języka obcego kształtują się pożądane postawy, a także spełniają istotne funkcje społeczne – poprzez zwiększenie poczucia przynależności do grupy, wzmocnienie partnerstwa, zaufania, współpracy, lojalności, koleżeństwa²⁴². Dzięki wspólnym działaniom (np. tworzenie pracy projektowej – prezentacji, plakatu, itp.) pojawia się również u uczniów poczucie odpowiedzialności za efekty działania zespołu. W dodatku, wspólne prace projektowe dają szansę poszerzenia wiedzy, zdobycia dodatkowych informacji z zakresu kultury – na podstawie porównywania informacji, ich selekcji, interpretowania. Tomasz Róg zauważa, że idea projektu sprawdza się doskonale w ramach podejścia interkulturowego, gdyż uwzględnia potrzebę autonomizacji uczących się, uczuciowej i intelektualnej stymulacji ucznia oraz rozwija umiejętność uczenia się²⁴³. Z kolei dzięki dialogom, scenkom sytuacyjnym uczestnicy mają okazję ćwiczyć swoje umiejętności

²³⁹ A. Kobeszko, *Rola gier i zabaw w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego* [online], https://www.profesor.pl/mat/pd7/pd7_a_kobeszko_16092008_1.pdf (dostęp: 19.11.2021).

²⁴⁰ Tamże.

²⁴¹ M. Horała, *Teoria w pigułce, Zestaw 9, Zeszyt 1*, Warszawa 2017, s. 21, [online], http://www.bc.ore.edu.pl/Content/993/JO_9_1.pdf (dostęp: 20.12.2022).

²⁴² I. Jeleniewska, *Znaczenie gier i zabaw w nauczaniu języków obcych*, [online], <https://cloud-f.edupage.org/cloud?z%3AJ662OWcrpB9hzxc2Q0xY7IEZFazrOYK2gQK%2BisI5pQ0PNVM2u1YlkriJMCmsDBH3> (dostęp: 20.12.2022).

²⁴³ T. Róg, *Teoria w pigułce (Zestaw 10 – Kompetencja interkulturowa, Zeszyt 1)*, Warszawa 2017, s. 31.

komunikacyjne w sytuacjach, które stanowią analogię do komunikacji między osobami pochodzących z kręgu kulturowy docelowej.

Tak więc, podejmowanie współpracy z rówieśnikami, opartej na szacunku i zrozumieniu, jest punktem wyjścia do budowania postaw wobec innych ludzi, którzy różnią się w swoich przekonaniach. Gry, projekty, a także inne zespołowe zadania umożliwiają rozwijanie istotnych elementów kompetencji interkulturowej. Skupiając się w głównej mierze na ćwiczeniu umiejętności interakcyjnych i kształtowaniu pewnych cech osobowości, pozwalają rozwijać przede wszystkim elementy emocjonalnego i behawioralnego wymiaru kompetencji²⁴⁴. Dodatkowo, jeśli jest w ich trakcie możliwe zdobywanie nowych informacji na temat szeroko rozumianej kultury, rozwijana jest także kognitywna płaszczyzna KI.

Internet

Przestrzenią podnoszenia motywacji do nauczania/uczenia się języka obcego (w tym kształtowania kompetencji interkulturowej) wśród uczniów adolescentów może być Internet²⁴⁵. Współczesna młodzież to pokolenie tak zwanych „cyfrowych tubylców”, które na co dzień sprawnie i chętnie korzysta z mediów społecznościowych, rozmaitych platform i programów internetowych. Aleksandra Wach pisze, że szczególnie popularne mogą być kontakty interkulturowe *online* wśród młodzieży nastoletniej, która bardzo intensywnie wykorzystuje aktywności internetowe jako formę spędzania wolnego czasu²⁴⁶. Zdaniem przywołanej badaczki otwartość uczniów na kontakty międzykulturowe w sieci internetowej stanowi obiecujący potencjał dla nauczycieli. Należy jednak pamiętać, że aby tego typu kontakty były istotnie wzbogacające, potrzebne jest wsparcie ze strony pedagogów, którzy powinni uczniów na takie relacje przygotować²⁴⁷. W kontekście edukacji obcojęzycznej należy uwzględnić potrzebę unowocześniania i urozmaicania procesu nauczania/uczenia się, zachęcając uczniów do korzystania z narzędzi technologicznych. Dziura zwraca uwagę, że:

[...] w opinii uczących się stosowanie nowych technologii na zajęciach z języka angielskiego oraz do wykonywania zadań domowych wywołuje wiele pozytywnych emocji, przynosi liczne korzyści oraz motywuje uczniów do nauki języka angielskiego.

²⁴⁴ C. Barłóg, *Funkcja gier w treningach interkulturowych*, „Homo Ludens” 2009, nr 1, s. 39.

²⁴⁵ S. Mrozek, *Motywacja do nauki...*, dz. cyt., s. 54–57.

²⁴⁶ A. Wach, *Polish Teenage Students' Willingness to Engage in On-line Intercultural Interactions*, „Intercultural Education” 2013, vol. 24, s. 378.

²⁴⁷ Tamże, s. 378–379.

Stosunek uczniów do technologii jest pozytywny i uznają oni wdrażanie jej za ciekawy element procesu nauczania i uczenia się języka angielskiego²⁴⁸.

Wilczyńska słusznie zauważa, iż komunikacja interkulturowa w dobie technologii informacyjnych nie może być rozumiana wyłącznie jako bezpośredni kontakt z przedstawicielami obcych kultur, gdyż codzienność cechuje łatwy dostęp do zagranicznej prasy, telewizji, blogów, filmów i obrazów²⁴⁹. Tomasz Róg również stoi na stanowisku, że wykorzystanie zdobyczy technologicznych może w znacznym stopniu rekompensować brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innymi kulturami i z ich przedstawicielami²⁵⁰.

Zainteresowania uczniów

Motywację do nauki języka obcego w duchu interkulturowym można rozwijać także poprzez omawianie na lekcjach zagadnień odzwierciedlających potrzeby i zainteresowania uczących się. Dorota Sokołowska przeprowadziła badanie wśród młodzieży w wieku 13–18 lat, które pokazało, że najważniejsze zainteresowania tej grupy wiekowej to śpiew i sport²⁵¹. Wśród pozostałych zainteresowań własnych nastolatkom często wymieniali gry komputerowe, fotografowanie, gotowanie, programowanie czy tresurę zwierząt. Tylko nieliczni deklarowali zainteresowanie teatrem, poezją i przedmiotami humanistycznymi²⁵². Inne wyniki badań ankietowych pokazały, że młodzież w wieku 13–18 lat do najatrakcyjniejszych zajęć w czasie wolnym zalicza granie na komputerze, korzystanie z Internetu, oglądanie filmów w kinie bądź w telewizji²⁵³.

Warto szukać powiązań między aktualnymi pasjami uczniów a tematyką treści poruszanych w czasie lekcji języka obcego, gdyż dzięki temu można wpłynąć na budowanie zainteresowania uczniów nauką języka obcego, a w konsekwencji wspomagać również rozwój kompetencji zarówno językowych, jak i interkulturowych.

²⁴⁸ A. Dziura, *O wykorzystaniu nowoczesnych technologii...*, dz. cyt., s. 93.

²⁴⁹ W. Wilczyńska, *Integrating Intercultural (IC) and Media Competence: The DSK Affair from a Cross-Cultural Perspective*, [w:] *Exploring the Microcosm and Macrocasm of Language Teaching and Learning*, red. M. Jodłowiec, E. Mańczak-Wohlfeld, Kraków 2013, s. 182.

²⁵⁰ T. Róg, *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog” 2016, nr 47/2, s. 141.

²⁵¹ D. Sokołowska, *Zainteresowania dzieci i młodzieży w wieku 13–18 lat*, „Silesia Superior” 2019, z. 1, red. K. Słowik, [online], https://www.silesia.edu.pl/superior/doku.php?id=silesia_superior:zainteresowania_dzieci_i_mlodziemy_w_wieku_13-18_lat (dostęp: 19.11.2021).

²⁵² Tamże.

²⁵³ M. Dragan, *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, T. W. Gierat, Kraków 2013, s. 25.

Rozwój KI uczniów w wieku wczesnej adolescencji – najważniejsze założenia

Okres wczesnej adolescencji, kiedy młody człowiek kształtuje swoje indywidualne postawy i światopogląd, wydaje się, z jednej strony, bardzo trudnym momentem na uczestnictwo w przemyślanej edukacji językowej, w trakcie której kształtowana jest kompetencja interkulturowa. Zaś z drugiej strony, kształcenie w kontekście interkulturowości ma szansę w tym szczególnym okresie życia wspomagać prawidłowy rozwój człowieka, jego samookreślenie i stosunek do świata. Nie ulega wątpliwości, że aby jak najefektywniej uczyć języka obcego i rozwijać kompetencję interkulturową wśród uczniów, należy uwzględniać potrzeby rozwojowe młodzieży. Niezwykle ważne jest, by na lekcjach języków obcych kierować się potrzebami konkretnej grupy odbiorców, w tym przypadku uczniów, którzy mają swoje pasje, ambicje i pragnienia wynikające z etapu ich rozwoju. Równie ważne jest wspieranie w określaniu tożsamości ucznia. Proces ten nie dotyczy jedynie samego ucznia i nauczyciela, ale intensywnie zachodzi między innymi podczas interakcji społecznych z rówieśnikami, którzy nie zawsze zgadzają się ze sobą w poglądach. Poza tym nastolatka cechuje niestabilna motywacja do nauki, co sprawia, że uczy się chętniej tego, co go interesuje. Biorąc to wszystko pod uwagę, w niniejszej rozprawie przyjęto za zasadne (co uwzględnione zostało w metodologii badania, szczególnie w narzędziu badawczym) stosowanie w nauczaniu młodzieży w wieku wczesnej adolescencji podręczników wspierających:

- kreowanie tożsamości (między innymi poprzez uwzględnianie zdania ucznia na różne tematy, wcielanie się w sytuacje innych osób, a także uświadamianie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Jaki jestem?);
- rozwijanie umiejętności społecznych (między innymi poprzez współpracę z rówieśnikami, np. dialogi, scenki sytuacyjne);
- podnoszenie motywacji do nauki języka i kultury obcej (między innymi za pomocą użycia w procesie nauczania i uczenia się języka gier, Internetu);
- rozwijanie jej zainteresowań (poruszając treści z zakresu tematów interesujących ucznia).

Podręczniki uwzględniające wyżej wymienione elementy mogą wnieść cenny wkład w skuteczne nauczanie języka obcego, w tym w rozwijanie kompetencji interkulturowej wśród młodzieży.

1.4. Podsumowanie

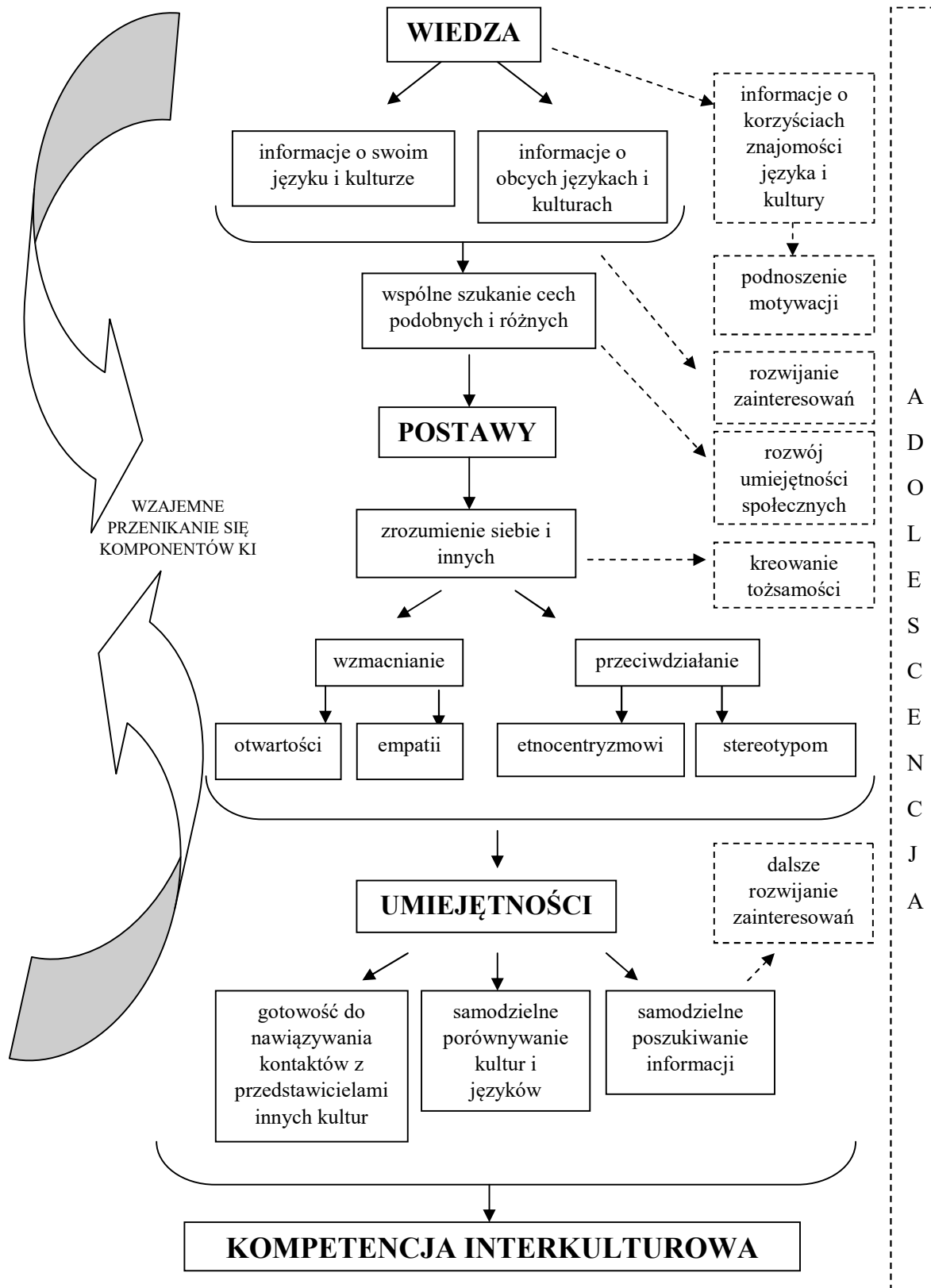
Język jest trwale związany z kulturą, a kultura z językiem. W związku z tym uczenie się danego języka obcego powinno oznaczać jednocześnie odkrywanie obcej kultury. Umożliwia to osiągnięcie przez uczniów – uczestników szkolnej edukacji językowej – odpowiedniego stopnia przygotowania do międzykulturowego porozumiewania się. Owe przygotowanie jest procesem ciągłym, trwającym całe życie i zachodzi w ramach udziału w edukacji międzykulturowej, która stanowi punkt wyjścia podczas lekcji języka obcego.

Edukacja międzykulturowa jest ściśle związana z kształtowaniem i rozwijaniem kompetencji interkulturowej. Istotną potrzebą jest konieczność rozwijania wszystkich trzech, wzajemnie przenikających się komponentów kompetencji interkulturowej – wiedzy, postaw, umiejętności. Poniżej zaprezentowano schemat, zgodnie z którym, punktem wyjścia w procesie rozwijania KI ucznia adolescenta podczas lekcji języka obcego jest zgłębianie rzetelnej wiedzy na temat swojej i obcych kultur, co z kolei sprzyja odkrywaniu cech wspólnych i różnych między nimi po to, by zrozumieć siebie i innych (schemat 1). Natomiast dzięki lepszemu rozumieniu świata możliwe jest budowanie odpowiednich postaw wobec innych narodowości (unikanie etnocentryzmu oraz kierowania się stereotypami, wzmacnianie otwartości, empatii). Jak pokazuje schemat, kiedy nastąpi synteza zdobytej wiedzy z ukształtowanymi pożądanymi postawami, łatwiejszy proces stanowić będzie rozwijanie praktycznych umiejętności ułatwiających obcojęzyczną komunikację. Samodzielne dalsze zdobywanie informacji kulturoznawczych oraz ich porównywanie, a także nawiązywanie kontaktów z przedstawicielami innych kultur dopełnią kształtowanie ucznia jako jednostki kompetentnej interkulturowo na danym poziomie jego rozwoju.

Zaprezentowany schemat wskazuje też, iż nie można zapomnieć o tym, że praca nad kształtowaniem trzech płaszczyzn kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych powinna uwzględniać potrzeby uczniów wynikające z ich wieku. Dzieci i młodzież z różnych grup wiekowych mają odmienne potrzeby, które warto zauważyć i uwzględnić w praktyce szkolnej poświęconej rozwijaniu KI. Ustalono, że w przypadku uczniów adolescentów należy uwzględniać ich zainteresowania (zarówno w trakcie zdobywania wiedzy na temat kultury rodzimej, jak i obcej), by rozwijać je również w kontekście nabywania kompetencji interkulturowej, ale również po to, by poruszając tematy ciekawe, motywować do nauki języka i kultury. Motywacja powinna być też wzmocniona komunikatem na temat korzyści wynikających ze znajomości obcego języka i kultury. Poza tym, uczniowie na wczesnym etapie adolescencji powinni mieć szansę uczestniczenia w lekcjach języka obcego, podczas

których stopniowo będzie odkrywana i określana ich własna tożsamość (w tym kulturowa), między innymi w procesie wspólnego identyfikowania różnic i podobieństw między kulturami. Wspomniany proces odkrywania zachodzić może zarówno indywidualnie, jak i w toku wspólnych działań. Na przykład, wykonywanie prac projektowych w parach lub grupach na tematy umożliwiające porównywanie wybranych aspektów kulturowych sprzyjać będzie dodatkowo kształtowaniu umiejętności społecznych uczniów (schemat 1).

Schemat 1. Schemat rozwoju KI uczniów w wieku wczesnej adolescencji



Źródło: Opracowanie własne.

Rozdział II. Polityka językowa w Europie a kompetencja interkulturowa

W rozdziale drugim nawiązano do założeń językowej polityki Unii Europejskiej w kontekście interkulturowości, a następnie pochyłono się nad założeniami jednostkowych polityk językowych poszczególnych państw.

2.1. Polityka edukacji językowej Unii Europejskiej – rekomendacje i kierunki

Znajomość języków obcych jest uważana za jedną z najistotniejszych kompetencji, którą wszyscy obywatele UE powinni rozwijać, aby wzmocnić swoje możliwości edukacyjne i zawodowe w realiach XXI wieku. Zwiększona migracja, upowszechnienie na szeroką skalę technologii informacyjnych oraz globalizacja są czynnikami, które potęgują konieczność wyposażenia w tę umiejętność kolejnych pokoleń. We współczesnym świecie powszechnie spotykamy ludzi żyjących obok siebie, którzy mają zupełnie różne przekonania, pochodzenie i poglądy. Różnorodność językowa i kulturowa na kontynencie europejskim to rzeczywistość, w której efektywne funkcjonowanie staje się poważnym wyzwaniem. Według *Raportu analitycznego IBE z 2013 roku*²⁵⁴, dotyczącego głównych europejskich tendencji w zakresie edukacji oraz polityki językowej, mogą istnieć dwa zupełnie odmienne spojrzenia na kwestię mnogości językowej i kulturowej.

Choć Europa jest drugim najmniejszym kontynentem świata, to na tej stosunkowo niewielkiej powierzchni skupia prawdziwe bogactwo kultur, religii i języków. Z jednej strony taka różnorodność stanowi impuls do wymiany ubogających doświadczeń i otwarcia na inne społeczności, ale z drugiej strony może być również źródłem problemów. Najprostszym tego przykładem są kłopoty wynikające z trudności w komunikacji ze względu na mnogość języków europejskich. Duże organizacje europejskie – instytucje Unii Europejskiej oraz Rada Europy – regularnie publikują rekomendacje w dziedzinie polityki językowej, tak aby była ona jak najbardziej spójna i efektywna²⁵⁵.

Obranie pierwszej drogi, to jest czerpanie korzyści z życia w przestrzeni różnokulturowej, przy jednoczesnym unikaniu sytuacji konfliktowych, jest fundamentalnym wymogiem prawidłowego współistnienia europejskich państw w atmosferze pokoju i współpracy. Wypracowanie paradygmatu współistnienia kultur we współczesnym tak bardzo zróżnicowanym świecie stanowi jednak poważne wyzwanie. Nikitorowicz podkreśla mimo

²⁵⁴ Od 2013 roku IBE nie opublikował nowszego raportu dotyczącego głównych danych na temat europejskiej polityki językowej.

²⁵⁵ K. Kutylowska, *Polityka językowa w Europie. Raport Analityczny IBE*, Warszawa 2013, s. 5 [online], <https://docplayer.pl/3249010-Raport-analityczny-polityka-jezykowa-w-europie.html> (dostęp: 18.05.2021).

wszystko, że różnorodność kulturowa jako źródło innowacyjności i kreatywności jest niezbędna dla ludzkości, tak jak różnorodność biologiczna dla przyrody²⁵⁶.

Z pomocą w wypracowaniu wspomnianego paradygmatu współistnienia różnorodnych języków i kultur przychodzi polityka edukacji językowej. Jej zakres jest jednak o wiele bardziej szeroki. Spośród wielu charakterystyk polityki językowej warto przytoczyć lapidarną definicję Komorowskiej, która wskazuje, że „polityka językowa w rozumieniu Rady Europy w Strasburgu i Unii Europejskiej w Brukseli to zestaw założeń i priorytetów w systemie kształcenia”²⁵⁷. Założenia te mają na celu wyznaczać pomysły rozwiązań oraz sposoby podejmowania decyzji w wielu ważnych kwestiach edukacyjnych. Cezary Węgliński następująco ujmuje główne kierunki działań twórców europejskiej polityki językowej:

Polityka językowa to w szerokim rozumieniu wszelka działalność, której celem stanowi wpływanie na język i jego funkcjonowanie. W przypadku organów państwowych oraz organizacji międzynarodowych, do których należy UE, działanie to zorientowane jest głównie na zarządzanie problemami związanymi z komunikacją językową w przestrzeni publicznej. Polityka ta, szczególnie w przypadku UE – organizacji obejmującej terytorium silnie zróżnicowane językowo – w przeważającym stopniu dotyczy ustalenia relacji między poszczególnymi językami i ich funkcjonowania w ramach działania instytucji unijnych²⁵⁸.

Z kolei Florian Coulmas wymienia pięć sfer polityki językowej UE: 1) planowanie statusu języków; 2) ustalanie sposobu ich używania przez unijne instytucje; 3) zarządzanie przekładem i formułowaniem terminologii; 4) edukacja językowa obywateli UE oraz 5) ochrona mniejszości językowych²⁵⁹. W kontekście niniejszej rozprawy najistotniejsza jest sfera czwarta polityki językowej UE, która dotyczy regulacji procesu edukacji językowej i podnoszenia jej jakości. W tym aspekcie również nieoceniona może okazać się edukacja międzykulturowa i kształtowana w jej ramach kompetencja interkulturowa. Do głównych tendencji w zakresie polityki edukacji językowej Unii Europejskiej można zaliczyć między innymi:

- opanowanie przez każdego obywatela europejskiego dwóch języków obcych;
- wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego;
- ochrona języków mniejszości etnicznych czy regionalnych;

²⁵⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, „Edukacja” 2019, nr 3(150), s. 15.

²⁵⁷ H. Komorowska, *Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 2, s. 38.

²⁵⁸ C. Węgliński, *Prawa językowe i dyskryminacja językowa w prawie Unii Europejskiej*, „Socjolingwistyka” 2019, t. XXXIII, s. 7–8.

²⁵⁹ F. Coulmas, *European Integration and the idea of national language*, [in:] *A language policy for the European Community*, ed. F. Coulmas, Berlin–New York 1991, p. 4.

- wspieranie różnorodności językowej i kulturowej;
- wspieranie badań i rozwoju w dziedzinie języków obcych²⁶⁰.

W kontekście interkulturowości niezwykle ważne okazuje się wspieranie różnorodności językowej i kulturowej. Na oficjalnej stronie Unii Europejskiej znajdziemy potwierdzenie faktu, że ta międzynarodowa organizacja wciąż kształtuje swoją politykę językową z naciskiem na wielojęzyczność i wielokulturowość:

W konkluzjach Rady w sprawie wielojęzyczności i rozwijania kompetencji językowych państwa członkowskie zobowiązały się do zacieśnienia współpracy w dziedzinie wielojęzyczności i do poprawy skuteczności nauczania języków obcych w szkołach. Komisja Europejska współpracuje z rządami krajowymi, aby zrealizować ambitny cel – każdy Europejczyk powinien nauczyć się co najmniej dwóch języków obcych i naukę tę rozpocząć już od najmłodszych lat. Wizję tę szefowie państw i rządów UE potwierdzili w propozycji utworzenia europejskiego obszaru edukacji. Poparcie dla tego celu wyrażono ponownie w konkluzjach Rady Europejskiej z grudnia 2017 r.²⁶¹.

Ponadto jednym z instrumentów Rady Europy w dziedzinie polityki językowej jest internetowa Platforma Zasobów i Odniesień do Edukacji Różnojęzycznej i Interkulturowej [*Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*]²⁶². Przewodnik ten zawiera materiały referencyjne i informacyjne, opracowania i inne zasoby dotyczące edukacji wielojęzycznej i interkulturowej. Dodatkowo jest narzędziem umożliwiającym państwom członkowskim dzielenie się wynikami pracy i doświadczeniem specjalistów w formułowaniu programów związanych z nauczaniem i uczeniem się języków jako całości. Oprócz tego, warto wspomnieć, iż w 2016 roku powstał *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* [*Przewodnik dotyczący opracowywania i wdrażania programów nauczania dla edukacji różnojęzycznej i międzykulturowej*]²⁶³. Celem wspomnianego przewodnika jest ułatwienie lepszego wdrażania wartości i zasad edukacji różnojęzycznej i interkulturowej w nauczaniu wszystkich języków – obcych, regionalnych, mniejszościowych czy szkolnych.

Dodatkowo należy zaznaczyć, że UE wspiera badania nad rozwojem w dziedzinie języków obcych. Realizację określonych celów ułatwia współpraca z dwoma ośrodkami

²⁶⁰ Oficjalna strona internetowa Parlamentu Europejskiego, sekcja: *Polityka językowa*, [online], <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/142/polityka-jezykowa> (dostęp: 15.02.2021).

²⁶¹ Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, sekcja: *Polityka wielojęzyczności*, [online], https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_pl (dostęp: 15.02.2021).

²⁶² Oficjalna strona internetowa Rady Europy, [online], <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education> (dostęp: 10.05.2021).

²⁶³ J-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier, J. Panthier, *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg 2010.

badan językowych – Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (ECML) oraz Europejskim Ośrodkiem Badań nad Wielojęzycznością i Uczeniem się (Mercator). Zakres działań obu ośrodków jest niezwykle szeroki:

ECML wspiera dążenie do doskonałości i innowacji w nauczaniu języków obcych i pomaga Europejczykom w skuteczniejszej nauce języków. Jego głównym celem jest wspieranie państw członkowskich we wdrażaniu skutecznych polityk nauczania języków, ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się i nauczania języków, ułatwianie dialogu i wymiany najlepszych praktyk oraz wspieranie sieci badawczych i projektów związanych z tym programem. Unia Europejska współfinansuje projekty ECML mające na celu promowanie integracji językowej dzieci ze środowisk migracyjnych oraz ustanowienie kryteriów jakości i porównywalności w odniesieniu do testów językowych i ich oceny. Mercator koncentruje się przede wszystkim na językach regionalnych i mniejszościowych w Europie i działa na rzecz „gromadzenia wiedzy, studiów i badań, rozpowszechniania i stosowania wiedzy w dziedzinie uczenia się języków w szkole, domu i za pośrednictwem partycypacji kulturalnej”²⁶⁴.

W ramach działań podejmowanych na rzecz promowania mobilności i międzykulturowego zrozumienia Unia Europejska określiła naukę języków jako ważny obszar jej zainteresowania i w związku z tym finansuje liczne programy i projekty związane z językami obcymi²⁶⁵. W tym miejscu warto wspomnieć również o programie Erasmus+, który wspiera wymianę edukacyjną. Jednym z celów szczegółowych programu jest promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej w latach 2021–2027. Program w założeniu ma pomóc zdobyć kwalifikacje umożliwiające uczestniczenie w społeczeństwie demokratycznym oraz nabycie umiejętności zrozumienia interkulturowego, by pomyślnie wejść na rynek pracy²⁶⁶. W ramach programu funkcjonuje system wsparcia językowego *online*, który opracowano, aby pomóc uczestnikom w poprawie znajomości języka potrzebnego do podjęcia pracy, studiów albo odbycia wolontariatu za granicą, tak aby mogli w pełni wykorzystać potencjał takiego pobytu. Za pomocą wspomnianego systemu co roku ponad 350 tys. uczestników programu Erasmus+ sprawdza swoje umiejętności językowe, a dzięki kursom oferowanym w systemie – poprawia swój poziom znajomości języka. Zazwyczaj uczestnicy, którzy korzystali z kursów, poprawiają swoją znajomość

²⁶⁴ P. Hériard, *Polityka językowa*, 2020, [online], https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pl/FTU_3.6.6.pdf (dostęp: 22.05.2021).

²⁶⁵ Tamże.

²⁶⁶ *Erasmus+. Przewodnik po programie*, 2021, [online], https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_pl.pdf (dostęp: 25.05.2021).

języka co najmniej o jeden poziom w ramach europejskiego systemu opisu kształcenia językowego²⁶⁷.

Zagadnienia polityki językowej mieszczą się w polu zainteresowań nie tylko samych polityków, ale też dydaktyków i glottodydaktyków, którzy stale szukają odpowiedzi na pytania, jakich języków uczyć, w jaki sposób i w jakim celu. Pfeiffer pisze, że w tym sensie nauczanie języków obcych ma wymiar polityczny²⁶⁸. Należy przy tym dodać, że UE nie realizuje jednolitej polityki językowej w poszczególnych państwach członkowskich, ale działa na zasadzie instytucji pomocniczej, która rekomenduje pewne rozwiązania. W związku z tym każde oddzielne państwo decyduje o kształcie i kierunkach tejże polityki.

Polityka językowa Unii Europejskiej oparta jest (a przynajmniej do tego dąży) na poszanowaniu różnorodności językowej i kulturowej. Założenia oraz kierunki polityki językowej UE dotyczą promowania wielojęzyczności, dzięki której możliwe jest efektywne porozumiewanie się między ludźmi reprezentującymi odmienne kultury. Tworzenie dialogu międzykulturowego w Unii Europejskiej stanowi cel nadrzędny tej polityki.

2.2. Komponent interkulturowy w publikacjach Rady Europy

W aktualnie trwającym trzecim dziesięcioleciu XXI wieku narody Europy stoją przed coraz to innymi wyzwaniami, które wymagają poszukiwania i stosowania innowacyjnych rozwiązań. Różnorodność europejskich społeczeństw – z jednej strony – jest powodem do zadowolenia, ale z drugiej – wymaga refleksji, w jaki sposób możemy pielęgnować i chronić wspólne wartości, wokół których powinniśmy się organizować. Wskazówek dotyczących działań edukacyjnych sprzyjających ubogacaniu się społeczeństw możemy szukać, między innymi, w rekomendacjach unijnych. Wiodącą rolę w stanowieniu polityki językowej Unii Europejskiej odgrywa Rada Europy.

Kształcenie językowe na terenie Unii Europejskiej wspierają i regulują (oprócz wyżej wymienionych instrumentów) ważne dokumenty i rekomendacje, w których odnajdujemy potwierdzenie nieodzownej konieczności uwzględnienia komponentu interkulturowego we współczesnej sformalizowanej edukacji, w tym szczególnie w edukacji językowej.

²⁶⁷ Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, [online], https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support_pl (dostęp: 25.05.2021).

²⁶⁸ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, dz. cyt., s. 203.

Europejski system opisu kształcenia językowego (2001)

Jednym z dokumentów będących potwierdzeniem idei polityki językowej UE, jej dążenia do spójności i efektywności jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), powstały z inicjatywy Rady Europy pod koniec XX wieku²⁶⁹. Na potrzeby niniejszej pracy wykorzystano polski przekład dokumentu z 2003 roku.

Celem ESOKJ jest „zapewnienie przejrzystej, spójnej i kompleksowej podstawy opracowywania programów nauczania języków i wytycznych w tym zakresie, przygotowywania materiałów dla nauczycieli i uczniów oraz oceny znajomości języków obcych”²⁷⁰. Dokument ten jest obecnie powszechnie stosowany w Europie, jak i na innych kontynentach²⁷¹.

Autorzy ESOKJ adresowali dokument do wszystkich osób związanych z kształceniem językowym, a więc zarówno do nauczycieli, egzaminatorów, autorów podręczników i programów nauczania, do osób szkolących nauczycieli, do urzędników pracujących w instytucjach oświatowych w Europie, jak i do osób uczących się języków nowożytnych. Miłułka zauważa, że w dokumencie tym „określono nie tylko cele, treści i metody kształcenia, lecz także zakres wiedzy, sprawności i umiejętności wymagane na poszczególnych szczeblach zaawansowania językowego”²⁷².

ESOKJ kojarzy się przede wszystkim z wprowadzeniem poziomów biegłości języka obcego. Żydek-Bednarczuk trafnie stwierdza, że „istota tego dokumentu tkwi w poprawie jakości kształcenia językowego i dążeniu do osiągnięcia lepszego porozumienia Europejczyków w różnych językach i kulturach”²⁷³. Jednocześnie wspomniana autorka podkreśla, że dokument wskazuje, że w nowoczesnej edukacji na pierwszym miejscu stawia się kompetencję komunikacyjną i międzykulturową. ESOKJ, propagujący europejską politykę edukacyjną w zakresie wspierania różnorodności językowo-kulturowej Europy, ma wzbogacić praktykę dydaktyczną oraz być punktem odniesienia, między innymi, dla autorów podręczników do nauki języków obcych w wielu krajach.

²⁶⁹ *Europejski system opisu kształcenia językowego...* dz. cyt.

²⁷⁰ Oficjalna strona Rady Europy, [online], <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (dostęp: 08.06.2021).

²⁷¹ M. Byram, L. Parmenter (red.), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, Bristol 2012.

²⁷² K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 97.

²⁷³ U. Żydek-Bednarczuk, *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka a rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor, Katowice 2010, s. 180.

Dokonując analizy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, trzeba podkreślić, że aspekt interkulturowy został poruszony już we wstępie dokumentu, gdzie zauważono, iż „według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur”²⁷⁴. Mimo to kontynuacja tematu ma swoje miejsce dopiero w piątym rozdziale ESOKJ, w którym wyodrębniono i scharakteryzowano kompetencje uznawane za niezbędne do efektywnego uczestnictwa w komunikacji językowej. Są to komunikacyjne kompetencje językowe oraz kompetencje ogólne.

W kontekście tematyki niniejszej rozprawy warto szczególnie skupić się na kompetencjach ogólnych, w obrębie których umiejscowiono komponenty kompetencji interkulturowej²⁷⁵. Szczegółowy spis kompetencji ogólnych wskazuje zarazem na cele nauczania języków obcych.

Kompetencje te zostały podzielone na cztery grupy:

- 1) wiedza deklaratywna (*savoir*);
- 2) umiejętności praktyczne, czyli wiedza proceduralna (*savoir-faire*);
- 3) uwarunkowania osobowościowe (*savior-être*);
- 4) umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*).

Wiedza deklaratywna dzieli się na następujące rodzaje:

- wiedza o świecie (na przykład wiedza faktograficzna na temat innych krajów, obejmująca, między innymi, zagadnienia z zakresu geografii, historii, polityki, gospodarki i innych dziedzin);
- wiedza socjokulturowa (to wiedza o społeczeństwach i kulturach danych społeczności, obejmuje takie elementy kultury, jak: życie codzienne, warunki życia, stosunki międzyludzkie, system wartości, język ciała, konwencje społeczne, zachowania rytualne, których nieznanostwo może znacznie utrudniać komunikację z przedstawicielami obcej kultury; tego typu wiedza może być deformowana przez stereotypy);
- wrażliwość interkulturowa²⁷⁶ (obejmuje „wiedzę, świadomość i rozumienie relacji [podobieństw i wyraźnych różnic] między światem społeczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego”²⁷⁷).

²⁷⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego...* dz. cyt., s. 13.

²⁷⁵ Pominięto tu opis językowych kompetencji komunikacyjnych, jako że autorzy ESOKJ nie wskazali na ich bezpośredni związek z kompetencją interkulturową, nie określili wpływu tychże kompetencji na rozwój kompetencji interkulturowej.

²⁷⁶ Krystyna Miłułka zwraca uwagę, że zaliczenie „wrażliwości interkulturowej” do wiedzy deklaratywnej wydaje się nie mieć uzasadnienia i wynika z nieścisłości terminologicznej. Zdaniem badaczki: „wrażliwość może być bowiem podbudowana wiedzą, ale sama wiedzą nie jest, lecz elementem empatii. Są ludzie o szerokiej

Wiedza proceduralna z kolei obejmuje umiejętności praktyczne oraz umiejętności interkulturowe. Umiejętności interkulturowe to:

- umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą;
- wrażliwość kulturowa oraz umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur;
- umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi;
- umiejętność przewycięzania stereotypów²⁷⁸.

Warto zauważyć, że sposób zdefiniowania umiejętności interkulturowych przez autorów ESOKJ jest bliski dostępnemu w literaturze rozumieniu pojęcia kompetencji interkulturowej, która *de facto* jest rozumiana jako zbiór poszczególnych umiejętności, zdolności.

Uwarunkowania osobowościowe z kolei oznaczają indywidualne cechy jednostki ludzkiej, to znaczy jej postawy, poglądy, systemy wartości, motywacje oraz wszystko to, co składa się na jej tożsamość. Z perspektywy kompetencji interkulturowej szczególnie ważne są postawy, które mają często decydujący wpływ na udział uczniów w komunikacji z przedstawicielami odmiennych kultur. Należy podkreślić, że uwarunkowania osobowościowe nie mają charakteru stałego, nie są nabywane raz na całe życie. Wręcz przeciwnie, możemy na nie wpływać, kształtować je i zmieniać choćby w procesach socjalizacji i skolaryzacji, a co za tym idzie – mogą ulegać zmianom w wyniku różnych doświadczeń jednostki. Uwarunkowaniom osobowościowym należy poświęcić szczególną uwagę w kształceniu językowym, bowiem często są związane z kulturą ucznia i mogą stać się przyczyną konfliktów w kontaktach międzykulturowych²⁷⁹.

Autorzy ESOKJ wyróżnili ponadto cztery czynniki wpływające na umiejętność uczenia się języków, a mianowicie: wrażliwość językową i komunikacyjną, ogólną wrażliwość i sprawność fonetyczną, techniki uczenia się oraz umiejętności heurystyczne.

Dokument podaje, że celem edukacji językowej jest rozwój osobowości interkulturowej, która obejmuje odpowiednią postawę oraz wrażliwość interkulturową²⁸⁰. Miłułka zwraca uwagę, że na próżno szukać w dokumencie bezpośredniego wskazania, jak

wiedzy interkulturowej, którzy wcale nie są obdarzeni wrażliwością na nią. Przeciwnie, ta wiedza umacnia w nich jeszcze przekonanie o wyższości własnej kultury nad obcą” – K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 102.

²⁷⁷ Council of Europe, *Europejski system opisu kształcenia językowego...* dz. cyt., s. 96.

²⁷⁸ Tamże.

²⁷⁹ R. Kucharczyk, *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 65.

²⁸⁰ *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, dz. cyt., s. 97.

osiągnąć ten cel, a więc jakie metody zastosować w praktyce edukacyjnej²⁸¹. Również Bandura, dokonując analizy ESOKJ, podkreśla, iż poza skrupulatnie wskazanymi celami nauczania nie znajdziemy w dokumencie wskazówek chociażby co do metod ich realizacji, a więc i środków realizacji²⁸². W literaturze zaznacza się ponadto, że takie pojęcia, jak kompetencja interkulturowa, wrażliwość kulturowa czy osobowość interkulturowa zostają pozostawione bez jednoznacznego wyjaśnienia²⁸³. Aspekt interkulturowy został też pominięty w pozostałych rozdziałach – między innymi nie ma go w rozdziale o ocenianiu czy we fragmentach z opisem poziomów biegłości językowej. Co prawda autorzy dokumentu zaznaczyli niejednokrotnie, że „nie podają gotowych odpowiedzi, raczej formułują pytania, na które należy sobie w danej sytuacji odpowiedzieć”²⁸⁴. Jest to zgodne z założeniem sprzyjającym standaryzacji działań glottodydaktycznych, by uczyć kreatywności, krytycznego myślenia, a nie bezrefleksyjnego korzystania z narzuconych rozwiązań.

Nauczanie języków obcych we wszystkich krajach Unii Europejskiej, ale i poza nią, niewątpliwie łączy potrzeba uwzględniania KI. Twórcy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* również zwrócili uwagę na tę potrzebę, przybliżając wybrane elementy kompetencji interkulturowej. Wyszczególnione zostały cztery komponenty w obrębie kompetencji ogólnych, które właściwie są komponentami kompetencji interkulturowej. Wśród nich zdefiniowano typy wiedzy oraz umiejętności niezbędnych do skutecznego uczestnictwa w komunikacji językowej z przedstawicielami innych kultur. Uwzględniono również postawy – zostały one ujęte przy okazji charakteryzowania uwarunkowań osobowościowych. W ESOKJ sformułowano ponadto najważniejszy cel edukacji językowej – rozwój osobowości uczącego się, który najpewniej zachodzi wtedy, kiedy umożliwiające jest doświadczanie różnorodności językowej i kulturowej.

²⁸¹ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 107.

²⁸² E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator...*, dz. cyt., s. 119.

²⁸³ S. Adamczak-Krysztofowicz, K. Miłułka, *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych*, „Neofilolog” 2019, nr 52(2), s. 286.

²⁸⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego...*, dz. cyt., s. 7.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2017)

W 2017 roku Rada Europy opublikowała tom uzupełniający ESOKJ (funkcjonujący pod nazwą *Companion Volume*)²⁸⁵. Po szesnastu latach grupa ekspertów uwzględniła pewne dodatkowe obszary, które we wcześniejszej publikacji zostały pominięte lub ujęte w stopniu niewystarczającym. Obecnie nie ma tłumaczenia na język polski tego dokumentu, jest on dostępny jedynie w wersji anglojęzycznej i francuskojęzycznej. W niniejszej rozprawie odwoływano się do wersji anglojęzycznej²⁸⁶.

Publikacja wprowadza mediację jako kluczową koncepcję dla komunikacyjnych kompetencji językowych. Mediacja jest realizowana głównie przy użyciu języka, urzeczywistnia się poprzez zastosowanie odpowiednich struktur językowych w celu doprowadzenia do autentycznej komunikacji i stworzenia sytuacji wzajemnego zrozumienia²⁸⁷. Iwona Janowska słusznie zauważa, że to właśnie umiejętności mediacyjne stanowią podstawę podejścia różnojęzycznego i interkulturowego, które zakłada, że uczestnicy aktu komunikacji muszą osiągnąć konsensus komunikacyjny za pomocą różnego rodzaju środków: językowych, parajęzykowych oraz pozajęzykowych. Co więcej, to właśnie dzięki umiejętnościom mediacyjnym jednostka może mieć dostęp do szeroko rozumianej Inności: innych języków, innych kultur, innych tożsamości, co stanowi warunek konieczny jej harmonijnego funkcjonowania w środowisku różnojęzycznym oraz różnokulturowym²⁸⁸. Badaczka dodaje, że mediacja pozwala przełamać impas komunikacyjny i przyczynia się do zmiany niekorzystnej sytuacji. Nie oznacza jednak porozumienia osiągniętego jedynie za pomocą środków językowych, bowiem proces mediacji jest o wiele bardziej skomplikowany – wiąże się także z potencjałem społecznym, kulturowym oraz kognitywnym zaangażowanych jednostek²⁸⁹. Trzeba więc brać pod uwagę złożoność i kompleksowość tego pojęcia, w tym jego interkulturowy charakter:

Przejście z jednego języka do drugiego jest równocześnie – i we wszystkich przypadkach – przejściem z jednej kultury do drugiej. Przejście między kulturami nie ogranicza się do sytuacji mediacji typu J1-J2-J1, jest ono również obecne w mediacji wewnątrzjęzykowej,

²⁸⁵ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, Strasbourg 2017, [online], <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (dostęp: 15.06.2021).

²⁸⁶ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 611.

²⁸⁷ I. Janowska, *Mediacja i działania mediacyjne...*, dz. cyt., s. 80.

²⁸⁸ Tamże, s. 83.

²⁸⁹ Tamże, s. 80.

ponieważ niejednokrotnie chodzi o to, by umożliwić uczącemu się zetknięcie się z różnymi idiolektami lub socjolektami albo też różnymi stylami i rodzajami tekstów. Procesy mediacji służą również zderzeniu ze sobą różnych kultur ludzkich, społecznych i zawodowych²⁹⁰.

Termin *mediacja* stał się kluczowy w międzykulturowej edukacji językowej. Jednak to, co rozumie się pod tym pojęciem, nie zawsze jest jasne dla nauczycieli języków obcych, zwłaszcza biorąc pod uwagę użycie tego terminu w pokrewnych dyscyplinach i dziedzinach, w tym w badaniach nad tłumaczeniami, w badaniach dyskursu, rozwiązywaniu konfliktów i budowaniu pokoju²⁹¹. W drugim numerze czasopisma „Języki Obce w Szkole” z 2020 roku, zatytułowanym *Mediacja jako sprawność językowa*, redaktor naczelna zauważa we *Wstępie*, że:

Zdarza się czasem, że musimy się porozumieć, ale nie znamy języka (lub znamy go bardzo słabo), a sytuacja jest bardziej skomplikowana niż ta, gdy gesty czy mimika zdają się wystarczać. Wtedy tłumaczymy, porównujemy, zestawiamy, dopowiadamy, robimy miny... [...]. Wszystkie te działania stanowią mediację językową. W gruncie rzeczy prowadzimy ją stale, bo trudności w dojściu do porozumienia mogą tkwić także w używanym języku. Przecież dookoła nas polszczyzna, a jednak nie wszyscy czujemy się komfortowo, gdy słyszymy, że ziomal zajumał kasę, kopyrajter sforłerdował dedykowaną czeklistę, nie zawsze wiemy, o jakie laczki albo parówkę (do jedzenia) chodzi naszym rozmówcom. Właściwie, mówiąc potocznie, tłumaczymy z polskiego na nasze albo – prowadzimy mediację językową²⁹².

Brian North i Enrica Piccardo wyróżniają cztery formy mediacji: językową, kulturową, społeczną oraz pedagogiczną²⁹³. Proces mediacji językowej, który próbuje ułatwić zrozumienie, jest nieuchronnie procesem mediacji kulturowej. Przejście z jednego języka na inny z konieczności wiąże się z przejściem z jednej kultury do drugiej lub z pewnych kultur do innych. Dokładne rozważenie roli i charakteru mediacji jest podstawą pojęcia wrażliwości kulturowej, które jest również obecne w tle ESOKJ, ale nie zostało to wyraźnie rozwinięte²⁹⁴. Wrażliwość kulturowa w naturalny sposób dotyczy języka, a także wszystkich języków i kultur, biorąc pod uwagę idiolekty, socjolekty oraz związki między stylami i gatunkami tekstowymi. Dotyczy to także powiązań między różnymi subkulturami, np. społeczną i

²⁹⁰ Tamże, s. 83-84.

²⁹¹ J. Corbett, *Revisiting mediation: implications for intercultural language education*, „Language and Intercultural Communication” 2021, vol. 21, issue 1, p. 8.

²⁹² A. Karolczuk, *Od redakcji*, „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 1.

²⁹³ B. North, E. Piccardo, *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Strasbourg 2016, s. 8–11, [online], <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-1680713e2d> (dostęp: 07.05.2021).

²⁹⁴ Na przykład na początku rozdziału 4.

zawodową, w ramach kultury społeczeństwa. To poszerzenie pojęcia mediacji w naturalny sposób prowadzi nas do trzeciego typu, jakim jest mediacja społeczna²⁹⁵.

Z kolei o mediacji pedagogicznej mówi się w kontekście przekazywania treści, nauczania, czy też tłumaczenia. Jak piszą North i Piccardo, „skuteczne nauczanie jest formą mediacji”²⁹⁶. Mediatorami pomiędzy wiedzą, doświadczeniami uczniów czy umiejętnością krytycznego myślenia w procesie nauczania mogą być zarówno rodzice, jak i nauczyciel.

Autorzy uzupełnionej wersji ESOKJ, powołując się na powyższe rozumienie mediacji oraz na inne publikacje, w tym tę autorstwa Daniela Costego i Marisy Cavalli²⁹⁷, wyróżnili w dokumencie zarówno mediację relacyjną, jak i poznawczą. Pierwsza rozumiana jest przez autorów *Companion Volume* jako proces ułatwiania i kontroli relacji międzyludzkich w celu wprowadzenia atmosfery życzliwości i współpracy. Odbywa się ona w toku bezpośrednich kontaktów i dotyczy zasadniczo komunikacji ustnej. Co więcej, mediacja relacyjna tworzy warunki do mediacji poznawczej. Ta z kolei ułatwia dostęp do wiedzy i pojęć, szczególnie w sytuacji, gdy jednostka sobie z tym nie radzi ze względu na nieznajomość pojęć i/lub z uwagi na barierę językową lub kulturową. Mediacja poznawcza polega, między innymi, na objaśnianiu (ustnym lub pisemnym), upraszczaniu języka, skracaniu tekstu, wizualizacji. Mediacja tego typu została podzielona na działania tworzenia znaczenia i działania przekazywania znaczenia.

Trzeba podkreślić, że wymienione powyżej typy mediacji uwzględniają umiejętność korzystania z kompetencji interkulturowej. Ujęcie językowe działań mediacyjnych okazuje się niewystarczające w kontekście współczesnych realiów, w jakich zachodzą kontakty międzyludzkie. Z tego też względu w uzupełnieniu ESOKJ poszerzono rozumienie mediacji poprzez uwzględnienie różnokulturowości. Podkreślono przy tym, że tych obu terminów – mediacja i różnokulturowość – nie można oddzielać, a trzeba je ze sobą łączyć. Ich synteza może ułatwić autentyczną komunikację, której uczestnicy będą potrafili rozwiązywać nie tylko problemy językowe, ale i kulturowe, społeczne²⁹⁸. Tego typu udoskonalenia oraz merytoryczne uzupełnianie pojęć z obrębu edukacji językowej, które obserwujemy w analizowanym dokumencie, świadczą o nieuniknionych zmianach społecznych i konieczności dostosowywania do nich kształcenia językowego – „nowa koncepcja mediacji stanowi kolejny sygnał zwracający uwagę na to, że nauczanie/uczenie się języka to nie tylko dbałość o

²⁹⁵ B. North, E. Piccardo, *Élaborer des descripteurs illustrant...*, dz. cyt.

²⁹⁶ Tamże.

²⁹⁷ D. Coste, M. Cavalli, *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*, Strasbourg 2015, [online], <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> (dostęp: 15.06.2021).

²⁹⁸ I. Janowska, *Mediacja i działania mediacyjne...*, dz. cyt., s. 85.

językową kompetencję komunikacyjną, ale całościowe i przyszłościowe formowanie uczącego się, rozwijanie jego kompetencji ogólnych, w tym kompetencji interkulturowej, do której Rada Europy przejawia jak widać ewolucyjne podejście”²⁹⁹.

Analizując obydwie wersje ESOKJ, Katarzyna Piątkowska i Ariadna Strugielska dokonały trafnego podsumowania:

Przedstawianie i klasyfikacja składników KI nie są jasno określone, a granice między świadomością międzykulturową, umiejętnościami, *know-how* i postawami wydają się zatarte, tj. różnica między tymi podskładnikami nie jest określona, a deskryptory się do nich odnoszące przenikają się nawzajem. Podobnie relacja pomiędzy elementami KI a innymi elementami traktowanymi obok KI nie jest rozwinięta, co sprawia wrażenie, że KI jest kompetencją autonomiczną, tj. niezależną od innych kompetencji, w tym kompetencji językowych w zakresie komunikacji [...]. Powyższa analiza pokazuje jednak, że nowa wersja ESOKJ (2017) dąży do reinterpretacji koncepcji KI i obejmuje bardziej dynamiczne podejście do tego zjawiska. Jednak obecne perspektywy wydają się oferować bardziej ujednolicony społeczno-poznawczy pogląd na KI. Niemniej jednak teoretyczne podstawy ESOKJ (2001, 2017) mogą wyznaczać kierunki dalszych badań³⁰⁰.

Europejski system opisu kształcenia językowego (zarówno ten z 2001 roku, jak i uzupełniony z 2017) stanowi istotne odniesienie dla glottodydaktyków, autorów podręczników, czy też dla nauczycieli języków obcych w wielu krajach. Jednym z jego głównych celów jest wzmocnienie edukacji międzykulturowej w nauczaniu języków obcych. Należy przy tym zauważyć, że różny jest stopień implementacji założeń dokumentu w poszczególnych państwach i w poszczególnych obszarach³⁰¹.

Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies (2016)

Pisząc o europejskiej polityce językowej, nie sposób pominąć wydanej w 2016 roku przez Radę Europy publikacji zatytułowanej *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*³⁰². Książki nie wydano jeszcze w polskojęzycznej wersji.

²⁹⁹ Tamże.

³⁰⁰ K. Piątkowska, A. Strugielska, *A Critical Stance on the Approach to Intercultural Competence in the Common European Framework of Reference*, „Socjolingwistyka” 2018, t. 32(1), s. 243.

³⁰¹ Takie kraje, jak na przykład Austria i Francja wdrożyły założenia dokumentu w wysokim stopniu. W Holandii czy na Węgrzech ESOKJ jest wprowadzany opcjonalnie, a np. w Danii stanowi punkt odniesienia jedynie w bardzo niewielkim stopniu. Zob. W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 612.

³⁰² W tłumaczeniu własnym: *Kompetencje dla kultury demokratycznej. Wspólne życie na równi w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach demokratycznych*.

Piątkowska i Strugielska zgodnie zauważają, iż na podstawie wspomnianej publikacji można sformułować stwierdzenie, że Rada Europy podkreśla kontekstowy, względny, indywidualny, psychologiczny, społeczny i oparty na działaniu charakter kompetencji interkulturowej, którego nie uwzględniono w obu wersjach ESOKJ³⁰³.

Według Rady Europy kompetencja demokratyczna oznacza „zdolność do mobilizowania i wykorzystywania odpowiednich zasobów psychologicznych (tj. wartości, postaw, umiejętności, wiedzy i/lub zrozumienia) w celu odpowiedniego i skutecznego reagowania na wymagania, wyzwania i możliwości stwarzane przez sytuacje demokratyczne”³⁰⁴. Podobnie definiowana jest w analizowanej publikacji kompetencja interkulturowa, zmieniono jedynie typ sytuacji z demokratycznych na międzykulturowe. Ponadto podkreślono, że „w przypadku obywateli, którzy żyją w kulturowo zróżnicowanych społeczeństwach demokratycznych, kompetencja interkulturowa jest rozumiana jako integralny aspekt kompetencji demokratycznej”³⁰⁵. Za ważne uznać należy też wskazanie na zawarte w obu definicjach „zasoby psychologiczne”, które według Rady Europy są stosowane w sposób dynamiczny i adaptacyjny³⁰⁶. Takie rozumienie terminów ukazuje, że Rada Europy przyjmuje dynamiczną definicję kompetencji interkulturowej, która jest bardziej zgodna z jej naturą przedstawioną w badaniach międzykulturowych³⁰⁷.

W kontekście niniejszej rozprawy warto przytoczyć zawarty w omawianej publikacji konceptualny model kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnych kulturowo zróżnicowanych społeczeństwach demokratycznych. Rada Europy stworzyła ten model na przestrzeni przeszło dwuletniej współpracy z ekspertami w dziedzinie edukacji. W rezultacie zaprezentowano listę 20 kompetencji, które składają się z wartości, postaw, umiejętności, wiedzy i krytycznego rozumienia (rysunek 4).

³⁰³ K. Piątkowska, A. Strugielska, *A Critical Stance on the Approach...*, dz. cyt., s. 244.

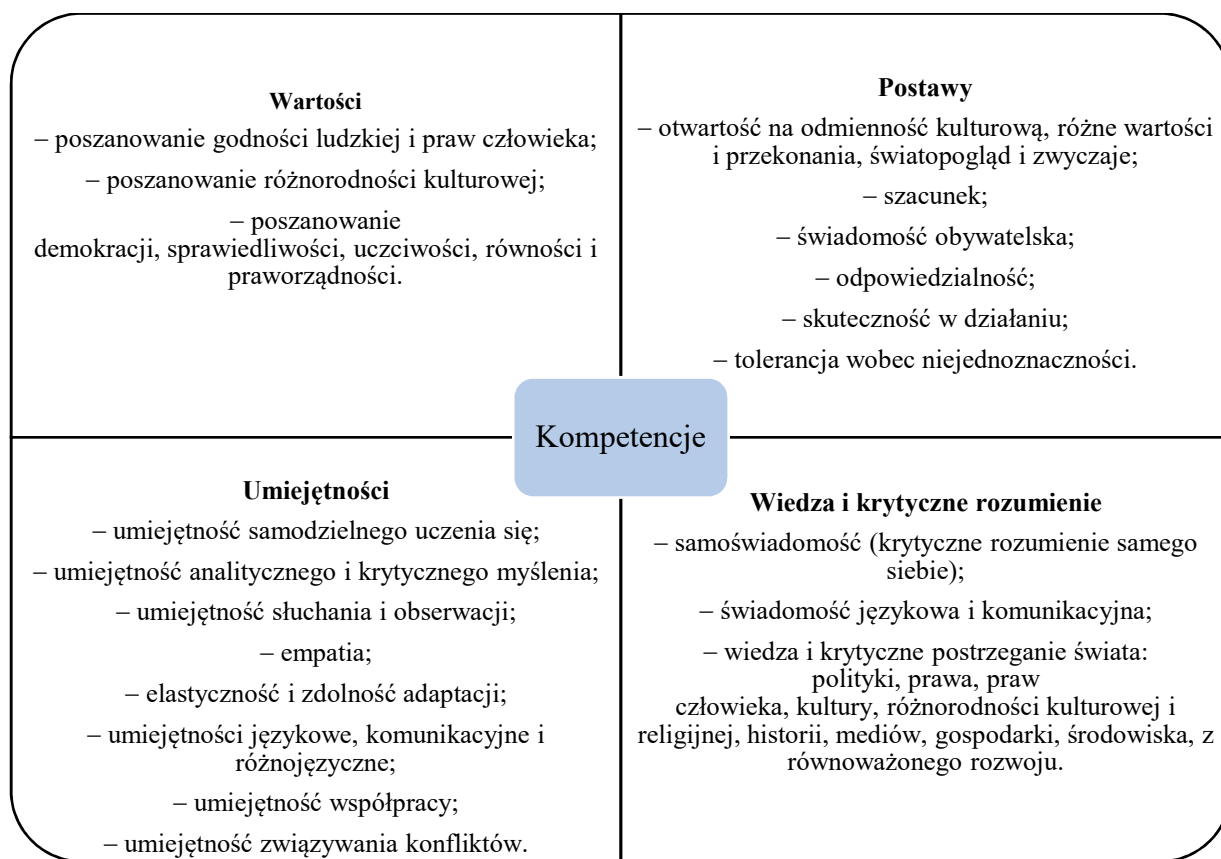
³⁰⁴ *Competences for Democratic Culture...*, dz. cyt., s. 23.

³⁰⁵ Tamże.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ K. Piątkowska, A. Strugielska, *A Critical Stance on the Approach...*, dz. cyt., s. 244.

Rysunek 4. Model kompetencji dla kultury demokracji



Źródło: Council of Europe, *Competences for Democratic Culture...*, dz. cyt., s. 11, 35. Tłumaczenie własne.

Model kompetencji dla kultury demokracji uwzględnia wiele tych samych składowych elementów, które wchodzi w skład niektórych, wcześniej wskazanych modeli kompetencji interkulturowej. Przykładowo: otwartość i poszanowanie różnorodności kulturowej, tolerancja wobec niejednoznaczności, empatia, umiejętność słuchania i obserwacji, samoświadomość – takie same elementy tworzą model KI Deardorf. Uwagę zwraca jeszcze jeden aspekt, tym razem odróżniający zaproponowany model kompetencji dla kultury demokracji od opisanych modeli KI. Różnica dotyczy umiejscowienia empatii w obrębie umiejętności, a nie (tak jak w większości przypadków) w obrębie postaw.

Model Rady Europy może stanowić istotne odniesienie dla autorów opracowywanych w przyszłości programów nauczania, materiałów dydaktycznych, czy chociażby dla osób ustalających sposoby oceniania w zakresie edukacji (w tym edukacji językowej) na rzecz tworzenia i umacniania demokratycznego obywatelstwa. Z tego też względu może być przydatny w kontekście wykorzystywania systemów edukacyjnych do przygotowania uczniów do życia w demokratycznych społeczeństwach wielokulturowych. Uczniowie

powinni nabywać wymienione kompetencje, aby stawać się obywatelami żyjącymi w pokoju z przedstawicielami innych kultur. Dodatkowo autorzy oczekują, że model ten „umożliwi systemom edukacyjnym wzmocnienie pozycji uczniów jako niezależnych podmiotów społecznych, które są w stanie wybierać i realizować własne cele życiowe w ramach zapewnianych przez instytucje demokratyczne i poszanowanie praw człowieka”³⁰⁸. Swoje oczekiwania opierają na przekonaniu o dużej użyteczności poszczególnych kompetencji. Na przykład, jeśli uczniowie rozwiną postawę otwartości na inne kultury, przekonania, światopogląd i praktyki, będą bardziej skłonni odkrywać i badać inne perspektywy i style życia, które wykraczają poza tradycyjny zakres ich doświadczeń i horyzontów. Z kolei, jeśli zdobędą umiejętności samodzielnego uczenia się, będą w stanie niezależnie zgłębiać te perspektywy oraz nie będą zdani wyłącznie na informacje dostarczane przez ich bezpośrednie otoczenie. Ponadto, gdy zyskają umiejętności analitycznego i krytycznego myślenia, będą w stanie poddać szczegółowej analizie alternatywne punkty widzenia, style życia oraz nowe informacje i pomysły, a także będą potrafili dokonać ich własnych ocen³⁰⁹.

Rozpatrując omawiane zagadnienie z perspektywy szkolnej edukacji językowej, należy także dodać, że jeśli uczniowie nauczą się cenić ludzką godność i prawa człowieka, różnorodność kulturową i demokrację, to chętniej będą prowadzić swoje życie w sposób respektujący godność i prawa innych ludzi oraz zasady demokracji³¹⁰.

Autorzy publikacji zwracają uwagę jeszcze na jedną bardzo istotną kwestię – demokratyczne debaty i narady oraz spotkania i interakcje interkulturowe odbywają się nie tylko w toku bezpośredniej wymiany zdań czy poprzez tradycyjne media drukowane i telewizyjne, listy czy petycje³¹¹. Dzisiaj duże znaczenie ma, między innymi, komunikacja za pośrednictwem komputera, na przykład poprzez internetowe sieci społecznościowe, fora, blogi, e-petycje i e-maile. Dlatego też opisany w omawianym dokumencie model kompetencji dotyczy nie tylko sytuacji w świecie fizycznym, ale także tych w przestrzeni cyfrowej, więc „z tego powodu model ma znaczenie nie tylko dla edukacji na rzecz obywatelstwa demokratycznego, edukacji w zakresie praw człowieka i edukacji międzykulturowej, ale także dla edukacji obywatelskiej cyfrowej”³¹².

³⁰⁸ Tłumaczenie własne. W oryginale: „It is also hoped that this model will enable educational systems to empower learners as autonomous social agents who are capable of choosing and pursuing their own goals in life within the framework that is provided by democratic institutions and respect for human rights”. Zob. Council of Europe, *Competences for Democratic Culture...*, dz. cyt., s. 57.

³⁰⁹ Tamże.

³¹⁰ Tamże.

³¹¹ Tamże, s. 23.

³¹² Tamże.

Koncepcja kompetencji interkulturowej stale się rozwija. Rada Europy dąży do wyposażenia nauczycieli na kontynencie europejskim w przełomowy zestaw kompetencji, który pomoże im kształtować młode pokolenia na szanujących demokrację obywateli żyjących w zróżnicowanych społeczeństwach. W miarę jak narody coraz bardziej się mieszają taka wiedza i umiejętności będą stawały się coraz ważniejsze. Celem nie jest nauczenie uczniów, co mają myśleć, ale raczej, jak myśleć, aby poruszać się po świecie, w którym każdy z nas ma obowiązek stać na straży demokratycznych zasad, które pozwalają na współistnienie wszystkich kultur. Oczekuje się, że obecny model okaże się przydatny w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i planowaniu oraz pomoże w wykorzystaniu systemów edukacyjnych w celu przygotowania uczniów do życia w roli obywateli kompetentnych demokratycznie i interkulturowo³¹³.

Publikacja *Kompetencje dla kultury demokratycznej. Wspólne życie na równi w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach demokratycznych* stanowi istotny krok w zaangażowaniu Rady Europy w podnoszenie jakości edukacji na rzecz wzmocnienia integracji społecznej i dialogu międzykulturowego w warunkach demokracji. Szczególnie w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo procesy i instytucje demokratyczne wymagają wsparcia i uzupełnienia w postaci kompetentnych interkulturowo obywateli.

2.3. Komponent interkulturowy w edukacji językowej wybranych państw UE

Działalność Unii Europejskiej jako organizacji prowadzącej językową politykę edukacyjną to jedno, a polityka odrębnych państw członkowskich to osobna sprawa. Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych w poszczególnych państwach UE uwarunkowany jest wieloma formalnymi wytycznymi. Niezależnie od zaleceń europejskiej polityki językowej i poziomu implementacji tych wskazań w poszczególnych państwach członkowskich niezwykle ważny jest kształt i kierunki krajowej polityki językowej każdego z poszczególnych krajów. W tej części rozprawy skupiono się na analizie wybranych dokumentów krajowych czterech państw europejskich – Polski, Czech, Niemiec i Bułgarii, pod kątem odniesień do edukacji językowej, w tym interkulturowej. Dodać należy, że wybrano dokumenty, które dotyczą kształcenia językowego na poziomie adolescencji.

³¹³ Znajduje to swoje potwierdzenie w publikacji Rady Europy z 2018 roku, w której ów model zostaje ponownie przywołany i omówiony. Zob. Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model*, Strasbourg 2018, [online], <https://www.cvs-project.eu/wp-content/uploads/2019/10/Volume-1-RFCDC.pdf> (dostęp: 25.05.2021).

W przypadku Polski i Czech z łatwością określono dokumenty do analizy – okazały się nimi obowiązujące podstawy programowe w obu tych krajach, stanowiące ważny wyznacznik dla twórców podręczników do nauki języków obcych. Natomiast w kwestii zidentyfikowania tego typu dokumentów w Bułgarii i w Niemczech napotkano na pewne trudności. Po konsultacji z bułgarskimi i niemieckimi nauczycielami języka rosyjskiego oraz w toku własnych poszukiwań ustalono, iż należy opierać analizę na dokumentach i publikacjach oficjalnie prezentowanych przez ministerstwa związane z nauką i edukacją w poszczególnych państwach.

W tym miejscu rozprawy trzeba zaznaczyć, iż przywołane dokumenty różnią się objętością czy choćby szczegółowością ujęcia tematu. W związku z tym trudno przyjąć jednolite kryteria analizy i zachować proporcje w opisie. Dla analizy najważniejsze było poszukiwanie w dostępnych dokumentach informacji na temat kompetencji interkulturowej i tego, co ją określa.

2.3.1. Polska

Głównym dokumentem dotyczącym nauczania języków obcych w Polsce jest *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*³¹⁴.

Podstawa programowa (PP) w ujęciu słownikowym to „akt prawny Ministerstwa Edukacji Narodowej regulujący założenia procesu edukacji w przedszkolach i szkołach [...]. PP obejmuje kanon podstawowych treści kształcenia, tj. nauczania i uczenia się, określa zakres i rodzaj umiejętności i sprawności, których opanowanie ma uczniom zapewnić szkoła, wymienia też wartości i postawy, których nabycie ma młodzież zawdzięczać szkole i całemu procesowi edukacyjnemu”³¹⁵. Definicja Okonia, zaproponowana w *Nowym słowniku pedagogicznym*, jest zgodna z treściami ustawy o systemie oświaty³¹⁶.

Należy podkreślić, iż treść PP przygotowywana jest we współpracy polskich metodyków, nauczycieli, pracowników systemu egzaminacyjnego. Okoń nadmienia ponadto, że PP nie stanowi katalogu nakazów dla nauczycieli, a jest obowiązującą częścią wspólną programów kształcenia w szkołach danego typu i szczebla dla opracowania przez nauczycieli

³¹⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Warszawa 2017, [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-obcy-nowozytny.pdf> (dostęp: 21.09.2022). Ze względu na to, że przedmiotem analizy są polskie podręczniki wydane w 2017 roku (zgodne z ówczesną reformą edukacji), w niniejszej rozprawie rozpatrywany będzie dokument, który wszedł w życie w 2017 roku. Istnieją nowsze podstawy programowe. Najnowsza dotyczy roku szkolnego 2022/23.

³¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. trzecie poprawione, Warszawa 2001, s. 296.

³¹⁶ Por. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425).

nowatorów czy metodyków – szczegółowych programów nauczania poszczególnych przedmiotów, bloków przedmiotowych, zajęć integralnych czy zajęć wychowawczych³¹⁷. Uzupełniając powyższe, można stwierdzić, iż podstawa programowa jest swojego rodzaju drogowskazem, wskazówką dla nauczycieli, ale i nie tylko. Jej wytyczne kreują pracę twórców programów nauczania, autorów podręczników oraz tych, którzy konstruują egzaminy, czyli zajmują się testowaniem. Odnosząc się do podstawy programowej, nauczyciele wybierają odpowiednie programy nauczania (lub tworzą autorskie) oraz podręczniki i uzupełniające materiały dydaktyczne.

Małgorzata Lipska podkreśla, że podstawa programowa jest dokumentem, który ma zasadnicze znaczenie w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego³¹⁸. Między innymi z takich względów PP kształcenia ogólnego ma fundamentalne znaczenie w systemie szkolnictwa. Priorytetowym celem tego dokumentu jest zawsze poprawa jakości edukacji. Specjaliści poszukujący coraz to nowszych rozwiązań, pracując nad treścią każdej następnej podstawy, uwzględniają w niej nowe cele i założenia. Jednak, aby spełniała swoje funkcje, musi być jasno sformułowana. Jej teoretyczne założenia powinny być łatwe do zrealizowania w praktyce nauczania. Żeby było to możliwe, musi być „realna”, przede wszystkim w wymiarze czasowym.

Z założenia podstawa programowa realizowana jest stopniowo na poszczególnych etapach edukacyjnych. Dodatkowo, w porównaniu z poprzednimi, nowy dokument w większym stopniu nastawiony jest na wzmocnienie edukacji językowej.

Jeżeli chodzi o szkoły podstawowe, PP kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego jest wspólna dla wszystkich języków obcych nowożytnych i obejmuje następujące etapy edukacyjne:

- I etap edukacyjny – klasy I–III szkoły podstawowej (wiek uczniów od 6/7 do 9/10 lat),
- II etap edukacyjny – klasy IV–VIII szkoły podstawowej (wiek uczniów od 10/11 do 14/15 lat).

Na pierwszym etapie edukacyjnym obowiązkiem uczniów jest nauka jednego języka obcego nowożytnego. Od klasy VII uczniowie obok nauki pierwszego języka obcego mają obowiązek wybrać kolejny język obcy nowożytny. Właśnie wtedy uczniowie polskich szkół podstawowych rozpoczynają naukę drugiego języka obcego – między innymi jest to język rosyjski.

³¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 297.

³¹⁸ M. Lipska, *Monitorowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego w praktyce szkolnej*, Warszawa 2015, s. 7.

Autorzy podstawy programowej wymieniają wymagania szczegółowe w zakresie treści nauczania języka obcego nowożytnego. Wśród nich szczególnie należy zwrócić uwagę na fragment, który wskazuje, że „uczeń posiada:

- 1) podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
- 2) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową³¹⁹.

Warto zauważyć, iż autorzy podstawy programowej uwzględnili wiedzę nie o „kraju”, ale „krajach”, w których używany jest język obcy, co jest ważne w kontekście nauczania języka obcego z perspektywy interkulturowej. Dodatkowo pojawia się pojęcie wrażliwości międzykulturowej, a – jak zauważa Magdalena Białek – jest to nieodzowna cecha stawania się obywatelem świata³²⁰. Autorzy podstawy programowej pozostawili bez wyjaśnienia samo pojęcie wrażliwości międzykulturowej, w związku z czym kwestia poszukiwania sposobów i możliwości jej rozwijania w procesie dydaktycznym należy głównie do nauczycieli języków obcych i innych osób zaangażowanych w proces kształcenia, na przykład do autorów podręczników.

Nadrzędnym celem kształcenia językowego według twórców podstawy programowej jest skuteczne porozumiewanie się za pomocą języka obcego. Miłułka twierdzi, że skuteczność jest możliwa do osiągnięcia, ale tylko przy znajomości elementarnych uwarunkowań kulturowych³²¹. Nowa podstawa dla szkoły podstawowej zawiera zapisy dotyczące sposobów realizacji jej wytycznych w praktyce szkolnej – tak, aby osiągać wspomnianą skuteczność. Zalecenia dotyczą zadań szkoły, w tym nauczycieli, oraz podstawowych warunków dydaktycznych i metodycznych, które muszą być spełnione w kształceniu językowym na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VIII). Wśród dziewięciu podanych warunków można odnotować między innymi te, które należy uznać za niezwykle istotne w procesie kształtowania kompetencji interkulturowej podczas lekcji języka obcego. Przy czym trzeba odnotować, że aspekt interkulturowy potraktowano dość hasłowo, na przykład pobieżnie wskazano na konieczność uświadamiania młodzieży znaczenia języków obcych nowożytnych w różnych dziedzinach życia społecznego³²². Zauważono, że może to wzmacniać motywację ucznia do samego procesu uczenia się, a to jest niezbędne do

³¹⁹ *Podstawa programowa...*, dz. cyt., s. 19.

³²⁰ M. Białek, *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 4, s.15.

³²¹ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 112.

³²² *Podstawa programowa...*, dz. cyt., s. 24–25.

kształtowania kompetencji interkulturowej. Oprócz tego zasygnalizowano potrzebę organizowania wydarzeń związanych z językiem obcym³²³. Mogą to być na przykład konkursy, wystawy, dni języków obcych czy udział w projektach umożliwiających uczniom kontakt z rodzimymi użytkownikami języka.

W kształceniu językowym na drugim etapie edukacyjnym niezbędne jest również używanie języka obcego jako języka komunikacji podczas lekcji. Interakcje w języku docelowym zarówno w konfiguracji nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń naturalnie przybliżają prawdziwe porozumiewanie się w danym języku. Nie pominięto postulatu obowiązkowego rozwijania wrażliwości międzykulturowej, kształtowania postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur oraz tworzenia sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych³²⁴, aczkolwiek w kontekście tego postulatu użyto określenia „umiejętności interkulturowe” bez rozwinięcia czy doprecyzowania znaczenia tego pojęcia. Mimo braku uszczegółowienia terminu ten ustęp podstawy programowej jest jednym z tych fragmentów, które bezpośrednio odnoszą się do możliwości jej powiązania z kompetencją interkulturową. Przedstawione wyżej warunki wskazują na kwestie niezwykle istotne w kontekście edukacji międzykulturowej.

Analizując podstawę programową, warto przytoczyć jeden z ważniejszych jej zapisów, który wskazuje, że „kształcenie w zakresie języka obcego nowożytnego powinno wspierać i być wspierane przez kształcenie w zakresie pozostałych przedmiotów oraz umiejętności ogólnych”³²⁵. Stwierdzenie to można również odnieść do procesu kształtowania kompetencji interkulturowej wśród uczniów, który (patrząc z tej perspektywy) powinien mieć miejsce również podczas lekcji innych przedmiotów, na przykład geografii czy historii.

Dodatkowo podstawa programowa postuluje organizowanie kształcenia w zakresie języka obcego w taki sposób, by wspierało ono rozwój uczącego się jako jednostki oraz członka różnych społeczności. Na pierwszym etapie edukacyjnym język obcy powinien przede wszystkim przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju dziecka, a nie stanowić celu samego w sobie. Istotne jest, aby w tym okresie rozbudzić i wzmacniać u dzieci pozytywne nastawienie do nauki języka obcego oraz budować postawę otwartości i tolerancji wobec różnorodności języków, kultur i narodowości, przy jednoczesnym wspieraniu ucznia w budowaniu poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości. Odpowiednie

³²³ Tamże.

³²⁴ Tamże.

³²⁵ Tamże, s. 32.

ukszałtowanie młodego ucznia już na początku przygody z językiem obcym może zaowocować na kolejnych etapach edukacyjnych, kiedy istotne jest kierowanie procesem kształcenia językowego w taki sposób, aby uczący się był przekonany o przydatności, a wręcz niezbędności języka obcego do realizacji własnych celów³²⁶.

Omawiana podstawa programowa, choć pośrednio nawiązuje do kompetencji interkulturowej, nie zawiera bezpośrednich, praktycznych wskazówek dla nauczycieli języków obcych, dla autorów programów nauczania czy twórców podręczników, które to powinny bazować na tym dokumencie. Trudno nie zgodzić się ze słowami Joanny Leek, która trafnie zauważa, że „bariery stojące na drodze ku doskonaleniu programów szkolnych uświadamiają, iż tworzenie podstawy programowej nie kończy się na zamyśle oraz wdrożeniu, ale wymaga ciągłego monitorowania zmian, jakie ona wprowadza, jak jest odbierana przez grupy, do których jest skierowana. Stała jej ewaluacja powinna dążyć ku poszukiwaniu odpowiedzi, czy i na ile oraz dla kogo jest ona dobra, a co można byłoby w niej ulepszyć”³²⁷. Hasłowe nawiązania do kompetencji interkulturowej za pomocą jedynie przytoczenia terminów z nią związanych (na przykład – wrażliwość międzykulturowa, umiejętności interkulturowe, postawa otwartości i szacunku wobec innych kultur itp.) bez głębszej refleksji, wskazania konkretnych ścieżek edukacyjnych nie są wystarczające, by zorganizować dosyć złożony aspekt szkolnej rzeczywistości.

Obszary korespondujące z pojęciem KI wskazane do realizacji w przywołanym dokumencie: przekazywanie wiedzy o krajach, kulturach i społeczeństwach, które posługują się danym językiem obcym oraz o kraju ojczystym; świadomość związku między kulturą własną i obcą; rozwijanie wrażliwości (inter)kulturowej, kształtowanie postaw ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur; wskazywanie na znaczenie znajomości języków i kultur; wspieranie rozwijania KI na lekcjach języka obcego kształceniem w zakresie innych przedmiotów (np. historii, geografii).

³²⁶ M. Smolik, P. Poszytek, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w wychowaniu przedszkolnym i ośmioletniej szkole podstawowej – słowo komentarz*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1, s. 73.

³²⁷ J. Leek, *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, red. Małgorzata Kamińska, Płock 2015, s. 34.

2.3.2. Czechy

Odpowiednikiem polskiej podstawy programowej jest w Czechach *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – RVP ZV*³²⁸. Na jego podstawie szkoły przygotowują własne szkolne programy nauczania.

Autorzy dokumentu (w sumie ponad dwudziestu specjalistów) podkreślają, że kształcenie podstawowe ma pomóc uczniom w budowaniu i stopniowym rozwijaniu kompetencji kluczowych oraz zapewnić rzetelną podstawę edukacji ogólnej, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji życiowych i praktycznych działań³²⁹. W tym kontekście w szkolnictwie podstawowym dąży się do osiągnięcia kilku głównych celów. Jednym z nich, niezwykle istotnym z perspektywy kształtowania kompetencji interkulturowej, jest wzmacnianie wśród uczniów postaw tolerancji i szacunku dla innych ludzi, ich kultur i wartości duchowych, tak aby nauczyć ich życia razem z innymi ludźmi³³⁰.

Omawiany dokument określa dziewięć głównych obszarów kształcenia, którymi są: 1) języki i komunikacja językowa; 2) matematyka i jej zastosowanie; 3) informatyka; 4) ludzie i ich świat; 5) ludzie i społeczeństwo; 6) ludzie i natura; 7) kultura i sztuka; 8) ludzie i zdrowie; 9) ludzie i świat pracy.

W obszarze edukacyjnym poświęconym językowi i komunikacji językowej wydzielono trzy podobszary: rodzimy język czeski, język obcy (docelowy poziom biegłości A2) oraz kolejny język obcy (docelowy poziom biegłości A1). Autorzy programu podkreślają, że nauka języków obcych przyczynia się do zrozumienia i odkrycia faktów, które wykraczają poza sferę doświadczeń zapośredniczonych przez język ojczysty. Wskazują przy tym na przynależność czeskiego ucznia do społeczeństwa pozapaństwowego – młody Czech stanowi część społeczeństwa europejskiego i wreszcie globalnego. W tym kontekście przyswajanie języków obcych pomaga zmniejszyć bariery językowe, a także umożliwia poznanie różnic w sposobie życia ludzi z innych krajów oraz ich odmiennych tradycji kulturowych. Dodatkowo pogłębia świadomość wagi wzajemnego zrozumienia międzynarodowego i tolerancji oraz stwarza warunki do współpracy szkół przy projektach międzynarodowych³³¹.

³²⁸ W tłumaczeniu własnym: *Ramowy program nauczania dla kształcenia podstawowego* – RPN KP.

³²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, Praha 2021, c. 9, [online], <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-informatika> (dostęp: 21.09.2021). Podręczniki czeskie wytypowane do analizy mają klauzulę Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Sportu Czech ważną do roku 2023.

³³⁰ Tamże.

³³¹ Tamże, s. 16-17.

W dokumencie odnajdujemy główne cele edukacyjne bezpośrednio związane z nauczaniem języków obcych. W kontekście kształtowania kompetencji interkulturowej wśród uczniów szczególnie istotne są następujące cele:

- rozumienie języka jako nośnika historycznego i kulturowego rozwoju narodu oraz ważnego czynnika jednoczącego wspólnotę narodową;
- rozumienie języka jako ważnego narzędzia w uczeniu się przez całe życie;
- rozwijanie pozytywnego nastawienia do języka ojczystego i rozumienie go jako źródła rozwoju bogactwa osobistego i kulturowego;
- rozwijanie pozytywnego nastawienia do wielojęzyczności i poszanowania różnorodności kulturowej³³².

Autorzy dokumentu, kreśląc powyższe cele, wskazują na fakt podzielania głównych założeń europejskiej polityki językowej. Założenia te były wskazywane przez Radę Europy w jej publikacjach, o czym pisano już wcześniej.

W kontekście interkulturowości, w *Ramowym programie nauczania dla kształcenia podstawowego* wyodrębniono też tak zwane treści międzyprzedmiotowe, które wchodzi w skład dziewięciu wymienionych obszarów kształcenia (są to zagadnienia, które należy podejmować w czasie realizacji szkolnych przedmiotów, w tym podczas nauki języków obcych):

- 1) edukacja osobista i społeczna;
- 2) edukacja dla demokratycznego obywatelstwa;
- 3) edukacja ukierunkowana na myślenie w europejskim i globalnym kontekście;
- 4) edukacja wielokulturowa;
- 5) nauka o środowisku;
- 6) nauka o mediach³³³.

Wskazane zakresy edukacyjne dotyczą aktualnych problemów współczesnego świata, w związku z czym stają się ważną i integralną częścią edukacji podstawowej, między innymi dlatego, że pomagają rozwijać osobowość ucznia, zwłaszcza w obszarze postaw i wartości³³⁴. W kontekście niniejszej rozprawy warto przyjrzeć się w szczególności zakresom edukacyjnym numer 2, 3 i 4, bowiem da się dostrzec ich ścisły związek z obszarem kształcenia „język i komunikacja językowa”, który z kolei wspiera edukację językową w duchu interkulturowym.

³³² Tamże, s. 17.

³³³ Tamże, s. 132.

³³⁴ Tamże.

Treści dotyczące edukacji dla demokratycznego obywatelstwa mają charakter interdyscyplinarny i wielokulturowy. Na poziomie ogólnym stanowią syntezę takich wartości, jak sprawiedliwość, tolerancja i odpowiedzialność, a na poziomie szczegółowym oznaczają przede wszystkim rozwój krytycznego myślenia, poczucie świadomości własnych praw i obowiązków oraz zrozumienia demokratycznego porządku społeczeństwa i demokratycznych sposobów rozwiązywania konfliktów³³⁵. Z założenia ten typ edukacji ma wspierać kształtowanie umiejętności orientowania się w złożoności, problemach i konfliktach otwartego, demokratycznego i pluralistycznego społeczeństwa. Z kolei zdobycie tej umiejętności powinno umożliwiać uczniowi konstruktywne rozwiązywanie problemów z zachowaniem jego godności ludzkiej, poszanowaniem innych, z uwzględnieniem interesu ogółu, ze świadomością swoich praw i obowiązków, wolności i odpowiedzialności, z zastosowaniem zasad przyzwoitej komunikacji i demokratycznych rozwiązań³³⁶.

W obszarze wiedzy, umiejętności i zdolności edukacja obywatela demokratycznego ma prowadzić, między innymi, do aktywnej postawy w zakresie obrony i poszanowania praw oraz wolności człowieka, ma także rozwijać oraz wspierać zdolności i umiejętności komunikacyjne, formułujące, argumentacyjne, dialogowe i prezentacyjne oraz prowadzić do zrozumienia znaczenia porządku, zasad i praw funkcjonowania społeczeństwa. Ponadto – co także jest ważne z perspektywy interkulturowej – ma pogłębiać empatię, umiejętność aktywnego słuchania i sprawiedliwego osądu, a także prowadzić do myślenia o problemach w szerszym kontekście i rozwijać kompetencję krytycznego myślenia.

Z kolei w zakresie kształtowania postaw ten rodzaj edukacji przyczynia się do wzmocnienia takich wartości, jak sprawiedliwość, wolność, solidarność, tolerancja i odpowiedzialność, ponadto pomaga oceniać zjawiska społeczne, procesy, wydarzenia i problemy z różnych perspektyw (wymiar lokalny, krajowy, europejski, globalny), a także uczy poszanowania różnic kulturowych, etnicznych i innych, prowadzi do zachowań asertywnych i zdolności do kompromisu³³⁷.

Inny rodzaj treści międzyprzedmiotowych ma być z kolei wprowadzany w ramach edukacji ukierunkowanej na myślenie w europejskim i globalnym kontekście. Obszar edukacyjny „język i komunikacja językowa” staje się ważną przestrzenią realizacji zagadnień wspomnianej odmiany edukacji. Autorzy podkreślają, że język rodzimy jest nie tylko niezastąpionym narzędziem uczenia się, przetwarzania informacji oraz prezentowania postaw

³³⁵ Tamże, s. 135.

³³⁶ Tamże.

³³⁷ Tamże, s. 136.

i opinii, ale pełni również ważną funkcję w przyswajaniu innych języków, które są kluczem do natychmiastowego zrozumienia i poznania kultury innych narodów. Języki obce mają praktyczne znaczenie dla mobilności obywatelskiej, edukacyjnej i zawodowej. Są sposobem na wykorzystanie oryginalnych zasobów do poznawania życia oraz kultury europejskiej i światowej³³⁸.

W obszarze wiedzy, umiejętności i zdolności edukacja do myślenia w kontekście europejskim i globalnym ma przygotować ucznia do życia w otwartej przestrzeni europejskiej. Niezbędna przy tym okaże się podstawowa wiedza na temat społecznych i kulturowych różnic między narodami, a także umiejętność porównywania przejawów kultury (w kontekście europejskim i globalnym), pozwalająca na odkrywanie cech wspólnych i różnic. Z kolei ocena różnic i podobieństw pogłębia zrozumienie ich wpływu na powstawanie i rozwiązywanie problemów globalnych. Nie mniej ważna jest wiedza na temat istoty procesu integracji europejskiej, wspólnych polityk i instytucji Unii Europejskiej – tego typu dane mogą okazać się pomocne przy poszukiwaniu wspólnych europejskich perspektyw³³⁹.

Natomiast w zakresie postaw i wartości ten rodzaj edukacji pomaga przełamywać stereotypy i uprzedzenia, kształtując pozytywne postawy wobec odmienności i różnorodności kulturowej. Dodatkowo kultywuje postawę uznawania Europy za szerszą ojczyznę, a także postrzegania świata jako środowiska globalnego, jednocześnie promując pozytywne nastawienie wobec tradycyjnych wartości europejskich. Nadto wzbogaca poglądy ucznia na temat otwartych perspektyw życiowych, które zostają poszerzone o możliwości wyboru, jakie daje środowisko europejskie i – szerzej – międzynarodowe³⁴⁰.

Wreszcie szczególnym rodzajem edukacji w szkolnictwie Czech na poziomie podstawowym jest edukacja wielokulturowa, która pozwala uczniom zapoznać się z różnorodnością poszczególnych kultur, ich tradycjami oraz wartościami. Na tle tej różnorodności uczniowie mogą również stać się bardziej świadomi swojej tożsamości kulturowej, tradycji i wartości. Edukacja wielokulturowa pośredniczy w poznawaniu własnych atrybutów kulturowych i rozumieniu różnych kultur. Rozwija poczucie sprawiedliwości, solidarności i tolerancji, prowadząc do zrozumienia i poszanowania wciąż rosnącej różnorodności społeczno-kulturowej. W przypadku mniejszościowej grupy etnicznej rozwija jej specyfikę kulturową i jednocześnie pozwala poznać kulturę całego społeczeństwa. Edukacja wielokulturowa dotyka również głęboko relacji międzyludzkich w szkole, relacji

³³⁸ Tamże, s. 137.

³³⁹ Tamże, s. 138.

³⁴⁰ Tamże, s. 139.

między nauczycielami a uczniami, między samymi uczniami, między szkołą a rodziną, a także między szkołą a społecznością lokalną. Szkoła jako miejsce spotkań uczniów wywodzących się z różnych środowisk społecznych i kulturowych powinna zapewniać klimat, w którym wszyscy czują się równi, w którym uczniowie z mniejszości odnoszą sukcesy w kulturze większości, a uczniowie z większości poznają kulturę swoich kolegów z klasy. W ten sposób przyczyniać się może do wzajemnego poznania obu grup, do wzajemnej tolerancji, do eliminacji wrogości i uprzedzeń wobec „nieznanego”³⁴¹.

W obszarze wiedzy, umiejętności i zdolności edukacja wielokulturowa ma za zadanie zapewnić uczniom podstawową wiedzę na temat różnych grup etnicznych i kulturowych żyjących zarówno w społeczeństwie czeskim, jaki w społeczności europejskiej. Wiedza ta musi być uzupełniona o podstawowe pojęcia z obszaru terminologii wielokulturowej, takie jak: kultura, pochodzenie etniczne, tożsamość, dyskryminacja, ksenofobia, rasizm, narodowość, nietolerancja. Zdobycie tego typu wiedzy z kolei stanowi punkt wyjściowy ku rozwojowi ważnej umiejętności komunikowania się w duchu tolerancji wobec każdego przejawu odmienności, zapobiegania ksenofobii, akceptacji równości wszystkich kultur czy współpracy międzyludzkiej. Ponadto edukacja wielokulturowa ma wyposażyć uczniów w zdolność wykorzystywania kontaktów międzykulturowych do wzbogacania siebie i innych³⁴². Trzeba w tym miejscu zauważyć, że tego typu wiedza i umiejętności są częścią procesu kształtowania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. Mimo, iż nie znajdziemy w dokumencie bezpośrednio wyrażonego terminu „kompetencja interkulturowa”, wyraźnie akcentowane są jej poszczególne atrybuty, które się na nią składają.

W edukacji wielokulturowej nie mniej ważne są postawy i wartości. W tym przypadku lekcje języka obcego wsparte edukacją wielokulturową mają ułatwiać uczniom kształtowanie postawy tolerancji i szacunku względem różnych grup społeczno-kulturowych oraz poszukiwanie sposobów walki z wszelką dyskryminacją, ksenofobią, rasizmem. Ponadto mają pomóc uświadomić sobie własną tożsamość, swój własny system wartości, przy jednoczesnym postrzeganiu siebie jako obywatela uczestniczącego w kształtowaniu społeczeństwa. Ich rolą jest także nauczenie postrzegania różnicy jako szansy na rozwój i wewnętrzne wzbogacenie się, a nie jako źródła konfliktu³⁴³.

Ramowy program nauczania dla kształcenia podstawowego okazuje się treściwym dokumentem, przepełnionym wysoką świadomością Czechów na temat konieczności

³⁴¹ Tamże, s. 139.

³⁴² Tamże, s. 140.

³⁴³ Tamże, s. 140–141.

wyposażenia społeczeństwa w kluczowe kompetencje niezbędne do życia we współczesnym zróżnicowanym świecie. Autorzy dokumentu kładą nacisk na możliwość kształtowania własnej perspektywy życiowej ucznia w przestrzeni europejskiej i globalnej. Dlatego też akcentują fakt, że istotna jest edukacja nie tylko na rzecz społeczeństwa czeskiego, co przede wszystkim na rzecz Europy i świata. W związku z tym na pierwszy plan wysuwa się edukacja wspierająca integrację europejską i utrzymanie demokracji w duchu poszanowania dla różnorodności kulturowej i językowej. Do osiągnięcia wytyczonych celów edukacyjnych niezbędne są kompetencje kształtowane głównie podczas edukacji językowej, ale wspierane między innymi edukacją ogólną – sukces edukacji językowej jako całości zależy nie tylko od wyników nauczania w języku ojczystym i w językach obcych, ale także od tego, w jakim stopniu kultura językowa uczniów staje się przedmiotem zainteresowania we wszystkich innych obszarach edukacji podstawowej³⁴⁴.

Obszary korespondujące z pojęciem KI wskazane do realizacji w przywołanym dokumencie: przekazywanie wiedzy o innych krajach i ich mieszkańcach; odkrywanie różnorodności kulturowej świata; rozwijanie tolerancyjnej postawy wobec języka ojczystego, języków obcych, różnorodności kulturowej; kształtowanie umiejętności porównywania zjawisk kulturowych; podkreślanie znaczenia języka ojczystego (czynnik jednoczący naród, narzędzie kulturowego rozwoju, narzędzie w uczeniu się przez całe życie); kształtowanie tożsamości ucznia czeskiego z akcentowaniem jego przynależności do społeczeństwa pozapaństwowego – europejskiego i globalnego; uwzględnianie w kształceniu obcojęzycznym treści międzyprzedmiotowych: edukacja dla demokratycznego obywatelstwa, edukacja ukierunkowana na myślenie w europejskim i globalnym kontekście, edukacja wielokulturowa (z naciskiem na poszanowanie praw i wolności każdego człowieka i poszukiwaniem sposobów walki z wszelkimi przejawami dyskryminacji i nietolerancji).

2.3.3. Niemcy

Republika Federalna Niemiec składa się z szesnastu autonomicznych krajów związkowych. Każdy z nich ma własną konstytucję, stolicę i rząd, który decyduje o ważnych kwestiach, w tym również w zakresie szkolnictwa. W poszczególnych landach funkcjonują ministerstwa odpowiedzialne za kształt i kierunki działań edukacyjnych. Skomplikowana struktura szkolnictwa naszych zachodnich sąsiadów sprawia, że nie sposób ująć i zwięźle przedstawić wszystkich dokumentów i publikacji dotyczących językowej polityki

³⁴⁴ Tamże, s. 17.

edukacyjnej. Przeglądając dostępne założenia edukacyjne kolejnych landów, można stwierdzić, że ministerstwa poszczególnych krajów związkowych wyrażają w swoich planach edukacyjnych konieczność przygotowania uczniów do życia w niemieckiej wielokulturowej i wielojęzycznej rzeczywistości. Na przykład Heskie Ministerstwo Kultury opublikowało standardy edukacyjne, które zakładają, iż na lekcjach języka obcego uczniowie napotykaliby językową i kulturową różnorodność obszaru językowego języka docelowego w kontekstach odpowiednich do wieku³⁴⁵. Dodatkowo odkrywają i opisują podobieństwa i różnice wobec własnego obszaru kulturowego oraz innych kultur i języków, które już znają. Wreszcie, w oparciu o własną tożsamość kulturową oraz dzięki zetknięciu z innymi kulturami i językami wykazują szacunek i uznanie³⁴⁶.

Spśród licznych dokumentów publikowanych i obowiązujących w poszczególnych landach na potrzeby analizy wybrano dokument wydany przez Senacki Departament Edukacji, Młodzieży i Rodziny w Berlinie, który zawiera przegląd przedmiotów i treści nauczanych w krajach związkowych Berlin i Brandenburgia³⁴⁷. Według ramowego programu nauczania lekcje języka rosyjskiego w szczególny sposób promują naukę słowiańskich języków wśród niemieckich uczniów. Język rosyjski tak znacząco różni się od niemieckiego, że nauka tego obcego języka może rozbudzić chęć i otworzyć drogę do nauki innych języków słowiańskich³⁴⁸. Dodatkowo w dokumencie podkreślono, że nauka samego języka obcego nie jest wystarczająca:

Aby zrozumieć innych, nie tylko musimy biegle posługiwać się językiem, ale także musimy być świadomi i szanować różnice kulturowe. Oznacza to, że musimy dowiedzieć się czegoś o naszym pochodzeniu kulturowym i rozwinąć poczucie tego, jak ono nas ukształtowało. Dlatego lekcje rosyjskiego nie tylko uczą umiejętności językowych, ale obejmują także codzienną kulturę i warunki życia w Rosji w odniesieniu do naszego własnego środowiska życia. Uczniowie zdobywają podstawy do zrozumienia i poszanowania innych kultur, aby mieli pewność, że ich zachowanie jest właściwe zarówno z językowego, jak i kulturowego punktu widzenia w kontaktach z ludźmi z innych kultur (kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej)³⁴⁹.

³⁴⁵ *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen*, Wiesbaden 2018, s. 15, [online], https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_mfs_prst_201103_21.pdf (dostęp: 10.06.2021).

³⁴⁶ Tamże.

³⁴⁷ *Framework Curriculum 1–10 compact. An overview of the subjects and content taught in Berlin*, Berlin 2018, s. 72, [online], https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rlp1-10/RLP_kompakt_1-10_Englisch.pdf?fbclid=IwAR12rBdKQn4iWgvVSIIeOyD0L6MdWGy0A7tyFh2lJgY60iCEwyaYtL4yOKY (dostęp: 14.06.2021).

³⁴⁸ Tamże.

³⁴⁹ Tamże. Tłumaczenie własne.

Dzięki takiemu podejściu umacnia się przekonanie, że oprócz kompetencji językowych niezbędne są inne kompetencje, w tym kompetencja interkulturowa. Lekcje języka rosyjskiego, bezpośredni kontakt z inną kulturą europejską, mogą sprzyjać jeszcze lepszemu zrozumieniu Europy i zrozumieniu świata, który przede wszystkim jest w swojej naturze różnorodny. Osoby rosyjskojęzyczne stanowią znaczny procent ludności w krajach związkowych Berlin i Brandenburgia, które niejako tworzą węzeł komunikacyjny między Europą Wschodnią a Zachodnią. Są wśród nich Rosjanie, Ukraińcy, Tatarzy, Gruzini, Ormianie i przedstawiciele innych narodowości byłego Związku Radzieckiego³⁵⁰.

W ramowym programie nauczania języków obcych w Berlinie i w Brandenburgii, który obowiązuje w szkołach podstawowych oraz w gimnazjach od roku szkolnego 2017/2018, wymienione zostały kompetencje, jakie nabyć mają uczniowie w toku szkolnej nauki języków obcych. Wśród nich znalazły się: funkcjonalna kompetencja komunikacyjna, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, umiejętności tekstowe i medialne, świadomość językowa, umiejętność uczenia się języka³⁵¹.

Wedle wspomnianego dokumentu interkulturowa kompetencja komunikacyjna opiera się na wzajemnym oddziaływaniu wiedzy, postaw i świadomości³⁵². Dziedzina wiedzy obejmuje przykładową wiedzę orientacyjną o obcych kulturach, wgląd w kulturową charakterystykę języka oraz sposoby jego używania, a także wiedzę o strategiach komunikacyjnych. Obszar postaw oznacza w szczególności chęć i umiejętność traktowania innych z szacunkiem, w sposób otwarty i zarazem krytyczny oraz podejmowania ryzyka językowego i merytorycznego we własnych działaniach językowych. Obejmuje to również chęć i zdolność do zmiany perspektyw. Natomiast obszar świadomości zawiera zdolność i chęć postrzegania i, jeśli to konieczne, kwestionowania tożsamości własnej i innych na tle odmiennych cech kulturowych. Ważna jest również refleksja nad tym, co jest niezgodne z własnym punktem widzenia i poszukiwanie możliwych rozwiązań problemów wynikających z różnic³⁵³.

W analizowanym dokumencie podkreśla się, że w ramach kształtowania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej uczniowie mają szansę dostrzec cechy kulturowe krajów, których języków się uczą, porównać je z własną kulturą, by w rezultacie

³⁵⁰ Tamże.

³⁵¹ Berlin i Brandenburgia: ramowy program nauczania języków obcych – *Teil C: Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1–10*, s. 30, [online], https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf (dostęp: 14.06.2021).

³⁵² Tamże, s. 10.

³⁵³ Tamże.

zdobywać i poszerzać swoją wiedzę społeczno-kulturową³⁵⁴. W sytuacjach dnia codziennego, które składają się też ze spotkań międzykulturowych, kompetencja interkulturowa niweluje trudności związane z odpowiednim reagowaniem, podejmowaniem decyzji, wyjaśnianiem innych perspektyw kulturowych. Dodatkowo wyposaża w otwartość w stosunku do wartości i zachowań specyficznych dla obcych kultur. Dzięki tej otwartości możliwe jest bardziej świadome postrzeganie odmienności, a także i porównywanie jej przejawów z osobistymi, uwarunkowanymi społecznie i kulturowo doświadczeniami. Wreszcie, w kontekście kształtowania kompetencji interkulturowej, istotna jest umiejętność odpowiedniego klasyfikowania nowych informacji na rzecz krytycznego podejścia do stereotypów³⁵⁵.

Ważna z perspektywy rozwijania kompetencji interkulturowej jest również świadomość językowa. Dokument podaje, że w ramach niej uczeń powinien w sposób świadomy rozpoznawać kulturowy charakter zachowań językowych³⁵⁶. Między innymi podkreśla się, jak ważna jest znajomość elementarnych, specyficznych dla danej kultury zasad grzecznościowych wyrażanych na poziomie słownictwa³⁵⁷. Zachowania językowe typowe dla przedstawicieli kultury docelowej są przecież zaliczane do sfery socjoznawczej – jednej ze sfer tworzących komponent kognitywny kompetencji interkulturowej.

Według dokumentu interkulturowa kompetencja komunikacyjna rozwija się w interakcji ze wszystkimi innymi kompetencjami i jest jednocześnie warunkiem realizacji głównego celu nauczania języków obcych, jakim jest umiejętność porozumiewania się zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej.

Obszary korespondujące z pojęciem KI wskazane do realizacji w przywołanych dokumentach: akcentowanie konieczności przygotowania ucznia do życia w niemieckiej wielokulturowej i wielojęzycznej przestrzeni; przekazywanie wiedzy społeczno-kulturowej; dokonywanie porównań kultur i języków (odnajdywanie podobieństw i różnic między nimi); wypracowywanie postaw szacunku i otwartości wobec różnorodności kulturowej oraz krytycznego podejścia do stereotypów; kształtowanie umiejętności odpowiedniego reagowania i podejmowania decyzji w trakcie spotkań międzykulturowych; rozwijanie świadomości językowej obejmującej rozpoznawanie kulturowego charakteru zachowań językowych oraz znajomość elementarnych i charakterystycznych danej kulturze zasad grzecznościowych wyrażanych na poziomie słownictwa.

³⁵⁴ Tamże, s. 30.

³⁵⁵ Tamże.

³⁵⁶ Tamże, s. 32.

³⁵⁷ Tamże.

2.3.4. Bułgaria

Na oficjalnej stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Nauki Republiki Bułgarii znajdziemy opublikowany w marcu 2021 roku dokument: *Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030)*³⁵⁸. Celem tego opracowania było określenie wytycznych bułgarskiej polityki edukacyjnej, które służyć mają pozyskaniu kluczowych kompetencji potrzebnych do pracy i życia w XXI wieku, a także rozwojowi potencjału osobistego każdego ucznia³⁵⁹.

Wśród celów wytyczonych na najbliższe lata znajdujemy, m.in:

- inwestowanie w naukę języków obcych oraz zdobywanie umiejętności cyfrowych i komunikacyjnych;
- tworzenie i wykorzystywanie zrozumiałych, atrakcyjnych i nowoczesnych narzędzi do osiągnięcia oczekiwanych efektów uczenia się (pomoc dydaktyczne wspierające zdobywanie niezbędnych kompetencji i stymulujące rozwój umiejętności osobistych, społecznych i obywatelskich oraz inteligencję emocjonalną, a wśród nich podręczniki);
- rozwój zachowań zorientowanych na wartości w zakresie poszanowania godności ludzkiej, wolności, demokracji, równości, praworządności i praw człowieka, z naciskiem na prawa dziecka;
- kształtowanie kompetencji w zakresie dialogu międzykulturowego i wyrażania aktywnego obywatelstwa;
- kształtowanie tolerancji i szacunku dla tożsamości etnicznej, narodowej, kulturowej, językowej i religijnej każdego dziecka/ucznia³⁶⁰.

Jak widać, bułgarskie ministerstwo w swoich założeniach kładzie nacisk na pomoce dydaktyczne, a wśród nich podręczniki, które stanowią nierzadko podstawowe narzędzie na drodze zdobywania poszczególnych kompetencji. Ponadto podkreślenie znaczenia tolerancji i szacunku dla wszelkich przejawów różnorodności świadczy o tym, że bułgarska polityka językowa czerpie teoretyczne wzorce od polityki europejskiej. Realizacja wyżej wymienionych celów ma szansę przysłużyć się łatwiejszemu kształtowaniu KI bułgarskiego ucznia.

³⁵⁸ W tłumaczeniu własnym: *Strategiczne ramy kształcenia, nauczania i uczenia się w Republice Bułgarii (2021–2030)*.

³⁵⁹ Oficjalna strona internetowa Ministerstwa Edukacji i Nauki Republiki Bułgarii, sekcja: *Стратегически документи*, [online], <https://www.mon.bg/bg/143> (dostęp: 23.05.2021); *Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030)*, [online], https://web.mon.bg/upload/25571/Strategicheska-ramka_ObrObuUchene_110321.pdf (dostęp: 23.05.2021).

³⁶⁰ Tamże.

Skupiając się na edukacji językowej, można zauważyć, że istnieją programy nauczania dotyczące języka rosyjskiego jako obcego dla różnych klas, w których powtarzają się te same cele ogólne. Z racji założeń przyjętych w niniejszej rozprawie (analiza podręczników użytkowanych przez uczniów na poziomie podstawowym) zwrócić należy uwagę na program nauczania dla klas na poziomie podstawowym.

Na lekcjach języka rosyjskiego dąży się przede wszystkim do kształtowania tolerancji wobec różnic kulturowych oraz rozwijania umiejętności zachowań odpowiedzialnych społecznie³⁶¹. Ponadto podkreśla się, że przygotowanie uczniów do uczestniczenia w komunikacji międzykulturowej wymaga wiedzy o świecie i szerokiej kulturze oraz postawy szacunku dla narodowych i uniwersalnych norm i wartości³⁶². Tym samym zwrócono uwagę, że w toku lekcji językowych uczeń będzie zdobywał wiedzę, kształtował postawy, jak i wypracowywał umiejętności. Co prawda program nauczania nie skupia się na szczegółowym opisie tego, co wchodzi w skład tych trzech komponentów, wręcz przeciwnie – można zauważyć lakoniczne potraktowanie zagadnienia interkulturowości.

Warto za to podkreślić, iż bułgarską politykę edukacyjną w ostatnim czasie charakteryzuje akcentowanie tak zwanego podejścia kompetencyjnego. Oznacza to, że we wszelkich działaniach edukacyjnych powinno nastąpić przeniesienie uwagi z nauczania jedynie wiedzy na opanowanie kluczowych kompetencji i rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów, z jakimi styka się współczesny człowiek³⁶³.

Na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki Republiki Bułgarii umieszczono publikację *За прехода от знания към умения*³⁶⁴, w której odnajdziemy charakterystykę podejścia opartego na kompetencjach. Po pierwsze, takie podejście oznacza integrację wiedzy, umiejętności i postaw w procesie edukacji. Po drugie, cechuje je podkreślanie praktycznego znaczenia tego, czego się nauczyliśmy, oraz dużej wartości uczenia się przez całe życie. Po trzecie, kreatywność i innowacyjność to podstawowe cechy podejścia kompetencyjnego. I wreszcie – koncentruje się ono na wyniku, który nie jest sumą wyuczonych informacji, ale zestawem umiejętności niezbędnych do działania w różnych niestandardowych sytuacjach³⁶⁵.

Dokument podaje kluczowe kompetencje, które powinni zdobyć uczniowie w toku edukacji szkolnej. Są to: 1) kompetencje w zakresie języka bułgarskiego (kompetencje

³⁶¹ *Учебна програма по руски език за V и VI клас (втори чужд език задължителна подготовка)*, [online], https://web.mon.bg/upload/2709/russian2_5_6kl.pdf (dostęp: 02.07.2021).

³⁶² Tamże.

³⁶³ *За прехода от знания към умения*, [online], <https://web.mon.bg/upload/21561/II-book.pdf> (dostęp: 26.05.2021).

³⁶⁴ W tłumaczeniu własnym: *O przejściu od wiedzy do umiejętności*.

³⁶⁵ Tamże.

językowe); 2) umiejętności komunikacyjne w językach obcych (kompetencje komunikacyjne); 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje z zakresu nauk przyrodniczych i technologii; 4) kompetencje cyfrowe; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywa i przedsiębiorczość; 8) kompetencje kulturowe i umiejętności kreatywnego wyrażania kultury; 9) umiejętności wspierania zrównoważonego rozwoju oraz zdrowego stylu życia i sportu³⁶⁶.

W kontekście edukacji w duchu interkulturowym szczególnie znaczące są kompetencje społeczne i obywatelskie, które uczeń ma szansę kształtować, uczestnicząc w projektach zespołowych i indywidualnych działaniach mających na celu edukację w zakresie norm zachowań oraz budowanie systemu wartości i samoświadomości obywatelskiej. Dodatkowo – poprzez poznawanie kultur innych narodów – uczeń nadaje sens swojej narodowej tożsamości kulturowej.

Nie mniej istotne okazują się kompetencje kulturowe i umiejętności kreatywnego wyrażania kultury – jak podaje dokument, uczeń poznaje kulturę narodową w kontekście światowego i europejskiego dziedzictwa kulturowego, uczestniczy w projektach twórczych poświęconych kulturom i językom.

W kontekście umiejętności wspierania zrównoważonego rozwoju oraz zdrowego stylu życia i sportu poruszono jeszcze jeden ważny aspekt. Z założenia uczeń, kształtując te umiejętności, tworzy nawyki na rzecz przyjaznego stosunku do środowiska i zdrowego stylu życia, pozytywnie odnosząc się przy tym do światowego i narodowego dziedzictwa kulturowego³⁶⁷. Tym samym podkreślono wagę tożsamości i poczucia przynależności do kultury ojczystej, ale tylko w połączeniu ze świadomością bycia częścią kultury ponadnarodowej. Dokładnie takie holistyczne ujęcie tożsamości kulturowej zakłada obszerne, wypracowane na przestrzeni lat pojęcie kompetencji interkulturowej.

Obszary korespondujące z pojęciem KI wskazane do realizacji we przywołanych dokumentach: kształtowanie kompetencji w zakresie dialogu międzykulturowego; przekazywanie wiedzy o świecie i szerokiej kulturze; kształtowanie tolerancji i szacunku dla tożsamości językowej i kulturowej; podkreślenie przynależności ucznia do kultury narodowej (w kontekście świadomości bycia częścią kultury ponadnarodowej – europejskiej i światowej); promowanie zachowań odpowiedzialnych społecznie; nacisk na rozwijanie kompetencji niezbędnych do efektywnego rozwiązywania

³⁶⁶ *Ключови компетентности в учебните предмети от системата на училищното образование*, [online], <https://web.mon.bg/upload/21798/Tablica-key-competences.pdf> (dostęp: 01.06.2021).

³⁶⁷ *Компетентности и образование*, [online], <https://web.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf> (dostęp: 27.05.2021).

problemów współczesnego świata – obywatelskich, społecznych, kulturowych, kreatywnego wyrażania kultury.

2.4. Podsumowanie

Przeanalizowane publikacje Rady Europy wskazują na rangę aspektu interkulturowego w edukacji językowej. Autorzy ESOKJ z 2001 roku podkreślają, że zdobycie tylko i wyłącznie kompetencji językowych nie wystarcza, by efektywnie uczestniczyć w komunikacji językowej z przedstawicielami różnych kultur. Charakteryzują przy tym składniki kompetencji ogólnych, które właściwie są komponentami kompetencji interkulturowej, gdyż obejmują wiedzę, umiejętności i postawy, jakie nabywa uczeń w toku nauki obcego języka i obcej kultury. W dokumencie przedstawiono stanowisko Rady Europy w sprawie kształcenia interkulturowego, gdyż podkreślono, że celem głównym edukacji językowej jest kształtowanie interkulturowej osobowości ucznia, która przejawia wrażliwość interkulturową.

W tomie uzupełniającym ESOKJ koncepcja interkulturowości została wzbogacona pojęciem i typami mediacji – kluczowej koncepcji komunikacyjnych kompetencji językowych. Przeniesiono uwagę na znaczenie praktyczne kompetencji interkulturowej, gdyż na mediację składają się wszelkie działania związane z użyciem języka w autentycznej sytuacji komunikacyjnej, a także z przetwarzaniem języka (np. tłumaczeniem, interpretowaniem, streszczaniem). W związku z tym każde komunikowanie się za pomocą języka jest mediacją, której celem jest osiągnięcie porozumienia. Co więcej, umiejętność mediacji nie może być prawidłowo rozwijana bez kształtowania poszczególnych elementów KI.

Natomiast publikacja Rady Europy z 2016 roku stanowi niejako dopełnienie koncepcji kompetencji interkulturowej przedstawionej w ESOKJ i w Companion Volume. W sposób bezpośredni podano definicję KI: „zdolność do mobilizowania i wykorzystywania odpowiednich zasobów psychologicznych (tj. wartości, postaw, umiejętności, wiedzy i/lub zrozumienia) w celu odpowiedniego i skutecznego reagowania na wymagania, wyzwania i możliwości stwarzane przez sytuacje międzykulturowe”. Podkreślono, psychologiczny charakter KI oraz wskazano, że jest ona integralnym aspektem kompetencji demokratycznej, będącej również konglomeratem wiedzy, postaw, umiejętności i wartości. Sformułowane wnioski są potwierdzeniem tego, że zakres i rozumienie KI przez Radę Europy nadal

ewoluują. Dlatego też interkulturowość w edukacji językowej wciąż wymaga podejmowania refleksji i badań na jej temat.

Państwa członkowskie Unii Europejskiej, kreując swoją językową politykę edukacyjną, mogą korzystać z najważniejszych kierunków i założeń edukacyjnej polityki unijnej wspólnoty, dla których priorytet stanowią rozwiązania na rzecz wzmocnienia integracji społecznej i dialogu międzykulturowego w warunkach demokracji. Organy Unii Europejskiej, a szczególnie Rada Europy, nieustannie przekonują, że świadome kształtowanie i rozwijanie kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych jest niezbędne do funkcjonowania współczesnych struktur, przede wszystkim biznesowych, ekonomicznych, politycznych, społecznych, edukacyjnych. Chodzi o funkcjonowanie zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i globalnym, co zostało ujęte w mniejszym lub w większym stopniu przez polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich autorów dokumentów przeanalizowanych w niniejszym rozdziale.

Analiza założeń edukacji językowej w Polsce, Czechach, Niemczech i Bułgarii nie była łatwa, ze względu na odmienne systemy szkolnictwa funkcjonujące w objętych badaniem państwach. Szczególnie w przypadku Niemiec uzyskano dość powierzchowne informacje, dogłębniejsza analiza musiałaby uwzględnić dokumenty edukacyjne obowiązujące w poszczególnych szesnastu krajach związkowych. Mimo to, na podstawie wybranych dokumentów, można wysnuć wniosek, iż wszystkie ujęte w rozprawie kraje uwzględniają potrzebę kształtowania KI w edukacji językowej. Ponadto, każde państwo (Polska, Czechy, Niemcy, Bułgaria), tworząc ramy własnej językowej polityki edukacyjnej, czerpie wzorce teoretyczne od twórców edukacyjnej polityki językowej Unii Europejskiej. Poniżej zamieszczono tabelę, która prezentuje uporządkowaną wiedzę wynikającą z przeglądu dokumentów na temat edukacyjnej polityki językowej UE i czterech wybranych państw (tabela 1). W tabeli uwzględniono odpowiedzi na pytania: Co daje nauka języka obcego? Jaki jest cel kształcenia językowego? Co jest szczególnie akcentowane z perspektywy rozwijania KI? Co może być pomocne w procesie rozwijania KI?

Tabela 1. Główne założenia językowej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, Polski, Czech, Niemiec, Bułgarii (na podstawie analizy publikacji i dokumentów)

Główne założenia językowej polityki edukacyjnej	
Unia Europejska	<p>Co daje nauka języka obcego? Możliwość zdobycia kompetencji językowych i kompetencje ogólnych. Kompetencje ogólne obejmują: wiedzę deklaratywną (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa), wiedzę proceduralną (dostrzeganie związków między kulturą własną a obcą; wybór właściwych strategii w kontakcie z przedstawicielami innych kultur, pośredniczenie między kulturą własną i obcą, przewyższanie stereotypów), uwarunkowania osobowościowe (postawy, poglądy wartości, motywacje – wszystko co składa się na tożsamość), umiejętność uczenia się.</p> <p>Jaki jest cel nadrzędny kształcenia językowego? W ujęciu ogólnym: podejmowanie dialogu międzykulturowego w UE. W ujęciu ESOKJ: rozwój osobowości ucznia, jego tożsamości.</p> <p>Co jest szczególnie akcentowane z perspektywy rozwijania KI? Poszanowanie różnorodności językowej; znajomość przynajmniej dwóch języków obcych przez każdego Europejczyka; wspieranie badań i rozwoju w dziedzinie języków obcych (m.in. przy współpracy państw członkowskich i promowaniu wielojęzyczności).</p> <p>Co może być pomocne w rozwijaniu KI? Mediacja i jej typy jako kluczowa koncepcja komunikacyjnych kompetencji językowych. Rozwijanie kompetencji demokratycznej, której integralnym aspektem jest KI. Kompetencja demokratyczna obejmuje: wiedzę i krytyczne rozumienie (samoświadomość, świadomość językowa i komunikacyjna, wiedza i krytyczne postrzeganie świata), postawy (otwartość i szacunek na odmienność kulturową, tolerancja wobec niejednoznaczności, odpowiedzialność i świadomość obywatelska, skuteczność w działaniu), umiejętności (samodzielnego uczenia się, analitycznego i krytycznego myślenia, empatii, słuchania i obserwacji, elastyczność i zdolność do adaptacji, umiejętność rozwiązywania konfliktów i nawiązywania współpracy), wartości (poszanowanie godności ludzkiej i praw człowieka, poszanowanie różnorodności kulturowej, demokracji, sprawiedliwości, równości, praworządności).</p>
Polska	<p>Co daje nauka języka obcego? Wyposaża w podstawową wiedzę o krajach, kulturach i społeczeństwach, które posługują się danym językiem obcym oraz o kraju ojczystym; świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.</p> <p>Jaki jest cel nadrzędny kształcenia językowego? Skuteczne porozumiewanie się za pomocą języka obcego.</p> <p>Co jest szczególnie akcentowane z perspektywy rozwijania KI? Postulat obowiązkowego rozwijania wrażliwości międzykulturowej, kształtowanie postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur.</p> <p>Co może być pomocne w rozwijaniu KI? Kształcenie językowe powinno być wspierane przez kształcenie w zakresie</p>

	<p>pozostałych przedmiotów (np. historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie); stosowanie się do zaleceń PP (m.in. organizowanie wydarzeń związanych z językiem obcym, uświadamianie uczniom znaczenia języków obcych nowożytnych w różnych dziedzinach życia społecznego, używanie języka obcego jako narzędzia komunikacji podczas lekcji).</p>
Czechy	<p>Co daje nauka języka obcego? Rozwija pozytywne nastawienie do języka ojczystego oraz do wielojęzyczności i różnorodności kulturowej; podkreśla znaczenie języka ojczystego (czynnik jednoczący naród, narzędzie kulturowego rozwoju, narzędzie w uczeniu się przez całe życie); zmniejsza bariery językowe; umożliwia poznanie sposobów życia ludzi z innych krajów i odkrycie odmienności ich tradycji; podkreśla znaczenie zrozumienia międzynarodowego i tolerancji; stwarza warunki do współpracy szkół w projektach międzynarodowych;</p> <p>Jaki jest cel nadrzędny kształcenia językowego? Przygotowanie ucznia do życia z innymi ludźmi.</p> <p>Co jest szczególnie akcentowane z perspektywy rozwijania KI? Przynależność ucznia czeskiego do społeczeństwa pozapaństwowego – europejskiego i globalnego.</p> <p>Co może być pomocne w rozwijaniu KI? Podejmowanie zagadnień z obrębu treści międzyprzedmiotowych: edukacja dla demokratycznego obywatelstwa (poszanowanie praw i wolności człowieka, pogłębianie empatii, rozwijanie krytycznego myślenia, wzmacnianie tolerancji); edukacja ukierunkowana na myślenie w europejskim i globalnym kontekście (wiedza na temat różnic kulturowych i społecznych między narodami, umiejętność porównywania zjawisk kulturowych, by odkrywać cechy wspólne i różnice; poszukiwanie wspólnych europejskich perspektyw, przełamywanie stereotypów, otwarta postawa wobec różnorodności kulturowej, postrzeganie świata jako środowiska globalnego); edukacja wielokulturowa (wiedza na temat obcych kultur uzupełniona o pojęcia: kultura, pochodzenie, rasizm, ksenofobia, dyskryminacja itp., kształtowanie tolerancji i szacunku wobec przedstawicieli obcych kultur; poszukiwanie sposobów walki z wszelkimi przejawami nietolerancji; uświadamianie własnej tożsamości kulturowej).</p>
Niemcy	<p>Co daje nauka języka obcego? Stwarza szansę zetknięcia z językową i kulturową różnorodnością obszaru językowego języka docelowego w kontekstach odpowiednich dla wieku; odkrywania i opisywania podobieństw i różnic między własną kulturą i językiem a obcymi językami i kulturami; wypracowanie postawy szacunku i uznania wobec odmienności kulturowej i w oparciu o własną tożsamość; pozwala nabyć interkulturową kompetencję komunikacyjną (wiedza, postawy i świadomość) – wiedza społeczno-kulturowa dzięki której uczniowie porównują kulturę własną i kultury obce; postawa otwartości, krytyczne podejście do stereotypów, umiejętność odpowiedniego reagowania i podejmowania decyzji w trakcie spotkań międzykulturowych;</p> <p>Jaki jest cel nadrzędny kształcenia językowego? Zrozumieć innych – biegle posługiwać się językiem obcym zarówno w mowie, jak i w piśmie oraz szanować różnice kulturowe.</p> <p>Co jest szczególnie akcentowane z perspektywy rozwijania KI? Lepsze zrozumienie Europy i świata przy pomocy nauki języka rosyjskiego.</p>

	<p>Co może być pomocne w rozwijaniu KI? Rozwijanie świadomości językowej – rozpoznawanie kulturowego charakteru zachowań językowych; znajomość elementarnych i charakterystycznych danej kulturze zasad grzecznościowych wyrażanych na poziomie słownictwa.</p>
Bułgaria	<p>Co daje nauka języka obcego? Kształtowanie tolerancji wobec różnic kulturowych oraz postawy szacunku dla narodowych i uniwersalnych norm i wartości; wiedzę o świecie i szerokiej kulturze, umiejętność zachowania odpowiedzialnego społecznie.</p> <p>Jaki jest cel nadrzędny kształcenia językowego? Kształtowanie kompetencji w zakresie dialogu międzykulturowego.</p> <p>Co jest szczególnie akcentowane z perspektywy rozwijania KI? Tożsamość kulturowa ucznia, jego przynależność do kultury ojczystej, ale tylko w połączeniu ze świadomością bycia częścią kultury ponadnarodowej.</p> <p>Co może być pomocne w rozwijaniu KI? Stosowanie tzw. podejścia opartego na kompetencjach – nacisk na kształtowanie kompetencji społecznych, obywatelskich, kulturowych, umiejętność kreatywnego wyrażania kultury (np. za pośrednictwem uczestnictwa w projektach międzynarodowych dotyczących obcych kultur i języków).</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie wybranych publikacji przywołanych w rozprawie.

W polskiej podstawie programowej za fundamentalny cel edukacji językowej uznano skuteczność porozumiewania się w języku obcym. Skuteczność ta jest osiągalna tylko wtedy, gdy podczas lekcji języka obcego uczeń będzie systematycznie zdobywać wiedzę na temat obcych krajów i języków, a także na temat rodzimego kraju i języka. Z kolei dzięki tego typu informacji możliwe stanie się dostrzeganie związków między kulturą własną i obcą. Akcentowane w PP korzyści kształcenia obcojęzycznego pokrywają się z korzyściami wymienionymi w ESOKJ (wiedza deklaratywna i proceduralna). Ponadto, polski dokument wskazuje się na potrzebę rozwijania wśród uczniów postaw ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur, czyli kolejnych elementów tworzących KI. Osiąganie założonych celów może być wspierane przez kształcenie w zakresie pozostałych przedmiotów (np. historii, geografii, wiedzy o społeczeństwie), a także stosowanie się do zaleceń dotyczących kształcenia, które zaproponowano w PP. Szczególnie istotna rekomendacja dotyczy konieczności uświadamiania uczniom znaczenia języków obcych nowożytnych w różnych dziedzinach życia społecznego. Dzięki wskazywaniu na korzyści płynące ze znajomości danych języków obcych możliwe jest podnoszenie motywacji ucznia do ich nauki. Twórcy ESOKJ podkreślają znaczenie motywacji, która jawi się jako jeden z elementów osobowościowych uwarunkowań ucznia. W dodatku, motywacja jest niezbędna do osiągnięcia wyznaczonego przez Unię Europejską dążenia – każdy Europejczyk powinien znać przynajmniej dwa języki obce.

Według wybranego czeskiego dokumentu lekcje języka obcego powinny rozwijać pozytywne nastawienie do języka ojczystego oraz do wielojęzyczności i różnorodności kulturowej – intensywnie promowanej przez organy UE. Pozostałe cele dotyczą między innymi zmniejszania barier językowych poprzez odkrywanie odmienności tradycji przedstawicieli innych kultur, a także podkreślania znaczenia tolerancji. Formalne kształcenie językowe ma ponadto stwarzać warunki do współpracy szkół w projektach międzynarodowych, co jest w pełni zgodne z ideą wspierania współpracy państw członkowskich UE w promowaniu wielojęzyczności. Poza tym, czeską politykę językową charakteryzuje między innymi silne akcentowanie znaczenia edukacji językowej na rzecz integracji europejskiej. Dzięki temu uczeń postrzega siebie i innych nie tylko z perspektywy narodowej, ale i szerszej, europejskiej i międzynarodowej. Ponadto edukacja językowa w duchu interkulturowym jest wspierana poprzez uwzględnianie w sformalizowanym nauczaniu szkolnym tak zwanych treści międzyprzedmiotowych, które pomagają kształtować osobowość ucznia i wpływać na jego postawy. Szczególną jawi się edukacja dla demokratycznego obywatelstwa, której celem jest rozwijanie postawy poszanowania praw i wolności człowieka, pogłębianie empatii, rozwijanie krytycznego myślenia, a także wzmacnianie tolerancji. Wymienione cele wskazują, że czescy autorzy są zgodni z europejskim założeniem, iż KI jest integralnym aspektem kompetencji demokratycznej. Innymi rodzajami treści międzyprzedmiotowych uwzględnianych w językowej praktyce edukacyjnej Czech powinny być zagadnienia z obszaru edukacji ukierunkowanej na myślenie w europejskim i globalnym kontekście oraz edukacja wielokulturowa. Pierwsza z wymienionych obejmuje rozwijanie wiedzy na temat różnic kulturowych i społecznych między narodami, umiejętności porównywania zjawisk kulturowych, poszukiwania wspólnych europejskich perspektyw, a także otwartej postawy wobec różnorodności kulturowej, opartej na przełamywaniu stereotypów. Z kolei edukacja wielokulturowa jest wsparciem w procesie rozwijania KI, gdyż ma uświadamiać własną tożsamość kulturową i co ważne, uczyć o konieczności walki z wszelkimi przejawami nietolerancji.

Z kolei na podstawie wybranych niemieckich dokumentów można wysnuć wniosek, że biegłość językowa sama w sobie nic nie znaczy, jeśli nie idzie w parze z kompetencjami w zakresie edukacji międzykulturowej. Tylko takie połączenie umożliwia zrozumienie innych kultur i ich przedstawicieli – czyli osiągnięcia celu kształcenia obcojęzycznego. Według niemieckich autorów, lekcje języka obcego powinny stwarzać szansę zetknięcia się z językową i kulturową różnorodnością obszaru językowego języka docelowego w kontekstach odpowiednich dla wieku. Jest to cenne spostrzeżenie podkreślające konieczność

dostosowywania procesu nauczania języka obcego (w tym treści interkulturowych) do potrzeb różnych grup wiekowych. Ponadto, wśród kompetencji zdobywanych podczas nauki języka obcego za jedną z ważniejszych uważa się komunikacyjną kompetencję interkulturową, na którą składają się wiedza, postawy i świadomość. Z wymienionymi trzema elementami wiążą się pojęcia: wiedza o charakterze społeczno-kulturowym, otwartość, krytyczne podejście do stereotypów oraz stosowanie odpowiednich rozwiązań komunikacyjnych. Można zatem wywnioskować, iż niemieccy twórcy założeń w obrębie edukacji obcojęzycznej są zgodni z głównymi rekomendacjami Rady Europy dotyczącymi kształcenia językowego. Dalsza analiza wybranych niemieckich dokumentów, wskazała na wyraźnie akcentowaną integralność komunikacyjnej kompetencji interkulturowej z innymi kompetencjami. Zgodnie z takim założeniem, kształcenie interkulturowe powinno być wspierane między innymi rozwijaniem świadomości językowej, która tłumaczona jest jako rozpoznawanie kulturowego charakteru zachowań językowych, w tym elementarnych zasad grzecznościowych wyrażanych werbalnie. Są to składniki wiedzy socjokulturowej, która według autorów ESOKJ wchodzi w zakres wiedzy deklaratywnej kompetencji ogólnych.

Według założeń bułgarskiej polityki językowej, uczestnictwo w lekcjach języka obcego prowadzić ma do wyposażenia uczniów w wiedzę o świecie i szeroko rozumianej kulturze, do wykształcenia postawy tolerancji i szacunku wobec różnic kulturowych, a także do rozwijania zachowań odpowiedzialnych społecznie. Przywołane założenia wskazują na kompatybilność bułgarskiej polityki językowej z europejską. Analiza bułgarskich dokumentów wskazuje również, że dla bułgarskiej polityki językowej kluczowe jest tak zwane podejście oparte na kompetencjach – z naciskiem na kompetencje społeczne, obywatelskie, kulturowe oraz umiejętność kreatywnego wyrażania kultury, na przykład za pośrednictwem uczestnictwa w projektach międzynarodowych dotyczących obcych kultur i języków. Podkreśla się przy tym rangę praktycznej sfery komunikacji, w której najważniejsza ostatecznie jest umiejętność komunikowania się w warunkach różnokulturowości. Ponadto w kontekście globalnym, to znaczy za pośrednictwem odkrywania innych kultur, według założeń bułgarskiej polityki językowej łatwiej odkrywać własną tożsamość narodową – jedno z kluczowych pojęć bułgarskiej polityki językowej.

Wyselekcjonowanie głównych założeń dotyczących kształcenia językowego w Polsce, Czechach, Niemczech oraz Bułgarii, a także refleksja nad nimi, jasno pokazują, że z teoretycznego punktu widzenia komponent interkulturowy ma swoje istotne miejsce w szkolnej praktyce edukacyjnej tych czterech państw europejskich. Analiza publikacji i dokumentów utwierdza w przekonaniu, iż sam proces nauczania języka obcego nie może się

obejść bez kształtowania KI wśród uczniów. Bez niej nie ma szansy na skuteczną komunikację, na pomyślne międzykulturowe porozumiewanie się – a jest to przecież główny cel edukacji językowej w dzisiejszym różnorodnym, wielokulturowym świecie.

Rozdział III. Podręcznik w edukacji językowej w kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej

W rozdziale III, który zamyka Część I rozprawy, zawarto rozważania nad rolą podręcznika w formalnym kształceniu językowym. Oprócz tego zaprezentowano przegląd dotychczasowych badań nad koncepcją interkulturowości, jaką przyjmują autorzy podręczników do nauki języków obcych.

3.1. Teoretyczne rozważania nad podręcznikiem

Mimo postępującej powszechności nowych technologii informacyjnych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych w warunkach zinstytucjonalizowanych nadal chętnie używa się podręcznika szkolnego. W pierwszej połowie XXI wieku podręczniki szkolne stanowią jeden z najważniejszych środków dydaktycznych w sformalizowanym szkolnym nauczaniu. Wszystko to na przekór panującej wszechobecnie „cywilizacji obrazu i dźwięku”, która zdaje się wypierać już od lat „cywilizację słowa”³⁶⁸.

Podręcznik był przedmiotem analiz takich badaczy jak: Zygmunt Mysłakowski, Roman Ingarden, Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Tadeusz Parnowski, Feliks Polaszek, Wojciech Kojs, Leon Leja, Józef Skrzypczak³⁶⁹. Ostatni z wymienionych zwraca uwagę na trzy kwestie, które można uznać za wspólne dla licznych definicji teoretyków. Jego zdaniem podręcznik:

- 1) to konkretny, pokaźny zbiór informacji, pozostały w ścisłym związku z materiałem i określonymi celami wybranego przedmiotu nauczania na danym szczeblu kształcenia;
- 2) odzwierciedla w swojej strukturze wybraną, określoną teorię kształcenia;

³⁶⁸ W przedmowie monografii zatytułowanej *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego* pod redakcją Jolanty Rodzoś i Pawła Wojtanowicza zwraca się uwagę na fakt, że w historii edukacji występowały takie momenty, kiedy z różnych powodów wydawało się, że podręcznik szkolny przestanie być uczniowi potrzebny. Jednak praktyka weryfikowała tego typu przypuszczenia i nawet koniec XX wieku – czas upowszechnienia się „cywilizacji obrazu” – nie przyczynił się do zmięczenia roli podręcznika szkolnego: „nowoczesne technologie nie tylko nie zredukowały jego roli, ale sprawiły wręcz, że jego pozycja została wzmocniona. Zmianie uległa tylko forma przekazu informacji”. Zob. *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin 2009, s. 7.

³⁶⁹ Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Lwów 1936; R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 69–96; B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957; K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa 1962; T. Parnowski, *Na drodze rozwoju teorii podręcznika*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 15–38; F. Polaszek, *Podręcznik w szkole zawodowej*, Warszawa 1974; W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktyczne funkcji podręcznika*, Warszawa 1975; L. Leja, *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Poznań 1997; J. Skrzypczak, *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)*, „Neodidagmata” 1997, t. XXIII, s. 43–49.

3) jest specyficzną odmianą książki szkolnej³⁷⁰.

Z kolei Wojciech Walat wymienia cztery cechy podręcznika szkolnego:

- 1) jest opracowaniem konkretnego zbioru komunikatów;
- 2) jest przeznaczony dla konkretnego odbiorcy (ucznia, nauczyciela);
- 3) odzwierciedla wybraną teorię kształcenia;
- 4) może występować w postaci innej niż papierowa (np. podręcznik w wersji „elektronicznej”)³⁷¹.

Pfeiffer pisze, że podręcznik stanowi najważniejszą część zintegrowanych materiałów głównie dlatego, że realizowane są w nim zasady i techniki wybranej przez autorów metody nauczania, a ponadto decyzja dotycząca podręcznika podstawowego wpływa najczęściej na dobór całego zestawu materiałów³⁷². Odpowiednio skonstruowany podręcznik szkolny stanowi więc ważny element procesu kształcenia zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Przede wszystkim jest on tym środkiem dydaktycznym, który zawiera wiedzę kompaktową, usystematyzowaną i „zebraną” w jednym miejscu. Co więcej, z założenia treść takiego podręcznika dostosowana jest do konkretnej grupy odbiorców, do ich wieku, wiedzy, zainteresowań, dlatego ma przewagę nad popularną czy naukową literaturą przedmiotu. Przy tym wszystkim „współczesna sztuka graficzna czyni go środkiem niezwykle pogładowym i atrakcyjnym. Jest też podręcznik łatwy w użyciu, można go wykorzystywać w dowolnym wymiarze i stosować w połączeniu z innymi środkami dydaktycznymi”³⁷³.

Mówiąc o roli i przydatności podręcznika w nauczaniu, należy podkreślić, że istnieje zależność między nim a danym systemem edukacji. Były i są systemy, gdzie podręcznik jest podstawowym, wiodącym i najważniejszym narzędziem pracy uczniów i nauczycieli. Są systemy, gdzie jest wykorzystywany okolicznościowo, a wreszcie są też zwolennicy rezygnacji z podręczników w ogóle³⁷⁴. Alina Dorota Jarząbek w jednym ze swoich artykułów, powołując się na Engelbera Thalera, przytacza argumenty za i przeciw stosowaniu podręcznika szkolnego³⁷⁵ (tabele 2 i 3):

³⁷⁰ J. Skrzypczak, *Od podręcznika konwencjonalnego...*, dz. cyt., s. 43–49.

³⁷¹ W. Walat, *Podstawy teorii i praktyki podręcznika szkolnego*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2013, nr 4/1, s. 60.

³⁷² W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, dz. cyt., s. 165.

³⁷³ J. Rodzoś, *Przedmowa*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji...*, dz. cyt., s. 7.

³⁷⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2016, s. 294. Okoń podaje jako przykład system Freineta, w którym podręcznik jest wręcz zwalczany jako największe zło.

³⁷⁵ A. D. Jarząbek, *Podręcznik do języka niemieckiego w ocenie nauczyciela i ucznia*, „Neofilolog” 2018, nr 50/2, s. 271. E. Thaler, *Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 2011, vol. 40, issue 2, s. 18.

Tabela 2. Argumenty przeciw stosowaniu podręcznika wg EngelberaThalera

Niedostosowanie	Podręczniki mogą być niedostosowane do potrzeb określonej grupy uczniów.
Homogeniczność	Podręczniki ignorują heterogeniczność uczniów w większości klas.
Długość	Teksty podręcznikowe bywają za długie lub za krótkie.
Trudność	Teksty podręcznikowe bywają zbyt trudne lub zbyt łatwe.
Proces publikowania	Podręczniki szybko tracą na aktualności.
Nuda	Podręczniki zajmują się tematami, które nie są ani interesujące, ani zabawne czy istotne dla uczniów.
Rutyna	Podręczniki mogą być monotonne (te same postaci, te same tematy, ten sam format każdej jednostki).
Bierność	Zadania w podręcznikach nie zasługują na swoją nazwę, nie aktywują uczniów i nie gwarantują automatycznie impulsu do nauki.
Preferencje	Podręczniki przedstawiają rzeczywistość klasy średniej w formie ocenzonej i elitarnej oraz unikają kontrowersyjnych tematów lub prezentują je w zbyt sformalizowany sposób.
Zależność	Podręczniki ograniczają uczniom swobodny wybór i przeciwdziałają spontaniczności w klasie.
Kaftan bezpieczeństwa	Podręczniki ograniczają wolności działania nauczyciela.
Interes ekonomiczny	Podręczniki to tylko źródło zysku dla wydawców.

Źródło: A. D. Jarzabek, *Podręcznik do języka niemieckiego w ocenie nauczyciela i ucznia*, „Neofilolog” 2018, nr 50/2, s. 271.

Przytoczone powyżej argumenty przeciw używaniu podręcznika wskazują na ważne kwestie. Odpowiednie podejście i ukierunkowanie przez nauczyciela pracy z podręcznikiem w klasie powinno przeciwdziałać nudzie i rutynie związanej z codzienną praktyką edukacyjną. Należy pamiętać, że żaden podręcznik nie może ograniczać wolności w działaniu nauczycieli. Wręcz przeciwnie – jako główny środek dydaktyczny powinien być uzupełniany, na przykład materiałami dodatkowymi (mogą to być tzw. „kserówki” przygotowane przez nauczyciela, kolorowe czasopisma, słowniki, materiały audiowizualne, mapy, itp.). Uzupełnianie treści podręcznikowych jest szczególnie zasadne biorąc pod uwagę heterogeniczność uczniów. Nauczyciel może dobierać tak materiał (i stopień jego trudności), aby dostosowywać treści do potrzeb określonej grupy odbiorców. Z kolei zalety związane z użytkowaniem podręcznika szkolnego są potwierdzeniem tego, że dzięki podręcznikom łatwiej jest utrzymać ład i porządek procesu nauczania i uczenia się, co jest bardzo ważne i czyni ten proces efektywniejszym. Podręcznik szkolny jest zintegrowany z obowiązującym

programem nauczania, wytycza plan pracy, zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Jego kompaktowość pozwala uczniowi na sprawny powrót do zrealizowanego materiału i powtórkę zagadnień omówionych podczas lekcji, w dowolnej chwili i miejscu. Ponadto Thaler formułuje stwierdzenie, z którym trudno się nie zgodzić – wciąż nie ma realnej alternatywy dla podręczników.

Tabela 3. Argumenty za stosowaniem podręcznika wg Engelbera Thalera

Układ	Dzięki podręcznikom wiesz, gdzie jesteś, co zrobiłeś, dokąd zmierzasz.
Program	Podręczniki zawierają treści zintegrowane z programem nauczania.
Wytyczne	Podręczniki wytyczają plan pracy nauczyciela.
Bezpieczeństwo	Podręczniki gwarantują uczniom czytelny program nauki.
Progresja	Dzięki podręcznikom uczniowie widzą, że się poprawili (lub nie).
Istota języka	Podręczniki przedstawiają uczniom wspólny rdzeń języka w różnych kontekstach.
Powtórka	Dzięki podręcznikom uczniowie i nauczyciele mogą w każdej chwili wrócić i przejrzeć materiał.
Dodatki	Podręcznikom towarzyszą inne komponenty (klucz, ćwiczenia, CD, słownik itd.)
Oszczędność czasu	Podręczniki oszczędzają czas zapracowanych nauczycieli.
Kompaktowość	Podręczniki są kompaktowe – można je łatwo układać, przechowywać, przenosić, zbindować w oprawie książkowej, aby nie wypadły kartki i się nie gubiły.
Wygląd	Materiał w podręcznikach zazwyczaj wygląda profesjonalnie.
Alternatywa	Nie ma prawdziwej alternatywy dla podręczników.

Źródło: A. D. Jarzabek, *Podręcznik do języka niemieckiego...*, dz. cyt., s. 271.

Rozważne używanie podręcznika i krytyczne do niego podejście jest potrzebne zawsze. Co więcej, dydaktycy podkreślają, że podręcznikowi powinno wyznaczać się rolę uzupełniającą w stosunku do „żywego” nauczania³⁷⁶. Czesław Kupisiewicz zwraca uwagę, iż nie należy traktować podręcznika jako jedyne go środka dydaktycznego, bo grozi to

³⁷⁶ B. Niesporek-Szamburska, *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka to rzemiosło*, t. 3: *Nauczyciel polski i polskiego*, red. J. Tambor, A. Achtełik, Katowice 2013, s. 185. „Żywe” nauczanie to takie nauczanie, które maksymalnie angażuje ucznia w proces uczenia się i – jak zauważa Jan Grzesiak – „jest możliwe jedynie wówczas, gdy nauczyciel posiada dość szczegółową diagnozę aktualnego stanu każdego ucznia indywidualnie i w ślad za tym także całej klasy jako zespołu uczniowskiego”. Zob. J. Grzesiak, *Nauczanie „żywe” i karty pracy we współczesnej szkole*, [online], http://www.jangrzesiak.edu.pl/Download%20pdf/Naucz_zywe_p.pdf (dostęp: 05.10.2022).

niebezpieczeństwem opanowywania przez uczniów wiedzy mało operatywnej i nietrwałej³⁷⁷. Dlatego też, powinno się wyznaczać podręcznikowi rolę uzupełniającą w stosunku do ‘żywego nauczania’³⁷⁸. Badacz uszczegóławia swoje stanowisko i dodaje, że podręcznik ma służyć do:

- opanowania nowych wiadomości z danej dziedziny wiedzy, łącznie z ich uporządkowaniem i utrwaleniem;
- kształtowania nowych oraz utrwalania już posiadanych umiejętności i nawyków, w tym umiejętności samokształcenia;
- całościowego, a równocześnie problemowego ujmowania zagadnień, zdobywania nowych wiadomości i umiejętności poprzez racjonalne posługiwanie się już posiadaną wiedzą;
- kształtowania nawyku systematycznej kontroli, oceny oraz korekty przebiegu i wyników uczenia się;
- rozumienia treści czytanego tekstu, czego wyrazem jest umiejętność powtarzania z pamięci najważniejszych wiadomości, rozpoznawania desygnatów opisywanych pojęć wśród desygnatów pojęć bliskoznacznych;
- egzemplifikowania, za pomocą odpowiednich przykładów, głównych tez danego rozdziału czy podrozdziału;
- wyjaśniania związków i zależności zachodzących między charakteryzowanymi w podręczniku rzeczami, zjawiskami, wydarzeniami, procesami itp.³⁷⁹.

Podręcznik może być świadomie uzupełniany przez nauczyciela treściami dodatkowymi, z uwzględnieniem aktualnej podstawy programowej i wybranego programu nauczania języka obcego³⁸⁰. Ponadto, Karolczuk zauważa, że jest on również intensywnie uzupełniany przez ucznia, na którego oddziałuje wiele bodźców, w tym media, najbliższe otoczenie, rodzina, znajomi i społeczność szkolna³⁸¹. Z kolei Irena Matczyńska pisze o konieczności uzupełniania treści podręcznikowych między innymi materiałami wideo, których w podręczniku papierowym oczywiście nie znajdziemy³⁸². Jej zdaniem można zwiększać efektywność zajęć, wykorzystując w sposób zintegrowany autentyczne,

³⁷⁷ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wyd. Graf-Punkt, Warszawa 2000, s. 95.

³⁷⁸ Tamże.

³⁷⁹ Tamże, s. 95–96.

³⁸⁰ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 139–140.

³⁸¹ Tamże.

³⁸² I. Matczyńska, *Презентация учебного комплекса Языкоуки для Польских студентов-русистов, начинающих изучение русского языка «с нуля» (первый год обучения)*, [w:] *Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков*, red. E. Dźwierzyńska, K. Buczek, Rzeszów 2019, t. III, s. 112.

zaadaptowane i edukacyjne materiały wideo i audio, programy szkoleniowe oraz inne tradycyjne i innowacyjne środki³⁸³.

To właśnie praca z odpowiednio wyselekcjonowanym podręcznikiem przedmiotowym powinna inspirować i zachęcać do sięgania po inne materiały i źródła informacji. Dodatkowo trzeba pamiętać, że współczesny podręcznik szkolny musi odzwierciedlać postęp w nauce, korzystając z osiągnięć badaczy dydaktyków, oraz w możliwie największym stopniu odpowiadać potrzebom nauczycieli i uczniów XXI wieku. Przy tym wszystkim podręcznik szkolny powinien wypełniać szereg przypisanych mu funkcji.

3.1.1. Funkcje podręcznika szkolnego a kształtowanie wiedzy, postaw i umiejętności

Współczesna dydaktyka języków obcych przypisuje podręcznikowi różne funkcje, co wskazuje na jego wiodącą rolę w nauczaniu zinstytucjonalizowanym. Podręcznik, spełniając przypisane mu zadania, powinien ułatwiać nauczycielowi drogę ku zapewnieniu optymalnego przebiegu procesu nauki, by w rezultacie zrealizowane zostały założone cele nauczania. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że treści zawarte w podręcznikach do nauki jakiegokolwiek języka obcego „powinny wspomagać pracę nauczyciela w kształceniu językowym i w ogólnym rozwoju ucznia, czyli zachęcać do treningu międzykulturowego”³⁸⁴. Prezentowany w literaturze teoretycznej zbiór funkcji podręcznika to oczywiście system otwarty, który stanowi zawsze punkt wyjścia do dalszych analiz. Dodatkowo warto podkreślić wzajemną zależność pomiędzy funkcjami, ich wzajemne uzupełnianie i przenikanie się. Funkcje te zawsze wpływają na strukturę podręcznika i jego ostateczny kształt.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różnorodne katalogi funkcji podręcznikowych. Te najbardziej ogólne, popularne i chętnie przywoływane w literaturze należą do Okonia i Kupisiewicza. Na podstawie ich propozycji omówione zostaną pokrótce funkcje podręczników w odniesieniu do komponentów kompetencji interkulturowej, czyli do postaw, wiedzy i umiejętności. Autorzy podkreślają, iż wymienione funkcje powinien realizować każdy podręcznik używany w warunkach szkolnych.

Okoń wymienia cztery główne funkcje podręcznikowe – informacyjną, badawczą, praktyczną i samokształceniową³⁸⁵, a Kupisiewicz trzy – motywacyjną, informacyjną oraz

³⁸³ Tamże.

³⁸⁴ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 143.

³⁸⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, dz. cyt., s. 296–298.

ćwiczeniową³⁸⁶. W przytaczanych ujęciach powtarza się funkcja informacyjna, która wskazuje, że podręcznik może być swoistym, ale niekoniecznie jedynym przewodnikiem ucznia w poznawaniu świata. To źródło informacji podające gotowy opis rzeczy i zjawisk oraz ich wyjaśnienie. Oznacza to, iż podręcznik ma zaznajamiać z nowym materiałem i w ten sposób wzbogacać zasób wiedzy uczniów. Zadanie to podręcznik realizuje za pomocą nie tylko tekstu, ale i elementów wizualnych (obejmujących fotografie, rysunki), a także poprzez nawiązania do innych źródeł wiedzy, jak i sposobów jej zdobywania. Funkcja ta jest szczególnie istotna w kontekście kształtowania płaszczyzny kognitywnej kompetencji interkulturowej. Podręcznik do nauki języka obcego powinien zawierać zarówno zagadnienia realio-, jak i krajo- i socjoznawcze oraz treści dotyczące kultury wysokiej, które prezentowane są w formie słownej i w postaci obrazu.

Okonia stoi na stanowisku, że z omawianą funkcją związana jest poniekąd funkcja badawcza, którą pełni podręcznik poprzez pobudzanie uczniów do samodzielnego rozwiązywania danego problemu. Zgodnie z tym założeniem podręcznik powinien rozwijać ciekawość poznawczą, ułatwiać samodzielne dochodzenie do wiedzy, a także aktywizować do formułowania wniosków i wzmacniać kształtowanie postaw.

Zadaniem podręcznika, poza ułatwieniem drogi do poznawania rzeczywistości, jest przygotowanie do jej praktycznego przetwarzania. Według Okonia funkcja praktyczna realizuje się poprzez wskazywanie na praktyczne efekty poznawania rzeczywistości, a także poprzez dostarczanie materiałów do ćwiczeń i zadań rozwijających sprawności praktyczne. U Kupisiewicza jest to odpowiednio funkcja ćwiczeniowa, która oznacza utrwalanie, kontrolę i ocenę wyników własnej pracy, pożądanych umiejętności i nawyków. Poza tym jej rolą jest nie tylko ułatwianie uczniowi zapamiętywania wiadomości, lecz także ich zrozumienia oraz posługiwania się nimi, gdy tego wymaga sytuacja. Dlatego też funkcja ćwiczeniowa – bądź w innym ujęciu praktyczna – koreluje z płaszczyzną behawioralną, nastawioną na działanie, między innymi ze zdolnością nawiązywania i podtrzymywania kontaktu czy choćby ze zdolnością samodzielnego zdobywania i selekcjonowania informacji.

Funkcja samokształceniowa – ostatnia z wymienionych przez Okonia – będzie wypełniana przez podręcznik, który nie zniechęca do dalszego uczenia się, samokształcenia, lecz wręcz stanowi do niego naturalną drogę. Odpowiednikiem tej funkcji u Kupisiewicza jest funkcja motywacyjna, która przejawia się w mobilizowaniu uczniów do nauki, w kształtowaniu pozytywnego nastawienia do procesu uczenia, w kształtowaniu zainteresowań,

³⁸⁶ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, dz. cyt., s. 96.

w rozwijaniu sfery emocjonalno-motywacyjnej oraz w uświadamianiu uczniom, po co się uczą. Rozpatrując omawiane zagadnienie z punktu widzenia kształtowania wśród uczniów kompetencji interkulturowej, można zauważyć ścisłą zależność między motywacją do nauki danego języka obcego a pozytywnym nastawieniem względem niego. Uczeń zmotywowany to jednostka, która rozumie korzyści płynące ze znajomości języka, dlatego uczy się go, by w przyszłości móc efektywnie się nim posługiwać. Motywacja ponadto przejawia się w wyrażanej ciekawości i otwartości w stosunku do wszystkiego, co nowe.

Dla rozważań podjętych w danej rozprawie istotne jest odnalezienie takich katalogów funkcji podręcznika, które uwzględniają jego znaczącą rolę w kształtowaniu kompetencji interkulturowej. Dość bogaty zestaw ról podręcznika, odnoszących się bezpośrednio do podręczników przeznaczonych do nauki języków obcych, znajdziemy w opracowaniu Pfeiffera. Autor wymienia osiem następujących funkcji: prezentacja autentycznego języka obcego, przedstawianie wiedzy krajo- i kulturoznawczej, adekwatna organizacja i systematyzacja materiału nauczania, rozwijanie umiejętności i sprawności językowych, motywowanie, indywidualizacja nauczania, aktywizacja uczniów, organizacja procesów glottodydaktycznych³⁸⁷.

Szczególnie istotna z punktu widzenia kształtowania KI za pomocą podręcznika jest funkcja prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej. Przystawianie tego typu wiedzy powinno iść w parze z jednoczesnym opanowywaniem języka jako środka komunikacji. Autorzy podręczników stoją przed trudnym zadaniem „przetransponowania założeń i wytycznych programów na praktykę, tj. na konkretną preparację materiałów glottodydaktycznych”³⁸⁸. Ponadto dobór, jakość, ilość czy układ materiału kulturoznawczego zależą, z jednej strony, od wiedzy, doświadczenia, intuicji i pedagogicznego talentu autorów, czyli czynników zewnętrznych, jak i od czynników funkcjonalnych i strukturalnych, czyli czynników wewnętrznych związanych z merytorycznymi aspektami preparacji. Trafność rozwiązań mierzona może być poziomem motywacji oraz poziomem osiągnięć kompetencyjnych uczących się. Dla nauczycieli jest to kolejne ważne kryterium dostosowywania podręczników szkolnych, w tym tych do nauki języków obcych, do procesu nauczania³⁸⁹.

Inna ważna funkcja dotyczy prezentacji autentycznego języka obcego, co z perspektywy rozwijania KI może oznaczać przekazywanie wiedzy z zakresu socjoznawstwa (np. obowiązujące w danym języku formy komunikacji ustnej, zwroty i wyrażenia stosowane

³⁸⁷ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, dz. cyt., s. 167.

³⁸⁸ Tamże, s. 169.

³⁸⁹ Tamże.

przez daną społeczność w życiu codziennym). Charakteryzując wspomnianą funkcję, Pfeiffer zwraca uwagę, że podręcznik do nauki języka obcego powinien zawierać teksty autentyczne, to znaczy prezentujące język naturalny i uzualny³⁹⁰. Jest to cenna rekomendacja dla autorów podręczników, szczególnie w kontekście tworzenia materiałów dydaktycznych sprzyjających kształtowaniu KI. Teksty pisane językiem sztucznym, nienaturalnym, nie przekazują charakteru języka, jego prawdziwej natury, a przez to nie odkrywają przed uczniem specyfiki komunikacji rodzimych użytkowników języka. Z kolei funkcja aktywizacji uczniów nawiązuje do nabywanych za pomocą podręcznika wszelkich umiejętności praktycznych (w tym tych tworzących płaszczyznę behawioralną KI), a także związana jest z motywacją, niezbędną do aktywnego przyswajania obcego języka i kultury.

Podręcznik do nauki języka rosyjskiego jako obcego będzie pomocny w rozwijaniu kompetencji interkulturowej, jeżeli będzie realizować przywołane funkcje. Po pierwsze, powinien on być źródłem rzetelnej i kompleksowej wiedzy o szeroko rozumianej kulturze (funkcja informacyjna, funkcja prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej, funkcja prezentacji autentycznego języka obcego). Po drugie, powinien wspomagać kształtowanie postawy otwartości, ciekawości czy poszanowania innej kultury i jej przedstawicieli (funkcja motywacyjna, badawcza). Wreszcie, powinien kształtować zdolność dostrzegania i rozumienia różnic kulturowych, by umożliwić uczniom pomyślne wchodzenie w relacje międzykulturowe (funkcja ćwiczeniowa, praktyczna, aktywizacji uczniów).

3.1.2. Elementy wizualne podręcznika do nauki języka obcego a rozwijanie kompetencji interkulturowej

Przywołane funkcje podręcznika szkolnego, w tym do nauki języka obcego, świadczą o tym, że nowoczesny podręcznik powinien umiejętnie łączyć w sobie zarówno „słowo”, jak i „obraz”, dlatego nie można rezygnować z jednego na rzecz drugiego. Faktem jest, iż warstwa słowna pozostaje dominująca, lecz jednocześnie wydaje się niepełnowartościowa, gdy nie ma w niej odniesienia do rzeczywistości w postaci elementów wizualnych oraz gdy brak w niej instrukcji i wskazówek wspomagających własne poszukiwania, w tym działania praktyczne. Wypełnianie funkcji dydaktycznych przez podręcznik zależy od wielu czynników – między innymi od doboru treści, zarówno tych werbalnych, jak i niewerbalnych.

³⁹⁰ Tamże.

Uczeń czerpie wiedzę o elementach obcej kultury także za pomocą warstwy wizualnej podręcznika. Obraz w podręczniku szkolnym, w tym do nauki języka obcego, może występować w różnej postaci, najczęściej jako fotografia czy rysunek. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych ilustracje i zdjęcia pomagają lepiej przyswajać wiedzę, wspomagają zapamiętywanie faktów i obcego słownictwa – zwłaszcza u wzrokowców. Dźwierzynska podkreśla, że spostrzeganie polisensoryczne jest szczególnie korzystne dla osób mających problemy z zapamiętywaniem obcojęzycznej leksyki³⁹¹. Dlatego istotne jest, by aktywizować uczniów i wspomagać trwalsze zapamiętywanie pojęć (w tym tych dotyczących zjawisk obcej kultury), stosując w procesie nauczania językowego jednocześnie wiele bodźców – w tym wizualne (np. zdjęcia zapamiętywanego wyrazu)³⁹².

Połączenie obrazów i słów oznacza przede wszystkim optymalne wykorzystanie możliwości ludzkiego umysłu, ponieważ aktywizuje obie półkule mózgu – prawą, która odpowiada za wyobraźnię, przestrzenne postrzeganie rzeczywistości, barwy i syntezę, oraz lewą, zajmującą się rozumieniem słów, stosowaniem zasad logiki oraz przeprowadzaniem analiz. Nie od dziś wiadomo, iż synchronizacja działania obu półkul mózgowych, zachodząca dzięki zastosowaniu technik wizualizacji, podnosi efektywność uczenia się oraz umożliwia trwalsze zapamiętywanie treści w wyniku ich intensywniejszego przetwarzania (przy użyciu kolorów, kształtów, schematów lub symboli w połączeniu z warstwą językową)³⁹³.

Joanna Ciesielka w swojej publikacji podkreśla, iż pierwszy kontakt ucznia z podręcznikiem następuje zwykle na początku roku szkolnego, kiedy ten ogląda zamieszczone w podręczniku kolorowe zdjęcia. Badaczka nazywa to pierwszym i najbardziej powierzchownym kontaktem ucznia z „innym”³⁹⁴. Wszelkiego rodzaju materiały graficzne jako pierwsze przyciągają wzrok ucznia i zaspokajają jego pierwszą ciekawość dotyczącą „zawartości” nowego podręcznika. Silnie receptywny charakter warstwy wizualnej podręczników dotyczy wszystkich publikacji szkolnych, a już w szczególności przeznaczonych do nauki języków obcych, które niemal zawsze zawierają bardzo wiele materiałów graficznych, w tym tych ilustrujących treści tekstowe³⁹⁵. Również Paweł

³⁹¹ E. Dźwierzynska, *Wpływ rozwoju pamięci dzieci w młodszym wieku szkolnym na organizację nauki języka obcego*, „Linguodidactica”, 2019, t. XXIII, s. 42-43.

³⁹² Tamże.

³⁹³ S. Mrozek, *Rola wizualizacji w nauczaniu języków obcych*, 2018, [online], <https://www.wszpwn.com.pl/pl/salon-metodyczny/rola-wizualizacji-w-nauczaniu-jezykow-obcych-1.html> (dostęp: 18.08.2020).

³⁹⁴ J. Ciesielka, *Między znanym a obcym – rola podręcznika do nauki języka obcego w kształtowaniu społeczeństwa wielokulturowego*, 2007, [online], <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/ciesielka.pdf> (dostęp: 18.08.2020).

³⁹⁵ D. Sankowska, *Niewerbalne treści kulturoznawcze w podręczniku do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Acta Polono-Ruthenica” 2020, nr XXV, t. 4, s. 89.

Wojtanowicz zwraca uwagę, że materiał ilustracyjny jest obdarzony szczególnymi walorami dydaktycznymi, a obrazowe przedstawianie treści jest wysoko cenione przez samych uczniów korzystających z danego podręcznika³⁹⁶. W podobnym tonie wypowiada się Janusz Arabski, podkreślając, że treści wizualne „podnoszą wartość graficzną i estetyczną podręcznika i przez to zwiększają motywację ucznia do kontaktu z podręcznikiem”³⁹⁷. Mrożek zauważa natomiast jeszcze jedną istotną kwestię, a mianowicie przydatność warstwy wizualnej w inicjowaniu wypowiedzi i prób komunikacji z innymi w obcym języku³⁹⁸. Niewątpliwie elementy graficzne ułatwiają wprowadzanie, zapamiętywanie i utrwalanie nowego słownictwa.

Powyższe wskazywane przez badaczy kwestie należy uznać za kluczowe w kontekście projektowania podręczników uwzględniających potrzeby uczniów adolescentów. Autorzy podręczników powinni uatrakcyjnić nastolatkom naukę języka obcego m.in. przy pomocy odpowiednio wyselekcjonowanej grafiki podręcznikowej. Tym bardziej jest to wskazane, że współcześnie żyjemy w kulturze obrazu, który jest dominującym środkiem przekazu. Dla znaczącej części młodych ludzi obraz staje się niezwykle przydatnym narzędziem kształcenia kluczowych kompetencji. Z perspektywy umiejętnego wykorzystania materiałów ilustracyjnych w edukacji językowej – w tym przede wszystkim w kształtowaniu KI – trzeba podkreślić, że obrazy pomagają wprowadzać uczniów w świat kultury, wzbogacając ich wiedzę i rozbudzając w nich wyobraźnię. Dzięki wizualizacji pojęć i zjawisk łatwiej jest organizować nowe wiadomości, na przykład zdobyte na podstawie rozbudowanych tekstów opisowych. Ponadto, umożliwiają one kształtowanie umiejętności prawidłowego odbioru i rozumienia zjawisk kultury, co jest istotne z punktu widzenia kształtowania odpowiednich postaw³⁹⁹.

Olbrzymia rola materiału ilustracyjnego w nauczaniu i uczeniu się języków obcych wydaje się nie do podważenia. Podjęte rozważania świadczą o tym, że elementy wizualne podręcznika powinny realizować określone funkcje, zatem nigdy nie mogą być przypadkowe. Anna Dębicka zwraca uwagę, że niestety obraz ma często charakter przypadkowy, mimo że „trafnie dobrany materiał graficzny przybliży uczniom zjawiska, obrazy odległe, często obce dla naszej kultury, tradycji, a jednocześnie stanowił będzie element rozwijający wyobraźnię i

³⁹⁶ P. Wojtanowicz, *Środki obrazowe w podręczniku szkolnym*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji...*, dz. cyt., s. 39.

³⁹⁷ J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice 1996, s. 111.

³⁹⁸ S. Mrożek, *Rola wizualizacji...*, dz. cyt.

³⁹⁹ A. Grudzińska, *Jak wykorzystać obraz do rozwijania umiejętności językowych uczniów?*, [online], <https://www.womeczest.edu.pl/download/483> (dostęp: 09.10.2021).

abstrakcyjne myślenie”⁴⁰⁰. Należy podkreślić, że podręcznikowe treści wizualne mogą spełniać istotne funkcje w procesie przyswajania wiedzy o obcej kulturze, nabywania odpowiednich postaw i kształtowania umiejętności w ramach kompetencji interkulturowej. Najistotniejsze funkcje podręcznikowych treści wizualnych to:

- 1) funkcja informacyjna – mogą same w sobie być nośnikiem wiedzy o kulturze;
- 2) funkcja pobudzająca do komunikacji – mogą inicjować dialog;
- 3) funkcja wyjaśniająco-obrazująca – mogą towarzyszyć tekstowi jako jego ilustracja, np. w formie zobrazowania różnych pojęć kulturowych;
- 4) funkcja weryfikująca – konfrontują subiektywne wyobrażenie uczniów o pojęciach kulturowych z faktami i realiami,
- 5) funkcja przyspieszająca zapamiętywanie – służą szybszemu, efektywniejszemu zapamiętywaniu faktów o kulturze docelowej⁴⁰¹.

Z punktu widzenia edukacji międzykulturowej podręczniki do nauki języków obcych mają za zadanie rozwijać ciekawość ucznia zarówno wobec kultury rodzimej, jak i obcej, jeszcze nieodkrytej kultury. Mają także kreować określoną wizję świata i pobudzać wyobraźnię.

Li Czinczin podkreśla z kolei duże znaczenie włączenia do procesu edukacji językowej stałego korzystania z materiałów ilustracyjnych⁴⁰². Jego zdaniem podręcznik międzykulturowy powinien zawierać ilustracje, które przyczyniają się do lepszego zrozumienia realiów kulturowych (obrazy przedmiotów tradycyjnego i nowoczesnego życia, popularne postacie w folklorze i fikcji, sposób życia narodu rosyjskiego itp.)⁴⁰³. Lekcje języka obcego zorientowane na kształcenie kompetencji interkulturowej wymagają więc podręcznika, który systematycznie przybliży obcą kulturę i pozwala spojrzeć na nią przez pryzmat własnej. Wartościowy podręcznik do nauki języka obcego powinien więc zachęcać do refleksji międzykulturowej poprzez prezentację szerokiego wachlarza treści kulturo-, realio- i socjoznawczych, wzbudzać ciekawość i chęć stałego odkrywania, a także motywować do nauki czy inspirować do samodzielnego odkrywania podobieństw i różnic między kulturami. By cele te urzeczywistnić w codziennej praktyce szkolnej, materiały dydaktyczne o interkulturowym charakterze powinny zawierać informacje zarówno werbalne,

⁴⁰⁰ A. Dębicka, *Podręcznik szkolny a współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji...*, dz. cyt., s. 24.

⁴⁰¹ D. Sankowska, *Niewerbalne treści kulturoznawcze...*, dz. cyt., s. 90.

⁴⁰² Л. Цзинцзин, *Принципы создания учебника русского языка для формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся*, „Мир науки, культуры, образования” 2018, nr 1(68), s. 56.

⁴⁰³ Tamże.

jak wizualne o aspektach kultury docelowej i rodzimej. Można zauważyć, że wizualnym poświęca się mniej miejsca w programach nauczania, a w następstwie i w podręcznikach.

Aspekty wizualne będące częścią obcej kultury są szczególnie istotne z punktu widzenia kształtowania wyobrażenia na temat życia w innych państwach świata. Ponadto, niezajomość ważnych atrybutów kulturowych (które można przedstawić wizualnie) z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa czy socjoznawstwa może wywoływać trudności w interakcjach z przedstawicielami różnych narodów. Jelena Ardatowa zwraca uwagę, że brak materiałów wizualnych negatywnie wpływa na proces kształtowania wśród uczniów postrzegania innych krajów⁴⁰⁴. Odkrycie i przyswojenie wspomnianych atrybutów języka docelowego, za pośrednictwem nie tylko słowa, ale i grafiki, jest niezbędne do realizacji bezpośredniego kontaktu międzykulturowego i odpowiedniego zrozumienia oraz interpretacji przejawów obcej kultury. Wizualne elementy kulturowe, które współgrają z kwestiami językowymi, powinny być zatem stałym elementem lekcji języka obcego. Przede wszystkim ich obecność w codziennej praktyce szkolnej gwarantuje wykorzystanie odpowiednich pomocy dydaktycznych. Za pośrednictwem obrazu uczeń ma szansę niejako „przenieść się” ze szkolnej ławki do innej rzeczywistości, miejsca, czasu.

Podręcznik do nauki języka obcego powinien prezentować treści sprzyjające osiągnięciu celów programu nauczania, w tym rozwijaniu poszczególnych kompetencji. W kontekście kształtowania kompetencji interkulturowej ucznia w warunkach szkolnych, należy staranniej dobierać materiały dydaktyczne i stawiać na te, w których prezentowane są przede wszystkim obrazy autentyczne, które łatwo odróżnić od tych „odrealnionych”, przedstawiających bliżej nieokreślone postaci czy miejsca⁴⁰⁵. Wówczas podręczniki mogą stać się jeszcze bardziej skuteczne w nauczaniu języka i kultury .

3.2. Interkulturowość w podręcznikach do nauki języków obcych – przegląd badań

Wśród badaczy panuje zgoda co do tego, iż samo nauczanie języka nie wystarcza, bo nie wyposaża uczniów w odpowiednie umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami

⁴⁰⁴ E. В. Ардатова, *Продвижение позитивного образа страны в современных учебниках по русскому языку для иностранцев как составляющая «мягкой силы» России*, „Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук” 2015, № 7–1, с. 226.

⁴⁰⁵ D. Sankowska, *Niewerbalne treści kulturoznawcze...*, dz. cyt., s. 95. Przy omawianiu wielu zagadnień można by było umieścić fotografie wykorzystujące w możliwie największym stopniu potencjał kulturowy, np. przy temacie związanym z produktami spożywczymi zamiast zdjęć produktów sypkich warto by było przedstawić je w realnych opakowaniach, z rosyjskimi etykietami (czyli w formie takiej, w jakiej można je kupić w rosyjskich sklepach).

komunikacji międzykulturowej⁴⁰⁶. Tak więc kultura i język, jako elementy nieodłączne i nierozzerwalne, powinny być nauczane w sposób zintegrowany.

Rola podręcznika i zakres jego treści w interkulturowym nauczaniu języka obcego

Trafnie zauważa Liliana Skopinska, która pisze, iż podręczniki do języków obcych mają przede wszystkim ułatwić naukę języków, która jest nierozzerwalnie związana z ich kontekstem kulturowym⁴⁰⁷. W literaturze współczesnej podkreśla się, że „w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych podręczniki odgrywają kluczową rolę w promowaniu wiedzy, umiejętności i postaw związanych z uczeniem się i nauczaniem międzykulturowym”⁴⁰⁸. Jeżeli chodzi o umiejętności, Róg uważa, że ich rozwój ułatwia efektywniejsze funkcjonowanie w dynamicznie rozwijającym się świecie – dlatego też takie umiejętności, jak zdolność nawiązania dialogu z drugą osobą i rozwiązywania konfliktów na tle kulturowym, powinny być kształtowane, między innymi, za pośrednictwem treści podręcznikowych⁴⁰⁹.

Nieco inaczej ujmuje rolę podręcznika do nauki języka obcego Ciesielka. Jej zdaniem za pośrednictwem podręcznika odbywa się na lekcjach języka obcego trój etapowy proces, który obejmuje: recepcję nowych elementów, konfrontację kultury obcej z kulturą rodzimą (dzięki czemu uczeń uświadamia sobie zarówno pewne elementy kultury ojczystej, jak i jej rolę) oraz kształcenie umiejętności dostrzegania złożoności zjawisk kulturowych⁴¹⁰. Wspomniana badaczka pisze, że „kompetencja interkulturowa nie stanowi sumy przyswojonych przez ucznia treści czy umiejętności, lecz jest przede wszystkim konsekwencją określonej postawy, a tego nie można przecież nauczyć. Nauczycielowi pozostaje więc uwrażliwianie ucznia na obserwację modeli kulturowych i zachęcanie go do refleksji nad poznawanymi zjawiskami, w czym niewątpliwie cenną pomoc stanowią tak różnorodne materiały proponowane przez autorów podręczników”⁴¹¹. Rozpatrując omawiane zagadnienie z tej perspektywy, można stwierdzić, że przekazywana w podręcznikach wiedza

⁴⁰⁶ A. Moosmuller, M. Schonhuth, *Intercultural Competence in German Discourse*, [in:] *The Sage Handbook of Intercultural Communication*, ed. D. K. Deardorff, CA 2009, pp. 209–232; M. D. Pusch, *The Interculturally Competent Global Leader*, [in:] *The Sage Handbook...*, dz. cyt., pp. 66–84.

⁴⁰⁷ L. Skopinska, *The Role of Culture in Language Teaching Materials: An Evaluation from an Intercultural Perspective*, [in:] *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*, ed. I. Lázár, Strasbourg 2003, s. 39.

⁴⁰⁸ M. Amerian, A. Tajabadi, *The Role of Culture...*, dz. cyt., s. 624.

⁴⁰⁹ T. Róg, *Teoria w pigułce. Zestaw 10, Zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 9, [online], http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf (dostęp: 22.07.2021).

⁴¹⁰ J. Ciesielka, *Między znanym a obcym...*, dz. cyt., s. 10–15.

⁴¹¹ Tamże, s. 15.

kulturoznawcza wcale nie jest tak znacząca dla kształtowania kompetencji interkulturowej, a najistotniejszą rolę odgrywają te treści, które mogą wpływać na kształtowanie postawy ucznia wobec docelowej kultury i jej przedstawicieli.

Mimo że różnie podchodzi się do roli podręcznika w nauczaniu interkulturowym, zakres wiedzy o kraju/krajach nauczanego języka (oraz sposób jej przekazywania) czy zakres umiejętności wymagających treningu na lekcjach uzależniony jest w dużej mierze właśnie od podręcznika. W związku z powyższym należy podkreślić konieczność uwzględniania różnorodnych treści kulturowych w podręcznikach do nauki języka obcego. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż stawia nowe wyzwania zarówno dla nauczycieli języków obcych, którzy muszą być odpowiednio przygotowani do kształtowania kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej, jak i dla autorów podręczników, którzy muszą uwzględniać odpowiednie elementy międzykulturowe w materiałach dydaktycznych⁴¹².

Bandura zwraca uwagę na fakt, iż ważną kwestią jest również poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie podręcznik może przekazywać aktualny, obiektywny, niezafałszowany obraz obcej kultury⁴¹³. Skonstruowanie listy zagadnień kulturowych, jakie obowiązkowo należy uwzględniać w podręcznikach do nauki języka obcego, jest niełatwe, przy czym autorzy takich list muszą brać pod uwagę różnego rodzaju ograniczenia, na przykład czasowe⁴¹⁴. Dobór faktów czy tematów kulturowych pozostaje więc często subiektywną wizją autora podręcznika. To z kolei może grozić spłycaaniem obrazu kulturowego, powierzchownością, fragmentarycznością – przez co w rezultacie podręcznik nie ma szansy realizować stawianych przed nim celów, w tym rozwijać kompetencji interkulturowej w efektywny sposób..

Myczko również porusza kwestię określonego, podręcznikowego zasobu informacji dotyczących obcej rzeczywistości, stwierdzając, że podejmowany trud zestawienia potencjalnych zakresów działań językowych uczących się jest znacznie utrudniony niemożnością przewidzenia wszystkich sytuacji, w których mogą się znaleźć⁴¹⁵. W związku z tym dobór dotyczy jedynie pewnych wybranych faktów, zjawisk, zachowań itp., przy uwzględnieniu odbiorców i celu kształcenia językowego⁴¹⁶. Ze względu na brak możliwości

⁴¹² K. Piątkowska, *From Cultural Knowledge to Intercultural Communicative Competence: Changing Perspectives on the Role of Culture in Foreign Language Teaching*, „Intercultural Education” 2015, vol. 26 (5), s. 406.

⁴¹³ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator...*, dz. cyt., s. 82.

⁴¹⁴ Liczba jednostek lekcyjnych w ciągu roku szkolnego powinna być proporcjonalna do liczby tematów (w tym tych dotyczących aspektów kultury) do omówienia. W praktyce szkolnej nie zawsze udaje się osiągnąć tę proporcjonalność, a w rezultacie też zrealizować część zagadnień.

⁴¹⁵ K. Myczko, *Kompetencja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 27–35.

⁴¹⁶ Tamże.

stworzenia idealnego, kompletnego zbioru treści (inter)kulturowych ich sposób ujęcia w podręcznikach bywa bardzo różny. Badacze kompetencji interkulturowej zwracają uwagę, że treści te przeważnie występują w postaci elementów wiedzy encyklopedycznej lub wręcz ciekawostek dotyczących danego obszaru językowego, rozsianych mozaikowo po książce lub występujących w postaci aneksów⁴¹⁷. Tego typu materiały często nie mają wyraźnie interkulturowego charakteru, więc ich potencjał może nie być właściwie wykorzystany.

W kontekście tego, iż autorzy podręczników do nauki języków obcych stoją przed problemem skonstruowania katalogu obowiązkowych treści kulturowych, można zaobserwować stosowaną przez nich strategię upraszczania, o czym pisze German Canale⁴¹⁸. Obecność strategii upraszczania w dyskursie podręcznikowym odnosi się do procesów homogenizacji, poprzez które zjawiska społeczne są przedstawiane w bardziej udomowiony sposób i często te uproszczenia służą celom dydaktycznym. Powodów, dla których podręczniki wykluczają pewne aspekty obcej kultury, może być wiele, ale nie wszystkie z nich muszą mieć podłoże ideologiczne. Na przykład podręcznik może wykluczyć pewne aspekty różnorodności w obcej kulturze (np. rezygnując z przedstawienia wszystkich grup etnicznych), aby ograniczyć ilość przekazywanych informacji. Jest to jednak problematyczne, ponieważ ten rodzaj wykluczenia może powodować błędne lub niedostateczne odzwierciedlenie obcej kultury, może również nie sprzyjać krytycznej świadomości uczniów, którym nie zostanie pokazana złożoność leżąca u podstaw jakiegokolwiek grupy kulturowej⁴¹⁹.

Pomimo że nie istnieje żaden idealny katalog treści koniecznych do uwzględnienia w materiałach dydaktycznych, twórcy podręczników oraz nauczyciele języków obcych, którzy decydują o wyborze danego podręcznika, mogą dokonywać analizy pod kątem ich przydatności w procesie kształtowania kompetencji interkulturowej. Pomocne przy tworzeniu podręczników, przy ich wyborze przez nauczycieli, a także podczas ich analizy przez badaczy mogą być różnego rodzaju kryteria ewaluacji podręczników. W dostępnej literaturze znaleźć można wiele katalogów kryteriów, w oparciu o które dokonywano analizy materiałów dydaktycznych do nauki różnych języków obcych. Ich zestawianie może być pomocne w tworzeniu katalogu obowiązkowych treści podręcznikowych, jakich zabraknąć nie może w procesie kształtowania kompetencji interkulturowej podczas zajęć lekcyjnych. Z drugiej strony ich różnorodność akcentuje fakt, iż nie da się ująć KI całościowo i kompletnie w żadnym badaniu, bo jest to pojęcie pojemne i niejednoznaczne.

⁴¹⁷ W. Wilczyńska, M. Mackiewicz, J. Krajka, *Komunikacja interkulturowa...*, dz. cyt., s. 624.

⁴¹⁸ G. Canale, *(Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek*, „Language, Culture and Curriculum” 2016, vol. 29(2), pp. 225–243.

⁴¹⁹ Tamże.

W opracowaniu z 2007 roku Bandura podaje swoją listę kryteriów, składającą się z siedmiu punktów, a właściwie pytań kontrolnych, które warto postawić, określając przydatność konkretnego podręcznika w rozwoju kompetencji interkulturowej⁴²⁰:

1. Czy w podręczniku pojawiają się tematy podkreślające związki między kulturą i językiem lub wpływ wiedzy socjokulturowej na efektywność porozumiewania się?
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 różnych 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 różnymi metodami i z różnych źródeł, analizowania i wyciągania wniosków?
6. Czy podręcznik podaje przykłady oryginalnego wykorzystania materiałów autentycznych (w tym ilustracji)?
7. Czy podręcznik przedstawia pomysły projektów międzyprzedmiotowych?

Bandura, podając swoje kryteria oceny podręczników, wskazuje, czego jej zdaniem nie można pomijać w procesie tworzenia podręczników sprzyjających kształtowaniu kompetencji interkulturowej. Zdaniem badaczki główną rolą podręcznika jest rozwijanie umiejętności i postaw. Autorka uzupełnia swoje stanowisko, dodając, iż musi zachodzić dialog autora podręcznika z uczącymi się oraz konieczne jest ukazywanie pełnego kontekstu zjawisk i związków przyczynowo-skutkowych⁴²¹.

Przywołane kryterium ewaluacji podręczników oraz wiele innych podawanych w literaturze wskazują, że naukowcy różnie postrzegają rolę podręcznika w procesie edukacyjnym. Jedno jest za to niezmiennie – wciąż potrzebne jest stałe dążenie do ulepszania treści (zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych) zawartych w podręcznikach szkolnych. To właśnie od nich uzależniony jest w znacznej mierze rozwój kompetencji interkulturowej uczniów. Przede wszystkim podręcznik powinien być źródłem prawdziwej wiedzy o kulturze – wiedzy rzetelnej, która nie będzie zniekształcona, stereotypowa czy szablonowa. Podręcznik powinien też być inspiracją do odkrywania „obcego”, „innego”, do weryfikowania własnych postaw i przekonań, do dostrzegania i interpretowania odmienności, w tym różnic

⁴²⁰ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator...*, dz. cyt., s. 213.

⁴²¹ Tamże, s. 83.

kulturowych, co pomoże doskonalić się w poszanowaniu przedstawicieli kultur nierodzimych. Wreszcie ważne jest i to, w jaki sposób podręcznik będzie inicjował zdobywanie poszczególnych umiejętności, które są niezbędne w kontakcie międzykulturowym.

Przegląd badań

W ostatnich latach aspekty (inter)kulturowe w materiałach dydaktycznych są chętnie i różnorodnie badane, co przejawia się liczbą opracowań i artykułów naukowych powstałych na ten temat. Większość z dostępnych analiz dotyczy podręczników do nauki języka angielskiego, co wynika niewątpliwie z międzynarodowego statusu angielszczyzny i jej dominującej pozycji języka obowiązkowo nauczanego na różnych poziomach edukacji w większości krajów świata⁴²². Dla potrzeb niniejszej rozprawy przeanalizowano wybrane współczesne badania dotyczące aspektów (inter)kulturowych w podręcznikach do nauki języka angielskiego, ale też i niemieckiego, hiszpańskiego i rosyjskiego. Dostępne badania uwzględniają podręczniki będące w użyciu na różnych etapach edukacyjnych.

Zdaniem Miłułki na polskim rynku brakuje odpowiednich materiałów dydaktycznych do nauczania treści interkulturowych w ramach kształcenia językowego⁴²³. Wspomniana badaczka przeanalizowała dwa cykle podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego, których używają uczniowie w szkole średniej⁴²⁴. Na podstawie badań autorka wysunęła wniosek, iż dostępne podręczniki do nauki języka niemieckiego koncentrują się na kulturze jedynie powierzchownie, gdyż skupiają się przede wszystkim na dostarczaniu podstawowej wiedzy na temat kultury krajów obszaru niemieckojęzycznego (głównie Niemiec), a nie na kształtowaniu otwartości i tolerancji w stosunku do przedstawicieli innej kultury oraz wykorzystywaniu zdobytej wiedzy w działaniu. Tak więc kształtowanie wszystkich trzech płaszczyzn kompetencji interkulturowej potraktowano marginalnie⁴²⁵.

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz i Miłułka, opierając się na własnych spostrzeżeniach dotyczących podręczników do języka niemieckiego dla Polaków z różnych etapów edukacyjnych, wskazują na takie problemy, jak: mała ilość tekstów autentycznych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, ograniczenie obszaru językowego do jednego

⁴²² I. Kotlarska, *Jak analizować podręczniki do nauki języków obcych? Garść uwag po lekturze książki Karen Risager *Representations of the World in Language Textbooks* (Bristol 2018, 252 s.)*, „Forum Lingwistyczne” 2019, nr 6, s. 140.

⁴²³ K. Miłułka, *Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Kraków 2010, s. 359.

⁴²⁴ W sumie Miłułka przeanalizowała: cykl „Alles klar”, składający się z 5 części, oraz cykl „Direkt” składający się z 6 części.

⁴²⁵ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 343.

państwa (Niemiec, a nie do wielu, w których używa się niemieckiego), złe sformułowanie poleceń (co przyczynia się do niewykorzystania potencjału zadań), nasycenie podręczników informacjami typowymi (zamiast nieszablonowymi, zróżnicowanymi, motywującymi do nauki języka obcego)⁴²⁶.

Z kolei podjęta przez Jarząbek analiza podręczników do nauki języka niemieckiego przeznaczonych dla gimnazjalistów również wskazuje, że większość nie spełnia swojej roli w zakresie wdrażania założeń kształcenia interkulturowego⁴²⁷. Badaczka pisze, że podręczniki traktują nauczanie kultury jako coś w rodzaju dodatku w edukacji językowej. W związku z tym oferują one zbyt mało zadań, w których specyfika kulturowa jest celem samym w sobie⁴²⁸. Inna analiza podjęta przez wspomnianą badaczkę (dotycząca również podręczników do niemieckiego, przeznaczonych dla gimnazjalistów) wykazała, że większość zadań, które różnią się między sobą jakością i różnorodnością, nie wykorzystuje swojego potencjału. Wynika to na przykład z błędnego formułowania poleceń czy – tak jak już wspomniano – z rezygnacji z kształcenia interkulturowego na rzecz treningu poszczególnych sprawności. Taki stan rzeczy zmniejsza szansę na skłonienie uczniów do refleksji interkulturowej. Badanie pokazało również, iż kolejność umieszczenia zadań w podręczniku nie jest podyktowana progresją językową, co oznacza, że mogą one być niedopasowane do poziomu językowego uczniów⁴²⁹.

Podobnymi spostrzeżeniami dzieli się Zofia Chłopek, która przeprowadziła badanie ankietowe wśród nauczycieli języków obcych⁴³⁰. Dwa spośród pytań służyły ocenie stosowanych podręczników pod kątem zawartych w nich treści socjokulturowych i

⁴²⁶ S. Adamczak-Krysztofowicz, K. Miłułka, *Kształcenie interkulturowe...*, dz. cyt., s. 293. Należy dodać, że badaczki nie podały informacji na temat tego, jakie konkretnie podręczniki mają na myśli. Stawiane przez autorki wnioski przypisać można do uogólnionej grupy podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego, które używane są przez polskich uczniów.

⁴²⁷ Analiza dotyczyła podręczników do nauki języka niemieckiego – w sumie 24 publikacji pochodzących z 9 cykli: „Aktion Deutsch”, „Das ist Deutsch Kompakt”, „Meine Deutschtour”, „Beste Freunde”, „www.weiterdeutsch”, „Mit links!”, „Magnet”, „Magnet smart”, „Kompassneu/Kompass”.

⁴²⁸ „Dla przykładu, tylko w jednym z badanych podręczników zaproponowano zadanie z zakresu własnego udziału w sytuacjach interkulturowych, którego celem jest autentyczna korespondencja w języku obcym. W dobie powszechnego dostępu do mediów informacyjno-komunikacyjnych tego typu autentyczne działania interakcyjne powinny częściej gościć w podręcznikach, choćby z racji ich motywacyjnego charakteru. W podręcznikach pojawiają się oczywiście zadania polegające na napisaniu listu czy e-maila, ale ich celem jest rozwijanie sprawności pisania, a nie rozwijanie kompetencji międzykulturowej” – A. D. Jarząbek, *Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum*, „Prace Językoznawcze” 2017, nr XIX/1, s. 66.

⁴²⁹ A. D. Jarząbek, *Zadania służące afektywnym celom kształcenia międzykulturowego w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum*, [w:] *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*, red. A. Jaroszewska i in., Warszawa 2016, s. 189–202; A. D. Jarząbek, *Zadania rozwijające kompetencję...*, dz. cyt., s. 51–69.

⁴³⁰ W sumie w badaniu wzięło udział 106 nauczycieli języków obcych z całej Polski (głównie niemieckiego, francuskiego, angielskiego), którzy pracują na różnych etapach edukacyjnych.

pragmatycznych. Nauczyciele nie odnotowują wystarczającej liczby odniesień interkulturowych w używanych w codziennej praktyce podręcznikach do nauki języków obcych⁴³¹. Prawdopodobnie wielu nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, że kultura i pragmatyka to nieco więcej niż informacje zawarte w podręcznikach. Ponadto wielu nauczycieli nie znajduje odpowiedniego podręcznika, który naucza aspektów kulturowych, więc te dostępne musi wciąż uzupełniać, weryfikować⁴³².

Donata Wójcik podejmuje analizę serii podręczników do nauki języka niemieckiego przeznaczonych dla szkół średnich pod kątem określenia w nich miejsca języka ojczystego i kultury kraju pochodzenia w kształtowaniu KI uczniów⁴³³. Pierwszym etapem analizy jest próba zidentyfikowania zastosowania języka ojczystego uczniów na lekcji języka niemieckiego. W podręcznikach odnalezione zostały różnorodne zadania oparte na tłumaczeniach, np. porównywanie polskiej i niemieckiej wersji *Ody do radości*. Ponadto, uczniowie analizują istniejące w języku polskim zapożyczenia z języka niemieckiego. Następnie autorka poszukuje przykładów uwzględnienia w materiałach dydaktycznych aspektów kultury rodzimej uczących się. Okazuje się, że analizowane podręczniki realizują jedną z ważniejszych zasad rozwijania KI, gdyż uwzględniają konieczność nawiązania do doświadczeń ucznia i jego kultury rodzimej w procesie nauczania i uczenia się języka niemieckiego⁴³⁴. Najciekawsze, warte uwzględnienia zadania dotyczą: przygotowania notatki na temat miejsca zamieszkania, wyszukania we własnym regionie dowolnego pomnika przyrody lub zabytku i sformułowanie argumentów przemawiających za umieszczeniem go na liście Światowego Dziedzictwa Kulturowego, analizy danych statystycznych na temat aspektów polskiej rzeczywistości, czy refleksji na temat aktualnej sytuacji politycznej w Polsce. Według Wójcik, wykorzystywanie języka ojczystego i kultury własnej na lekcji języka obcego sprzyja rozwijaniu wrażliwości ucznia oraz umiejętności postrzegania różnorodnych zjawisk w obrębie własnego kręgu kulturowego i kręgu kultury docelowej⁴³⁵. Uwzględniając rolę języka ojczystego, podręczniki *Partnersprache* do języka niemieckiego w szkole średniej służą rozwijaniu KI uczniów.

Z kolei podjęta przez Małgorzatę Spychałę analiza podręczników do nauki języka hiszpańskiego (dotycząca trzech podręczników do hiszpańskiego dla średniozaawansowanych

⁴³¹ Z. Chłopek, *Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 1, s. 65.

⁴³² Tamże, s. 66.

⁴³³ D. Wójcik, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 163–174.

⁴³⁴ Tamże, s. 169.

⁴³⁵ Tamże, s. 173.

na poziomie B1, używanych w szkołach ponadgimnazjalnych⁴³⁶) ukazała, że żaden z podręczników nie rozwija kompetencji interkulturowej w zadowalający sposób, zwłaszcza jeśli chodzi o elementy negocjacji z innymi kulturami, tj. konwersacji z jej przedstawicielami⁴³⁷. Autorzy podręczników sporadycznie uwzględniają ćwiczenia wymagające przedstawienia swojej opinii na wybrany temat oraz rozwijające argumentację. Badaczka przyznaje jednak, że w większości przypadków podręczniki do nauki języka hiszpańskiego zawierają dobrze opracowany materiał kulturowy. W jednym z analizowanych podręczników znalazł się materiał rozwijający postawę otwartości i tolerancji, a główną zaletą innego jest dostosowanie tematyki kulturowej do zainteresowań licealistów⁴³⁸.

Nieco gorzej wypadają w badaniach tego typu podręczniki do nauki języka rosyjskiego. Karolczuk wyraża opinię, iż podręczniki do nauki języka rosyjskiego jako obcego tylko częściowo służą rozwijaniu kompetencji międzykulturowej uczniów⁴³⁹. Co więcej, badaczka wskazuje, iż na wszystkich etapach edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum oraz szkoła ponadgimnazjalna⁴⁴⁰) w zasadzie autorzy podręczników powtarzają te same zakresy tematyczne⁴⁴¹. Dominują w nich standardowe treści, które mogą wpływać na tworzenie raczej stereotypowego i zniekształconego obrazu Rosji i Rosjan. Ponadto z badań wynika, iż za pomocą badanych podręczników przede wszystkim rozwijany jest kognitywny komponent kompetencji interkulturowej (głównie za pomocą podania gotowej wiedzy)⁴⁴².

W innej publikacji wspomniana badaczka prezentuje analizę podręczników przeznaczonych do nauki języka rosyjskiego na poziomie gimnazjalnym⁴⁴³. Przedmiotem jej zainteresowania stały się zadania porównawcze i kontrastywne, które służą identyfikacji podobieństw oraz różnic językowo-kulturowych pomiędzy kulturą własną i obcą. Okazuje się, że w analizowanych podręcznikach są obecne różnorodne treści i zadania porównawcze oraz kontrastywne realizowane w ramach kilkunastu zakresów tematycznych⁴⁴⁴. Autorka zaklasyfikowała interesujące ją treści do dwóch typów zadań – zadania o charakterze

⁴³⁶ Chodzi o serie podręczników: *Pasaporte B1* (2010), *Sueña B1* (2009), *Aula B1* (2006).

⁴³⁷ M. Spychała, *Dyskurs edukacyjny a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego*, „Neofilolog” 2012, nr 38/1, s. 104.

⁴³⁸ Tamże, s. 103.

⁴³⁹ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 278.

⁴⁴⁰ Chodzi o serie podręczników: *Новый диалог, Вот и мы, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!, Успех* (szkoła średnia), *Эхо, Прогулка, Времена, Кл@ссно!* (gimnazjum), *Ступени, Моя волшебная азбука* (szkoła podstawowa).

⁴⁴¹ Tamże, s. 282.

⁴⁴² Tamże, s. 278.

⁴⁴³ Chodzi o serie podręczników: *В Москву, Времена, Кл@ссно!, Прогулка, Эхо*.

⁴⁴⁴ M. Karolczuk, *Polsko-rosyjskie porównania międzykulturowe w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie gimnazjalnym*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2017, nr 42(1), s. 316.

refleksyjnym oraz odtwórczym⁴⁴⁵. Pierwszy typ obejmował obecność ćwiczeń ukierunkowanych na: poszerzanie wiedzy o polskiej kulturze, autoobserwację, samodzielne porównywanie przedstawionych w cyklach treści, językową aktywizację uczniów oraz intelektualne dyskusje⁴⁴⁶. Zdaniem Karolczuk, treści i polecenia wymagające podjęcia refleksji rozwijają świadomość językową i kulturową uczących się, a kiedy połączone są z aktywnością w języku obcym, to dodatkowo rozwijają umiejętności komunikacyjne⁴⁴⁷. Z kolei w obrębie zadań odtwórczych wyszczególniono trzy grupy ćwiczeń i treści: zdjęcia i ilustracje, kontrastowanie informacji kulturowych, porównywanie elementów kulturowych⁴⁴⁸. Jak wskazały wyniki badania, poszczególne podręczniki różnią się między sobą pod względem ilości i jakości proponowanych treści porównawczych i kontrastownych⁴⁴⁹.

Pozytywną ocenę podręczników przygotowujących do matury z języka angielskiego⁴⁵⁰ wyraża natomiast Tomasz Róg⁴⁵¹. Badacz przeanalizował zadania promujące rozwój kompetencji interkulturowej oraz wskazał ich częstotliwość w całym analizowanym kursie. Jak wykazała analiza, duża liczba zadań związanych z kwestiami kulturowymi w znacznym stopniu sprzyja rozwijaniu komunikacyjnej kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich (np. uczniom proponuje się tekst na temat mitów i faktów brytyjskiej kultury, czy polecenie związane z omówieniem zdjęć przedstawiających gesty Brytyjczyków i wskazanie na te, które są charakterystyczne także dla kultury rodzimej uczniów)⁴⁵². Kolejne spostrzeżenie dotyczy komunikacji interpersonalnej w kulturze docelowej. Analizowana seria podręczników do nauki języka angielskiego na poziomie szkoły średniej dostarcza informacji na temat korzystania z obcojęzycznego rejestru oraz zasad grzeczności typowych dla kultury brytyjskiego obszaru językowego. Uwzględniono zadania do czytania i słuchania, podczas których uczniowie obserwują komunikację między różnymi grupami społecznymi (np. rozmowa rodziców ze swoimi nastoletnimi dziećmi), a także informacje na temat poprawnego formułowania tekstów użytkowych (listy, e-maile itp.)⁴⁵³. Ponadto, badacz znalazł zadania, za pośrednictwem których uczniowie stykają się ze stereotypami, interpretują źródła nieporozumień, kształtują umiejętność rozwiązywania konfliktów (np. tekst na temat szoku

⁴⁴⁵ Tamże, s. 312.

⁴⁴⁶ Tamże.

⁴⁴⁷ Tamże, s. 316.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 314.

⁴⁴⁹ Tamże, s. 316.

⁴⁵⁰ Chodzi o czterostopniowy kurs dla szkół ponadgimnazjalnych *Success* (wydawnictwo Pearson Longman).

⁴⁵¹ T. Róg, *Perspectives on Intercultural...*, dz. cyt., s. 227-239.

⁴⁵² Tamże, s. 232.

⁴⁵³ Tamże, s. 233.

kulturowego, dopasowywanie tonacji głosu do sytuacji). Kurs do języka angielskiego nie pomija też konieczności wspierania akceptacji różnorodności kulturowej, otwartości i ciekawości w stosunku do tego, co odmienne, porównywania zjawisk kulturowych, a w dodatku polscy maturzyści odnajdą w nim bezpośrednie nawiązania do kultury polskiej (m.in. informacje o Janku Meli i Marku Kamińskim, tekst na temat Gdańska)⁴⁵⁴.

Ponadto celem podjętej przez badacza analizy było nie tylko sprawdzenie, czy treści międzykulturowe są obecne, ale także, czy i w jakim stopniu zachowana została równowaga między różnymi poziomami biegłości językowej. Miało to zweryfikować, czy niektóre składniki kompetencji są rozwijane w trakcie kursu językowego wcześniej niż inne ze względu na to, że wprowadzenie niektórych aspektów nauczania interkulturowego wymaga pewnego poziomu znajomości języka. Okazuje się, że podręczniki dla bardziej zaawansowanych zawierają wiele zadań, które wymagają od uczących się skutecznego, ale odpowiedniego osiągnięcia porozumienia w sytuacjach konfliktu. Z kolei w przypadku reguł grzecznościowych, pojawiają się one na początku kursu, by dawać uczącym się wrażenie, że mogą szybko zacząć komunikować się w języku obcym, a tym samym rośnie ich motywacja. Natomiast na poziomach bardziej zaawansowanych jest więcej informacji na temat specyfiki tekstów takich jak reklamacje, czy formularze zgłoszeniowe, które wymagają od uczniów znajomości zaawansowanego słownictwa⁴⁵⁵.

Co ciekawe, Róg zaobserwował, że z każdą kolejną częścią kursu, tj. wraz ze wzrostem ogólnej biegłości językowej ucznia, nauczanie kultury jest mniej zintensyfikowane. Spada ilość informacji o życiu codziennym, warunkach bytowych czy zwyczajach społecznych przedstawicieli kultury docelowej. W podręczniku na poziomie podstawowym odnotowano wiele różnorodnych danych na wskazane tematy, podczas gdy na kolejnych poziomach znacznie je ograniczono. Sugeruje to, że na początku przygody z językiem obcym nadano nowej kulturze taki sam status, co nowemu językowi. Niestety, w kolejnych częściach uczniowie stykając się z językiem obcym, nie zawsze stykają się z inną kulturą, mimo, że te dwie wydają się nierozłączne⁴⁵⁶.

Analiza dwóch serii podręczników przygotowujących uczniów do matury⁴⁵⁷ podjęta przez Ewę Rogozińską wskazuje natomiast, iż prezentowany w nich język odzwierciedla kulturową soczewkę ich autorów. Dzieje się tak dlatego, że wyraźnie – w porównaniu do

⁴⁵⁴ Tamże.

⁴⁵⁵ Tamże, s. 235.

⁴⁵⁶ Tamże.

⁴⁵⁷ Chodzi o serie podręczników: *New Headway* i *Matrix*.

kultur innych niż zachodnie – idealizuje się spojrzenie na kulturę angielską⁴⁵⁸. Kulture spozza kręgów zachodnich bywają często prezentowane w sposób negatywny, w przeciwieństwie do krajów anglojęzycznych, przedstawianych w bardzo dobrym świetle – życie przedstawicieli tej kultury płynie bez problemów, wszystko jest przesadnie wyidealizowane⁴⁵⁹. Po takim przedstawieniu kultury angielskiej, uczniom zadawane są pytania do tekstów. Wątpliwe jest, na ile formułowane odpowiedzi będą oddawać własne poglądy uczniów, po tym, jak zagadnienia dotyczące zjawisk kulturowych zostały wstępnie spozycjonowane przez autorów podręczników w tekstach i warstwie wizualnej. Jednak Rogozińska upatruje w takiej sytuacji okazję, by uczniowie razem z nauczycielem mogli przedyskutować niejasne, czasem kontrowersyjne w podręcznikach treści⁴⁶⁰. Należy zgodzić się w tej kwestii z autorką, gdyż w ramach kształtowania kompetencji interkulturowej nauczyciel powinien przestrzegać uczniów przed wartościowaniem kultur i dzieleniem ich na lepsze i gorsze. Dodatkowo, analiza pokazała, że w podręcznikach do nauki języka angielskiego przeważają teksty i wizualizacje związane ze światem anglojęzycznym, a prezentacja innych kultur została mocno zmarginalizowana. Nawet polscy uczniowie nie odnajdą w podręcznikach serii *Matrix* treści związanych z ich kulturą rodzimą. Rogozińska podkreśla, że jest to dość kontrowersyjne, biorąc pod uwagę, że zgodnie z rekomendacjami wydawcy seria ta przygotowuje polskich uczniów do matury⁴⁶¹.

Z kolei Aleksandrowicz-Pędich doszła do wniosku, iż podręczniki do języka angielskiego będące w użyciu w krajach europejskich (w tym w Bułgarii)⁴⁶² w bardzo różnym zakresie realizują postulat edukacji interkulturowej⁴⁶³. Badaczka zwraca uwagę, że lepiej w tym względzie wypadają podręczniki do języka francuskiego, które zawierają obszerniejszy materiał kulturowy⁴⁶⁴. Mimo to docenia oraz wymienia te podręczniki do nauki języka angielskiego, które tworzone są z myślą o nauczaniu interkulturowym pod kątem potrzeb ucznia w danym kraju, z zastosowaniem podejścia etnograficznego i porównawczego⁴⁶⁵.

⁴⁵⁸ E. Rogozińska, *Biased Cultural Content of ELT Textbooks. Critical Analytic Study of ELT Textbooks Used in Polish Schools*, [w:] *Informed Teaching – Premises of Modern Foreign Language Pedagogy*, red. H. Lankiewicz, E. Wąsikiewicz-Firlej, Piła 2012, s. 87–98.

⁴⁵⁹ Tamże, s. 94. Na przykład Rogozińska zauważa, że „w jednym z podręczników pojawia się rodzina Clavy, która podkreśla pozytywne zmiany po przeprowadzce z Grecji do Kanady, podczas gdy Brytyjczycy, państwo White, wskazują na problemy finansowe i językowe, z jakimi borykają się po przeprowadzce do Grecji”.

⁴⁶⁰ Tamże.

⁴⁶¹ Tamże.

⁴⁶² Wśród nich wymienia bułgarski podręcznik *Branching Out. A Cultural Studies Syllabus* oraz węgierski *Zoom In on Britain and Hungary*.

⁴⁶³ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Interkulturowość w kształceniu językowym...*, dz. cyt., s. 49.

⁴⁶⁴ Tamże.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 47.

Warto dodać, że we wspomnianych wyżej badaniach kompetencję interkulturową postrzegano holistycznie lub odnoszono się do jej pojedynczych elementów (np. jedynie do wybranych komponentów KI, np. wiedzy i postaw). Dostępna literatura dowodzi ponadto, iż badacze uwzględniają w swoich analizach różnorodne podejścia służące określeniu przydatności konkretnego podręcznika w nauczaniu (inter)kulturowym. Przykładowo, dość popularną tendencją jest analiza treści podręcznikowych pod kątem ich przynależności do odpowiednich kręgów kulturowych⁴⁶⁶. Wyróżnia się przy tym trzy kręgi:

- wewnętrzny, obejmujący takie kraje, w których dany język jest pierwszym językiem (język ojczysty lub L1); np. dla języka angielskiego będzie to Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Kanada, Irlandia, Australia, Nowa Zelandia;
- zewnętrzny, składający się z krajów, w których dany język jest używany jako drugi; np. dla języka angielskiego będą to Indie, Nigeria, Malezja, Singapur;
- rozszerzający się, dotyczący krajów, w których dany język jest używany jako język obcy w komunikacji międzynarodowej, np. dla języka angielskiego będzie to Japonia, Chiny, Iran, Arabia Saudyjska, Korea Południowa⁴⁶⁷.

Badanie, do którego włączono tureckie podręczniki do nauki języka angielskiego skierowane do uczniów szkół średnich⁴⁶⁸ pokazało, że wyraźnie widać uderzającą tendencję do wykorzystywania w nich elementów kulturowych kręgu zewnętrznego (66,2% dla kręgu zewnętrznego i 33,8% dla kręgu wewnętrznego)⁴⁶⁹. Inne z dostępnych w literaturze badań, które obejmowało podręczniki do nauki języka angielskiego będące w użyciu w Czechach na poziomie szkół podstawowych⁴⁷⁰, dotyczyło między innymi określenia obecności treści z wymienionych kręgów⁴⁷¹. Na podstawie wyników sformułowano wniosek, który wskazywał na fakt, iż podręczniki różnią się między sobą ilością podejmowanych zagadnień kulturowych, z naciskiem na fakty dotyczące krajów kręgu wewnętrznego. Ponadto, czeskie badaczki przeanalizowały wyselekcjonowane podręczniki pod kątem występowania i charakteru odniesień do języka ojczystego. Okazało się, że kultura rodzima uczniów została uwzględniona w niewielkim stopniu. Jeden z podręczników zawierał polecenia dotyczące

⁴⁶⁶ Takie podejście odnajdziemy między innymi w badaniach czeskich: M. Karpetová, M. Šamalová, J. Zerzová, *Kulturní aspekty angličtiny...*, dz. cyt., s. 45–57; i innych: Ö. G. Ulum, E. Bada, *Cultural Elements in...*, dz. cyt., s. 15–26; Z. Tajeddin, M. Pakzadian, *Representation of Inner, Outer and Expanding Circle Varieties and Cultures in Global ELT Textbooks*, „Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education” 2020, vol. 5, no. 1, [online], <https://sfl.education.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40862-020-00089-9.pdf> (dostęp: 30.08.2021).

⁴⁶⁷ Tamże.

⁴⁶⁸ Chodzi o 9 podręczników serii *Yes You Can*.

⁴⁶⁹ Ö. G. Ulum, E. Bada, *Cultural Elements...*, dz. cyt.

⁴⁷⁰ Chodzi o serie podręczników: *Your Space, Prepare!, Project*.

⁴⁷¹ M. Karpetová, M. Šamalová, J. Zerzová, *Kulturní aspekty angličtiny...*, dz. cyt., s. 45–57.

tłumaczenia na język ojczysty, a inny – pojedyncze zadania zachęcające ucznia do wypowiedzi na temat swojej tożsamości narodowej. Czeskie badaczki spodziewały się odnaleźć w podręcznikach do nauki języka angielskiego większą ilość odniesień do kultury rodzimej uczniów, gdyż jak same przyznały, budowanie relacji między językiem ojczystym, a językiem obcym pomaga uczącym się uświadomić sobie kontekst między tym, co lokalne, a tym, co globalne⁴⁷².

Innym podejściem jest analiza podręcznikowych elementów kulturowych pod kątem określenia, w jakim stopniu podtrzymują znajomość kultur: docelowej, narodowej, a także międzynarodowej. Reza Abbasian i Reza Biria przeanalizowały trzy podręczniki do języka angielskiego przeznaczone dla irańskich uczniów szkoły średniej⁴⁷³. Badanie wykazało, iż zostały one opracowane w celu zaznajomienia uczniów z własną kulturą w języku angielskim. Niewiele uwagi poświęcono natomiast międzynarodowym elementom kulturowym i niemal zupełnie zaniedbano docelowe treści kulturowe⁴⁷⁴. Uczniowie korzystający z takich podręczników są przygotowywani do przekazywania własnych perspektyw kulturowych mieszkańcom innych krajów bez zrozumienia specyfiki ich kultury.

Podejmując próbę podsumowania wybranych analiz, można wymienić następujące główne problemy, na jakie wskazują badacze podręczników. Należy podkreślić, że zebrane wnioski sformułowano w odniesieniu do badań nad podręcznikami do różnych języków obcych, w tym przeznaczonych na różne etapy edukacyjne. Po pierwsze powszechnym jest zjawisko nadmiernego uproszczania i uogólniania realiów kulturowych (homogenizacja)⁴⁷⁵. Takie podejście prowadzi do powierzchownego poznania obcej kultury, a także do stereotypowego rozumienia wybranych zjawisk kulturowych. Po drugie, podkreśla się tendencję do kształcenia głównie komponentu kognitywnego kompetencji interkulturowej, przy zaniedbaniu rozwijania postaw i umiejętności⁴⁷⁶. Kolejny, powtarzany w literaturze wniosek dotyczy prezentowania zagadnień kulturowych głównie za pomocą formy tekstowej,

⁴⁷² Tamże, s. 56.

⁴⁷³ Chodzi o podręczniki z serii *English for School: Prospect 1, Prospect 2, Prospect 3*. R. Abbasian, R. Biria, *English Language Textbooks in EFL Education: Do Improve Students' National, International and Target Culture Familiarity?*, „Khazar Journal of Humanities and Social Sciences” 2017, vol. 20(2), s. 49–65; Tego typu podejście odnajdziemy również w badaniach: K. A. Efron, *Representations of Multiculturalism in Japanese Elementary EFL Textbooks: A Critical Analysis*, „Intercultural Communication Education” 2020, vol. 3(1), pp. 22–43.

⁴⁷⁴ R. Abbasian, R. Biria, *English Language Textbooks...*, dz. cyt.

⁴⁷⁵ G. Canale, *(Re)Searching Culture...*, dz. cyt.; T. McConachy, *Critically Engaging with Cultural Representations in Foreign Language Textbooks*, „Intercultural Education” 2018, 29(1), pp. 77–88; E. Gerfanova, T. Ayapova, D. Shayakhmetova, *Investigating the Cultural Component in EFL Textbooks: Texts and Illustrations*, „Opcion” 2018, vol. 34, núm. 86–2, [online], <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30393/31443> (dostęp: 20.08.2021); M. Amerian, A. Tajabadi, *The Role of Culture...*, dz. cyt.

⁴⁷⁶ Tamże.

bez uwzględnienia w podręcznikach elementów wizualnych związanych z kulturą⁴⁷⁷. Inne dotyczą między innymi nacisku na rozwój umiejętności językowych, z jednoczesnym pominięciem kulturowych⁴⁷⁸, kształtowania KI głównie podczas rozwijania jednej, dwóch lub trzech z czterech sprawności (np. mówienie i czytanie)⁴⁷⁹, nieproporcjonalne uwzględnienie kultur: rodzimej, docelowej, międzynarodowej, oraz nieuwzględnianie odniesień do problemów kultury globalnej, międzynarodowej⁴⁸⁰, dominacja aspektów kultury kręgu zewnętrznego nad aspektami kultury kręgu wewnętrznego⁴⁸¹.

3.3. Podsumowanie

Punktem wyjścia w niniejszym rozdziale były rozważania na temat funkcji podręcznika szkolnego. Podręczniki szkolne używane w kształceniu sformalizowanym, powinny wypełniać szereg przypisanych im ról związanych z podnoszeniem jakości edukacji. Szczególnie dużo wymagań stawia się w stosunku do podręczników do nauki języków obcych, które z założenia wspomagają rozwój poszczególnych kompetencji u uczniów, w tym kompetencji interkulturowej. Ich autorzy są zobligowani do tego, by przekazywać wiedzę rzetelną i autentyczną na temat szeroko rozumianej kultury – w tym obcej i rodzimej uczniów. Oprócz tego, prezentowana wiedza podawcza powinna być uzupełniana treściami uwzględniającymi potrzebę pobudzania uczniów do samodzielnego zdobywania informacji i rozwiązywania problemów. Niezwykle istotne jest jednoczesne rozwijanie wśród uczniów motywującej ciekawości, empatii, poszanowania w stosunku do różnorodnych kultur i ich przedstawicieli. Tak więc, treści zawarte w tych szczególnych materiałach dydaktycznych mają za zadanie wspomagać pracę nauczyciela oraz przyczyniać się do ogólnego rozwoju ucznia, zachęcając go do treningu międzykulturowego.

Zarówno warstwa słowna, jak i wizualna podręczników, są równie wartościowe, więc do obu należy przykładać wagę. Nie bez powodu podkreśla się, że wyselekcjonowane

⁴⁷⁷ A. S. Roza, T. D. Harya, N. Algiovan, *The Inside of English Textbooks in a City of Education: A Cultural Content Analysis*, „International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding” 2021, vol. 8, Issue 3, pp. 176–185; E. Gerfanova, T. Ayapova, D. Shayakhmetova, *Investigating the Cultural Component...*, dz. cyt.

⁴⁷⁸ L. Skopinskaja, S. Liiv, R. Beilmann, R. Virsa, *Evaluating Intercultural Awareness Raising in Two Estonian EFL Secondary School Textbooks*, „Philologia Estonica Tallinnensis” 2018, vol. 3, pp. 186–207; M. Amerian, A. Tajabadi, *The Role of Culture...*, dz. cyt.

⁴⁷⁹ Á. L. Espinar, A. R. Rodríguez, *The Development of Culture in English Foreign Language Textbooks: The Case of English File*, „Revista de Lenguas para Fines Específicos” 2019, vol. 25, núm. 2, pp. 114–133.

⁴⁸⁰ M. Karpětová, M. Šamalová, J. Zerková, *Kulturní aspekty angličtiny...*, dz. cyt., s. 45–57; R. Abbasian, R. Biria, *English Language Textbooks...*, dz. cyt., s. 49–65; K. A. Efron, *Representations of Multiculturalism...*, dz. cyt.

⁴⁸¹ Ö. G. Ulum, E. Bada, *Cultural Elements...*, dz. cyt.; Z. Tajeddin, M. Pakzadian, *Representation of Inner, Outer and Expanding Circle Varieties...*, dz. cyt.

elementy wizualne podręcznika warto synchronizować z elementami słownymi, tekstowymi. Obie, tworząc harmonijną całość, i współgrając ze sobą, mają szansę przyczynić się do pełniejszego wypełniania przez podręcznik szeregu przypisanych mu funkcji. Z punktu widzenia rozwijania kompetencji interkulturowej, prawidłowo dobrane zdjęcia, rysunki, obrazki mogą być cenione za przydatność w procesie zapamiętywania leksyki dotyczącej zjawisk kulturowych. Oprócz tego, sprzyjają kształtowaniu KI pobudzając do dyskusji na tematy związane na przykład z kulturą rodzimą, obcą, czy międzynarodową. W dodatku ich estetyka, trafność, czy chociażby ilość wpływają na uprzyjemnienie procesu korzystania z podręcznika, podnosząc tym samym motywację ucznia do nauki języka obcego.

W ostatnich latach dość popularną tendencją jest analiza podręczników do nauki języków obcych pod kątem ich przydatności w procesie kształtowania kompetencji interkulturowej. Przegląd wybranych z dostępnych w literaturze badań nad interkulturowymi aspektami w podręcznikach do nauki różnych języków obcych wskazał, iż badacze nie zawsze skupiają się na opisie jednocześnie treści słownych i niewerbalnych w materiałach dydaktycznych. Ponadto większość badań dotyczy podręczników do nauki języka angielskiego, niemieckiego, czy hiszpańskiego, podczas gdy brakuje tego typu analiz w odniesieniu do języka rosyjskiego. Jeżeli chodzi o najczęściej wskazywane w analizach etapy edukacyjne, najłatwiej jest dotrzeć do badań nad podręcznikami przeznaczonymi do nauki języków obcych w szkołach średnich. O wiele rzadziej analizowane są podręczniki dedykowane uczniom w wieku szkoły podstawowej, czyli uczniom adolescentom. Kolejnym aspektem wartym podkreślenia jest fakt, iż autorzy podejmowanych badań korzystają z różnorodnych kryteriów w procesie analizy poszczególnych aspektów kompetencji interkulturowej, która jest złożona i wielowymiarowa. Wynika to przede wszystkim z tego, że ewaluacja KI jest nacechowana wieloma ograniczeniami. Jak podkreśla Miłułka, nie daje się jej zmierzyć i ocenić w sposób obiektywny czy niepozostawiający wątpliwości⁴⁸². Mimo to badania dotyczące podręczników do języków obcych, dostarczają cennych informacji, dzięki którym łatwiej jest udoskonalać materiały dydaktyczne, więc i podnosić jakość samego kształcenia.

Badania nad podręcznikami uwypuklają fakt, iż funkcjonujące na rynku podręczniki do nauki języków obcych w bardzo różnym stopniu umożliwiają rozwój kompetencji interkulturowej. Większość z nich wydaje się operować w próżni kulturowej. Po pierwsze, badania wskazują, że najlepiej pod względem realizacji aspektu kulturowego wypadają

⁴⁸² K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 75.

podręczniki do nauki języka angielskiego. Łączy się to niewątpliwie ze statusem i mocną pozycją języka angielskiego oraz z faktem, iż środków dydaktycznych do jego nauczania nie brakuje. Inaczej to wygląda w przypadku języka rosyjskiego, dla którego liczba podręczników jest stosunkowo mała. Po drugie, główne problemy, na które wskazują badacze podręczników do nauki języków obcych to: traktowanie obcej kultury w sposób marginalny, utrwalanie stereotypów kulturowych, wykładanie wiedzy encyklopedycznej, szablonowej (co przejawia się powtarzaniem tych samych zagadnień na różnych etapach edukacyjnych), brak obiektywizmu w prezentowaniu rzeczywistości kulturowej, niepełne wykorzystanie potencjału zadań (np. błędne formułowanie poleceń), przekazywanie treści kulturowych głównie za pomocą tekstów, rzadziej za pomocą elementów wchodzących w skład szaty graficznej podręcznika, brak lub mała ilość odniesień do wybranej z kultur – rodzimej, docelowej, lub międzynarodowej.

Przeanalizowanie wybranych badań nad podręcznikowymi aspektami KI należy uznać za istotny element niniejszej rozprawy. Przede wszystkim ich wyniki wskazały na płaszczyzny pomijane lub rzadko brane pod uwagę przy ocenianiu przydatności podręczników w rozwijaniu kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. Po pierwsze, często nie uwzględnia się dostosowania podręcznikowych treści interkulturowych do wieku uczniów je użytkujących. Po drugie, jak już wspomniano, kompleksowa analiza warstwy słownej podręczników, nie zawsze uzupełniana jest analizą warstwy wizualnej. Po trzecie, co również już podkreślono, na gruncie polskim wciąż brakuje badań z zakresu analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego, w tym szczególnie brak jest tych, które włączają do analizy podręczniki więcej niż z jednego kraju. Te wszystkie aspekty miały wpływ na planowanie etapów procesu badawczego w niniejszej rozprawie, gdyż wskazały drogę ku wypełnieniu, choć w skromnym stopniu, nakreślonej luki badawczej.

CZEŚĆ II. KOMPETENCJA INTERKULTUROWA W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO – ZAŁOŻENIA I WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

W niniejszej części przedstawiono zastosowaną w rozprawie procedurę badawczą. Szczególną uwagę skoncentrowano na zaprezentowaniu wyników analizy porównawczej podręczników do nauki języka rosyjskiego jako obcego (po jednej serii z Polski, Czech, Niemiec, Bułgarii) w kontekście ich przydatności w procesie rozwijania KI w warunkach szkolnych. Przedstawiono wnioski w oparciu o uwzględnienie w analizie: trzech komponentów KI, warstwy wizualnej oraz dostosowania interkulturowych treści podręcznikowych do wieku ucznia adolescenta.

Rozdział IV. Metodologia badań własnych

W rozdziale tym opisano przyjętą metodologię badań własnych: przedmiot, cele, pytania badawcze, dobór próby. Oprócz tego scharakteryzowano metodę oraz narzędzie badawcze służące realizacji przyjętych założeń.

4.1. Badania w glottodydaktyce

Krzysztof Rubacha pisze o metodologii badań nad edukacją wydzielając jej teoretyczną i praktyczną sferę. W jego przekonaniu nie można powoływać się na nie w oderwaniu, gdyż obie się dopełniają⁴⁸³. Wiedza glottodydaktyczna budowana jest zasadniczo w toku konfrontacji rozważań teoretycznych i badań empirycznych. Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik wskazują, że glottodydaktyka jest nauką, która skupia się na szeroko rozumianym procesie nauczania i uczenia się języka obcego, co stanowi o jej zasadniczo empirycznej naturze⁴⁸⁴. Zjawiska dotyczące przedmiotu jej badań można obserwować w rzeczywistości, a ona sama jako dziedzina naukowa generuje wiedzę

⁴⁸³ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 9.

⁴⁸⁴ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 33.

praktycznie użyteczną⁴⁸⁵. Jak pisał Franciszek Grucza, przedmiotem glottodydaktyki jako nauki w pewnym sensie jest glottodydaktyka jako praktyka⁴⁸⁶.

W literaturze podkreśla się interdyscyplinarną naturę przedmiotu badań glottodydaktyki, która korzysta z metod badawczych stosowanych w naukach humanistycznych i społecznych⁴⁸⁷. Ponadto, zwraca się uwagę na złożoność i obszerność pola badawczego glottodydaktyki, co sprawia, że podejmowane przez naukowców analizy nie mogą ostatecznie dać całościowego i wyczerpującego obrazu jakiegokolwiek zakresu przedmiotu badania: „w pojedynczych badaniach będzie chodziło więc z reguły o poznanie – opis, ale i lepsze zrozumienie – istotnych procesów i uwarunkowań w danym kontekście edukacyjnym”⁴⁸⁸.

Tomasz Róg podejmuje próbę wydzielenia kilku obszarów badawczych glottodydaktyki w obrębie KI⁴⁸⁹. Jego zdaniem, najczęściej eksplorowane są pola badawcze, które między innymi odnoszą się do kształcenia nauczycieli (jako przyszłych mediatorów interkulturowych) oraz wykorzystania nowych technologii w nauczaniu interkulturowym⁴⁹⁰. Dodatkowo, w kontekście glottodydaktycznych obszarów badań nad KI, od lat niezmiennie chętnie eksplorowane są materiały dydaktyczne, a zwłaszcza podręczniki przeznaczone do nauki języków obcych⁴⁹¹. Warto przyjąć za Ewą Bandurą, że kwestie podręcznikowe zajmują priorytetowe miejsce wśród innych zagadnień poruszanych w literaturze metodycznej⁴⁹². Co więcej, mimo popularności tego typu badań, wciąż istnieje potrzeba ich podejmowania, by stale podnosić jakość edukacji językowej i odkrywać nowe perspektywy naukowo-badawcze. Ponadto temat ów jest niezmiennie aktualny, co wynika przede wszystkim z faktu, iż podręczniki szkolne są często głównymi środkami dydaktycznymi i determinują cały proces uczenia się i nauczania – stanowiąc istotny element układu glottodydaktycznego.

⁴⁸⁵ M. Dakowska, *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 9–19.

⁴⁸⁶ F. Grucza, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy* [w:] *O uczeniu języków i glottodydaktyce I (seria: Franciszek Grucza: Dzieła zebrane. T. 5)*, red. S. Grucza i in., Warszawa 2017, s. 138.

⁴⁸⁷ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 12.

⁴⁸⁸ Tamże, s. 65.

⁴⁸⁹ T. Róg, *Glottodydaktyczne obszary badań...*, dz. cyt., s. 133–152.

⁴⁹⁰ Tamże.

⁴⁹¹ Tamże.

⁴⁹² E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator...*, dz. cyt., s. 81.

4.2. Przedmiot i cele badania

Zasadniczym elementem projektowania procesu badawczego jest zdefiniowanie przedmiotu oraz celu badań, czyli określenie specyfiki i kierunku dokonywanych wyborów i podejmowanych działań w procesie badawczym. Przedmiot podjętego w niniejszej rozprawie badania obejmuje kompetencję interkulturową w kształceniu obcojęzycznym rozwijaną za pomocą podręcznika szkolnego w wybranych krajach UE w wieku wczesnej adolescencji. Posługując się pojęciem *kompetencja interkulturowa* w zaprezentowanym badaniu, rozumiano je w sposób zdefiniowany i przedstawiony w rozdziale I. W związku z tym, za najważniejsze wskazania teoretyczne przyjęto rozumienie kompetencji interkulturowej wyłożone przez Byrama, Komorowską, Miłułkę, Aleksandrowicz-Pędich, a także przez autorów ESOKJ. Kompetencję interkulturową potraktowano zatem jako zestaw zdobytej wiedzy o świecie, ale i wielu pojedynczych umiejętności, postaw. Owy zestaw jest niezbędny w kontaktach z przedstawicielami różnych kultur, gdyż utrwała zachowania adekwatne i umiejętnie, a w konsekwencji gwarantuje osiągnięcie porozumienia w komunikacji międzyludzkiej i międzykulturowej. Ujmując KI w sposób bardziej szczegółowy, należy dodać, iż w trakcie szkolnej edukacji językowej uczniowie powinni nabyć wiedzę na temat kultury docelowej, rodzimej oraz innej znanej uczniom. Zdobyta wiedza tego typu pozwoli dostrzegać różnice i podobieństwa kulturowe. Ponadto, powinni kształtować postawę otwartości i empatii w stosunku do obcych kultur i ich przedstawicieli, a także wyzybywać się etnocentryzmu i stereotypów w postrzeganiu świata. Równie ważne jest nabycie umiejętności praktycznych, które dotyczą nawiązywania kontaktów z osobami posługującymi się językiem docelowym, a także samodzielnego zdobywania wiedzy kulturoznawczej, by na jej podstawie dokonywać porównań kulturowych. Zgodnie z tym, na podstawie ustaleń terminologicznych, przedmiot niniejszego badania należy ująć holistycznie, skupiając się na jego poszczególnych składnikach KI – wiedzy, postawach oraz umiejętnościach.

Sadochin, Apalkow, Deardorff, Erll, Gymnich, Morgensternová, Šulová i Janebová piszą o kompetencji interkulturowej ujmując ją w bardzo podobny sposób, a więc wydzielając w jej obrębie konkretne płaszczyzny. Mimo, że wskazani badacze posługują się odmiennymi nazwami terminologicznymi⁴⁹³, to często chodzi o te same elementy wchodzące w skład kompetencji interkulturowej. Wyodrębnienie płaszczyzny kognitywnej, afektywnej i

⁴⁹³ Na przykład: Sadochin jako trzecią wymienia płaszczyznę procesualną, a Erll i Gymnich – pragmatyczno-komunikatywną. Obie dotyczą używania odpowiednich strategii komunikacyjnych w kontaktach z przedstawicielami innych kultur.

behawioralnej pozwoli w sposób kompleksowy skupić się na przedmiocie badania, a więc na kompetencji interkulturowej.

W toku procesu projektowania badań własnych odwoływano się do ogólnego zarysu teoretycznego opracowanego w pierwszej części pracy. Zgodnie z tym, już przy formułowaniu przedmiotu badania założono, iż kształtowanie KI w warunkach szkolnych powinno być procesem dostosowanym przede wszystkim do potrzeb wynikających z wieku uczniów uczestniczących w edukacji językowej. Przyjęto również, że podręcznikowa koncepcja interkulturowości realizuje się zarówno w warstwie słownej, jak i warstwie niewerbalnej, tj. wizualnej materiałów dydaktycznych. W związku z tym, KI jako przedmiot badania nie może być rozpatrywana w oderwaniu od powyższych założeń. Wymienione założenia należało uwzględnić formułując cel główny oraz poszczególne cele szczegółowe badania.

Przedmiot badania naukowego, czyli interesujące badacza zjawisko, jest z kolei tym, co zachęca go do podejmowania określonego działania. Badania naukowe determinowane są z kolei przez cele, jakim służą. W prosty, a zarazem trafny sposób pisze o celu badań Zbigniew Skorny. Jego zdaniem sformułowanie celu badań wymaga „uświadomienia sobie, po co podejmujemy badania oraz do czego mogą być przydatne uzyskane w nich wyniki”⁴⁹⁴. Hanna Komorowska zauważa, że cel badań z jednej strony jest rodzajem efektu, jaki w zamierzeniu się osiąga w wyniku badań, a z drugiej określa ten cel jako czynniki, z którymi efekty te będą się wiązać⁴⁹⁵. Trafnie podsumowuje istotę celu badawczego John Creswell, pisząc, że w sformułowaniu celu powinny się zawierać intencje, zamiary, bądź główna idea pracy badawczej – idea ta wyłania się z potrzeby (problem badawczy) i konkretyzuje w szczegółowych pytaniach badawczych⁴⁹⁶.

Biorąc to wszystko pod uwagę, sformułowano główny cel badawczy:
Identyfikacja i prezentacja sposobów realizacji kompetencji interkulturowej w polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie wczesnej adolescencji ze szczególnym uwzględnieniem podobieństw i różnic.

Osiągnięciu celu głównego służyć mają cele szczegółowe badania:

- 1) sprawdzenie, czy analizowane serie podręcznikowe – polska, czeska, niemiecka, bułgarska – wspierają rozwój trzech komponentów KI,

⁴⁹⁴ Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 19.

⁴⁹⁵ H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 77.

⁴⁹⁶ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków 2013, s. 131.

- 2) określenie, czy warstwa wizualna analizowanych podręczników zawiera elementy wspierające rozwój KI,
- 3) zbadanie, czy treści i zadania podręcznikowe wspierające rozwój KI uwzględniają potrzeby ucznia adolescenta,
- 4) konfrontacja wyników badania nad sposobami realizacji KI w poszczególnych podręcznikach z głównymi założeniami edukacyjnej polityki językowej UE oraz Polski, Czech, Niemiec, Bułgarii.

4.3. Pytania badawcze

W realizacji głównego celu badawczego rozprawy oraz celów szczegółowych niezbędne jest sformułowanie odpowiedzi na pytania badawcze. Główne pytanie badawcze brzmi:

W jaki sposób realizowana jest kompetencja interkulturowa w polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie wczesnej adolescencji i w czym przejawiają się podobieństwa i różnice?

W tym miejscu warto wyjaśnić z czego wynika niniejszy problem badawczy. Mimo, iż publikacje UE z zakresu edukacji językowej dotyczą takich samych dla wszystkich państw członkowskich rekomendacji i założeń, to poszczególne kraje wykorzystują własne krajowe programy o zróżnicowanej szczegółowości opisu KI i o różnym stopniu uwzględnienia europejskich wskazań. Dodatkowo kraje europejskie różnią się pod względem demograficznym i światopoglądowym, co może stanowić o istnieniu odmiennych koncepcji rozwijania KI zarówno w teorii, jak i w praktyce.

Uzyskanie odpowiedzi na główne pytanie badawcze, będzie możliwe poprzez uprzednie znalezienie odpowiedzi na pytania szczegółowe, które stanowią kompleksowe uzupełnienie głównego problemu badawczego i powodują stopniowe i dogłębne jego poznanie. Wyróżniono następujące pytania szczegółowe:

1. Czy analizowane podręczniki (polskie, czeskie, bułgarskie, niemieckie) zawierają treści wspierające rozwój trzech komponentów KI?
 - 1.1. Jaką wiedzę rozwijającą KI zawierają podręczniki?
 - 1.2. Czy podręczniki zawierają treści wspomagające kształtowanie postaw wobec Rosji i Rosjan oraz innych kultur? Jakie to są treści?
 - 1.3. Czy podręczniki zawierają zadania doskonalące umiejętności niezbędne w kontaktach interkulturowych z Rosjanami i osobami rosyjskojęzycznymi?

- 1.4. Jakie podobieństwa i różnice zaobserwowano między poszczególnymi czterema seriami podręcznikowymi?
2. Czy analizowane podręczniki zawierają warstwę wizualną wspierającą rozwój KI?
 - 2.1. Czy za pomocą elementów wizualnych przedstawiany jest obraz kultury docelowej, rodzimej i międzynarodowej?
 - 2.2. Które elementy – realne (zdjęcia) czy nierealne (rysunki, obrazki) – dominują w warstwie wizualnej podręczników?
 - 2.3. Jakie podobieństwa i różnice zaobserwowano między poszczególnymi czterema seriami podręcznikowymi?
3. Czy treści i zadania podręcznikowe wspierające rozwój KI uwzględniają potrzeby wieku adolescenta?
 - 3.1. Czy podręczniki zawierają treści i zadania wspierające uczniów w procesie budowania ich tożsamości? Jakież?
 - 3.2. Czy podręczniki zawierają zadania wspierające rozwój umiejętności społecznych uczniów? Jakież?
 - 3.3. Czy podręczniki zawierają zadania i treści podnoszące motywację uczniów do nauki języka i kultury obcej? Jakież?
 - 3.4. Czy treści i zadania podręcznikowe rozwijające KI uwzględniają zainteresowania młodych ludzi adolescentów? Jakież?
 - 3.5. Jakie podobieństwa i różnice zaobserwowano między poszczególnymi czterema seriami podręcznikowymi?
4. Jakie spostrzeżenia można sformułować na podstawie konfrontacji wyników badania nad sposobami realizacji KI w poszczególnych podręcznikach z głównymi założeniami edukacyjnej polityki językowej UE oraz Polski, Czech, Niemiec, Bułgarii?

W tym miejscu należy dodatkowo podkreślić, że niniejsze badanie miało charakter opisowy, a nie wyjaśniający, dlatego w pracy nie sprawdzano przyczyn omawianych zjawisk⁴⁹⁷. W związku z tym zrezygnowano z formułowania hipotez badawczych. Głównym zamierzeniem była próba udzielenia odpowiedzi na pytanie „Jak jest?” oraz opis uzyskanych z analizy wyników⁴⁹⁸.

⁴⁹⁷ Zob. m.in.: W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 182; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 25; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 26.

⁴⁹⁸ Tamże.

4.4. Dobór i charakterystyka próby

Przy doborze krajów, z których pochodzi materiał badawczy w postaci podręczników, wzięto pod uwagę zamiar wytypowania państw, które wykazują różnice i podobieństwa pod względem określonych aspektów, takich jak: położenie geograficzne, kontekst edukacyjny, różnorodność narodowościowa⁴⁹⁹ oraz powiązania kulturowe. Ostatecznie, analizie zostały poddane wybrane podręczniki do nauki języka rosyjskiego jako obcego, będące w użyciu w szkołach w Polsce, w Czechach, w Niemczech oraz w Bułgarii.

Wybór polskiej serii podręczników do nauki języka rosyjskiego jako części materiału badawczego należy potraktować za oczywisty. Po pierwsze, ze względu na szczególne położenie geograficzne Polski (graniczenie wschodniej części państwa z Rosją i z krajami rosyjskojęzycznymi) można oczekiwać, że właśnie w takim kraju język rosyjski powinien być nauczany wraz z umożliwieniem nabywania i rozwijania KI uczniów. Po drugie, oba kraje – Polskę i Rosję – łączy wspólne dziedzictwo Słowian, wspólne powiązania kulturowe, które mogą być odkrywane przez uczniów w toku edukacji obcojęzycznej. Dodatkowo, choć Polska uznawana jest za kraj jednolity pod względem narodowym⁵⁰⁰ (państwo jednonarodowe z mniejszościami narodowymi i etnicznymi), to dane statystyczne dotyczące imigracji wskazują, że Polacy w ostatnich kilku latach zdani są na podejmowanie częstych kontaktów z rosyjskojęzyczną ludnością – szczególnie z Ukraińcami i Białorusinami⁵⁰¹. Po czwarte, dane dotyczące kontekstu edukacyjnego wskazują, że język rosyjski jest jednym z głównych języków obcych nauczanych jako drugi w polskich szkołach podstawowych (obok języka niemieckiego i hiszpańskiego)⁵⁰².

Z kolei Niemcy, na skutek przyjętej po drugiej wojnie światowej polityki, pozostają jednym z najbardziej otwartych państw dla imigrantów i przybyszów, konstruując przy tym społeczeństwo wielokulturowe. Federalny Urząd ds. Migracji i Uchodźców (niem. *Bundesamt für Migration Und Flüchtlinge*) podaje w raporcie z migracji z 2010 roku, że w

⁴⁹⁹ Określając wymienione kryterium wzięto pod uwagę ilość imigrantów przybywających do danego kraju. Jak podaje ONZ, procent imigrantów na tle ogólnej liczby mieszkańców w 2020 roku stanowił: w Polsce – 2,2%, w Czechach – 5,1%, w Bułgarii – 2,7% oraz w Niemczech – 18,8%.

⁵⁰⁰ A. Rykała, *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce z perspektywy geografii politycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” nr 17, 2014, s. 63.

⁵⁰¹ Mowa o sytuacji jeszcze sprzed wojny w Ukrainie. Jak wskazują dane ze strony migracje.gov.pl, liczba imigrantów przyjeżdżających z Ukrainy do Polski stanowiła: w 2012 roku – 15728, w 2016 roku – 79009, a w 2020 roku – 245460. Dodatkowo, w trakcie wspomnianej wojny liczba Ukraińców imigrujących do Polski znacznie wzrosła.

⁵⁰² GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa, Gdańsk 2021, s. 121, [online], https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf (dostęp: 26.12.2022).

latach 2005-2010 odnotowano dodatnie saldo migracji, ze względu na ciągły wzrost liczby imigrantów (w tym imigranci z Federacji Rosyjskiej) przy jednoczesnym spadku liczby emigrantów⁵⁰³. Federalny Urząd Statystyczny Niemiec (niem. *Statistisches Bundesamt*) informuje, że liczba mieszkańców Niemiec w 2019 roku ponownie wzrosła i osiągnęła nowy rekord. Dane wskazują, że jest to głównie wynik imigracji z Europy Środkowo-Wschodniej⁵⁰⁴. Mimo, że Niemcy nie graniczą z Rosją, ani z żadnym państwem rosyjskojęzycznym, język rosyjski ma swoje miejsce w przestrzeni niemieckiej. Oprócz najpopularniejszego języka angielskiego uczniowie uczą się innych języków obcych – oferta okazuje się być niezwykle bogata, a najczęstszy wybór dotyczy języka francuskiego, języka hiszpańskiego i wreszcie języka rosyjskiego (głównie we wschodnich krajach związkowych)⁵⁰⁵. Warto więc przyjrzeć się, jakie koncepcje kształcenia językowego stosowane są w państwie wielokulturowym, przyjmując, iż szczególnie w państwach, gdzie obok siebie żyją przedstawiciele różnorodnych kultur, w stopniu szczególnym powinno uwzględniać się potrzebę rozwijania KI. Dodatkowo, napływ Słowian, a także geograficzne sąsiedztwo z dwoma państwami zachodniosłowiańskimi mogą wskazywać na potrzebę kształcenia językowego w duchu odkrywania podobieństw i różnic międzykulturowych.

Na etapie doboru państw ustalono, że warto uwzględnić również takie państwo słowiańskie, które cechuje się podobnym do Polski wskaźnikiem imigracji, ale nie graniczy z Rosją. Wybrano Czechy. Według danych z grudnia 2020 roku, najliczniejsza mniejszość imigrantów w Czechach pochodzi z Ukrainy, w dodatku obserwowana jest tendencja wzrostowa (około 166 tys. Ukraińców w 2020 roku – około 117 tys. w 2018 roku)⁵⁰⁶. Od 2016 roku rząd czeski uruchomił projekt „*Režim Ukrajina*” („Reżim Ukraina”), dzięki któremu firmy mogą szybciej i łatwiej pozyskiwać pracowników z Ukrainy. Odpowiednio zaplanowane działania polityczne mają na celu zmniejszyć krytyczny niedobór siły roboczej w Czechach, jaki utrzymuje się w ostatnich latach⁵⁰⁷. Kolejny argument przemawiający za wyborem tego państwa związany jest z kryterium kontekstu edukacyjnego – w roku szkolnym 2013–2014 w szkołach czeskich wprowadzono obowiązkowy drugi język obcy, a w związku

⁵⁰³ *Migrationsbericht 2010. Zentrale Ergebnisse*, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, s. 2, [online], https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (dostęp: 26.12.2022).

⁵⁰⁴ Destatis, Statistisches Bundesamt, [online], https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html (dostęp: 04.02.2021).

⁵⁰⁵ Dane na podstawie internetowej bazy danych Federalnego Urzędu Statystycznego (DESTATIS).

⁵⁰⁶ *Statistická příloha ke čtvrtletní zprávě o migraci*, Ministerstvo vnitra České republiky, 2020, s. 7, [online], file:///C:/Users/Dell/Downloads/Ctvrtletni_zprava_o_migraci_IV-Q_2020_-_priloha.pdf (dostęp: 09.06.2021).

⁵⁰⁷ Oficjalna strona internetowa Czeskiego Urzędu Statystycznego: *Czeskie firmy coraz bardziej polegają na obcokrajowcach*, [online], <https://www.czso.cz/csu/czso/ceske-podniky-se-stale-vice-opiraji-o-cizince> (dostęp: 03.07.2021).

z tym wzrosła liczba uczących się języka rosyjskiego i od tego czasu sukcesywnie rośnie⁵⁰⁸. Obecnie język rosyjski z powodzeniem konkuruje z niemieckim i francuskim przy wyborze drugiego języka obcego, a zapotrzebowanie na ludzi posługujących się językiem rosyjskim i jednocześnie kompetentnych interkulturowo jest aktualne. Warto umożliwić czeskim uczniom uczenie się języka rosyjskiego w kontekście odkrywania swoich korzeni, tożsamości kulturowej Słowian, która jest dziedzictwem wielu narodów.

Wybór Bułgarii podyktowany był głównie tym, że oba kraje (Rosję i Bułgarię) łączy wspólna prawosławna kultura chrześcijańska oraz w obu używana jest cyrylica. Biorąc to pod uwagę, nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego w Bułgarii może odkrywać bliskość kulturową Bułgarów i Rosjan oraz przygotowywać do wspólnych kontaktów interkulturowych. Za taką potrzebą przemawia również fakt, że chociaż oba kraje geograficznie dzieli Morze Czarne, to ludność rosyjskojęzyczna stanowi znaczną część imigrantów w Bułgarii. Na początku 2019 roku liczba Rosjan mieszkających w Bułgarii osiągała jedną czwartą wszystkich obcokrajowców w tym kraju⁵⁰⁹. Bułgarzy są świadomi obecności dużej części społeczeństwa rosyjskiego. Oprócz tego, nowym elementem etnicznym w strukturze społeczeństwa bułgarskiego są Ukraińcy. Główne miejsce ich zamieszkania to miasta: Sofia, Warna, Burgas, Płowdiw, Plewen, Dobricz⁵¹⁰. Ma to swoje odzwierciedlenie także w systemie edukacji, w którym język rosyjski utrzymuje wysoką pozycję wśród nauczanych języków obcych. Według danych zawartych w raporcie powstałym przy ścisłej współpracy Komisji Europejskiej, Eurydice i Eurostatu (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017* [Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2017]) język rosyjski w Bułarii jest drugim najbardziej popularnym językiem obcym przynajmniej na jednym poziomie kształcenia⁵¹¹.

Wytypowane kraje okazują się być różnorodne pod względem określonych kryteriów. W tym miejscu trzeba jednak zaznaczyć, iż zgodnie z celem pracy skupiono się na sprawdzeniu, czy istnieją podobieństwa i różnice między podręcznikowymi koncepcjami KI z

⁵⁰⁸ Oficjalna strona internetowa Narodowego Instytutu Edukacji Republiki Czeskiej: *Wprowadzenie drugiego obowiązkowego języka obcego w szkołach podstawowych poprawi umiejętności językowe uczniów*, [online], <https://archiv-nuv.npi.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-cizih-jazyka-na-zs-se-zlepsi.html> (dostęp 20.12.2022).

⁵⁰⁹ Г. А. Ангелов, *Защо руснаците емигрират в България*, 2021, [online], <https://p.dw.com/p/3qgMa> (dostęp: 14.06.2021).

⁵¹⁰ Oficjalna strona internetowa Ambasady Ukrainy w Republice Bułgarii: *Ukraińcy w Bułgarii*, [online], <https://bulgaria.mfa.gov.ua/bg/partnership/103-ukrajinci-u-bołgarii> (dostęp: 03.07.2021).

⁵¹¹ *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition* [Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2017], Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Luksemburg 2017, s. 74–75.

poszczególnych czterech państwa (i jeśli tak, to na czym polegają te różnice), bez wyjaśniania przyczyn ich występowania (tj. wpływu wziętych pod uwagę w doborze państw czynników).

W każdym z wymienionych wyżej krajów UE obowiązuje odmienny system edukacji. Uczniowie wymienionych państw rozpoczynają naukę języka rosyjskiego w różnym wieku, w różnych klasach danego poziomu edukacyjnego. Nauka języka rosyjskiego jest procesem trwającym nieprzerwanie przez różne okresy czasowe (tabela 4). Istotnym faktem jest to, że wybrane podręczniki łączy przede wszystkim ich przeznaczenie – kierowane są do uczniów będących w wieku wczesnej adolescencji, rozpoczynających naukę języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego (poziom A1). Jak pokazał przegląd badań nad KI w podręcznikach do nauki języków obcych (w tym rosyjskiego), brakuje analiz tego typu materiałów dydaktycznych używanych na poziomie szkoły podstawowej (badacze skupiają się na podręcznikach przeznaczonych na wyższe etapy kształcenia, w tym szczególnie dla szkół średnich). Ponadto na wskazany wybór wpływ miała subiektywna refleksja dotycząca tego, iż moment rozpoczęcia nauki języka obcego jest kluczowy w kontekście rozwijana KI i może stanowić o dalszym przebiegu kształcenia.

Tabela 4. Czas trwania szkolnej nauki języka rosyjskiego w poszczególnych krajach

Kraj	Nauka języka rosyjskiego zwykle trwa	Wiek uczniów
Polska	w klasach VII-VIII szkoły podstawowej	od 13/14 do 15/16 lat
Czechy	w klasach VI-IX szkoły podstawowej	od 11/12 do 15/16 lat
Niemcy	w klasach VII-X etapu gimnazjalnego	od 11/12 do 15/16 lat
Bułgaria	w klasach V-VII szkoły podstawowej	od 11/12 do 14/15 lat

Źródło: opracowanie własne.

Z każdego z czterech państw wytypowano po jednej serii podręcznikowej (Polska – *Всё просто!*, Czechy – *Классные друзья*, Niemcy – *Конечно!*, Bułgaria – *Матрёшка*), a wybór konkretnego tytułu nie był przypadkowy. Po konsultacji z nauczycielami języka rosyjskiego z poszczególnych krajów oraz na podstawie zebranych informacji z Internetu⁵¹²

⁵¹² Sprawdzano wybiórczo dostępne na stronach internetowych strony szkół (polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich), które udostępniają informacje na temat używanych podręczników. Oprócz tego, na internetowym forum nauczycieli języka rosyjskiego jako obcego grupy *Преподаватели РКИ (Russian Language Teachers)* (link: <https://www.facebook.com/groups/363287790678977>) zebrano informacje na temat najpowszechniej wykorzystywanych podręczników na lekcjach języka rosyjskiego w Polsce, Czechach, Niemczech i w Bułgarii. Momentem pozyskiwania danych był rok 2021.

możliwy był dobór podręczników popularnie wykorzystywanych na lekcjach języka rosyjskiego jako obcego przez polskich, jak i czeskich, niemieckich i bułgarskich uczniów.

Autorzy tworząc poszczególne serie podręcznikowe wzięli pod uwagę czas trwania nieprzerwanej nauki na jednym poziomie, a więc – kurs polski jest dwuczęściowy, kursy czeski i bułgarski – trzyczęściowe, a kurs niemiecki – czteroczęściowy. Podsumowując, analiza objęła 4 serie podręczników, po jednej z każdego kraju – w sumie 12 podręczników (tabela 5).

Tabela 5. Wykaz podręczników poddanych badaniu

<i>Państwo</i>	<i>Tytuł podręcznika</i>	<i>Rok wydania</i>	<i>Autorzy</i>	<i>Wydawca</i>	<i>ISBN</i>
<i>Polska</i>	„Всё просто!”	1: 2017 2: 2017	1, 2 : Barbara Chlebda, Irena Danecka	Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN	ISBN: 978-83-262-2776-9 ISBN: 978-83-262-2729-5
<i>Czechy</i>	„Класные друзья”	1: 2020 2: 2019 3: 2019	1, 2: Natalia Orlova, Jana Körschnerová, Jana Stejskalová 3: Natalia Orlova, Jana Körschnerová	Praga: Klett	ISBN: 978-80-7397-202-8 ISBN: 978-80-7397-198-4 ISBN: 978-80-7397-230-1
<i>Niemcy</i>	„Конечно!”	1: 2008 2: 2009 3: 2010 4: 2011	1: Christine Amstein-Bahmann, Ulf Borgwardt, Monika Brosch, Elena Denisova-Schmidt, Danuta Gentsch, Peter Jakubow, Gisela Reichert-Borowsky, Evelyn Walach 2: Christine Amstein-Bahmann, Ulf Borgwardt, Monika Brosch, Danuta Gentsch, Peter Jakubow, Rolf Laschet, Natalia Ossipova-Joos, Gisela Reichert-Borowsky, Evelyn Walach 3, 4: Christine Amstein-Bahmann, Ulf Borgwardt, Monika Brosch, Danuta Gentsch, Natalia Ossipova-Joos, Gisela Reichert-Borowsky, Evelyn Walach, Jacqueline Zenker	Stuttgart: Ernst Klett Verlag	ISBN: 978-3-12-527494-5 ISBN: 978-3-12-527495-2 ISBN: 978-3-12-527496-9 ISBN: 978-3-12-527498-3
<i>Bulgaria</i>	„Русский язык для 5 класса. Матрёшка” „Русский язык для 6 класса. Матрёшка” „Русский язык для 7 класса. Матрёшка”	1: 2016 2: 2017 3: 2018	1: Анна Деянова-Атанасова, Антония Радкова, Христина Грозданова 2: Антония Радкова, Анна Деянова-Атанасова, Олга Чубарова 3: Антония Радкова, Анна Деянова-Атанасова, Николина Нечаева	Sofia: Просвета	ISBN: 978-951-01-3239-6 ISBN: 978-954-01-3401-7 ISBN: 978-954-01-3664-6

Źródło: opracowanie własne.

4.5. Metoda i narzędzie badawcze

W badaniu zastosowano jakościową strategię badań. John Creswell pisze, że badacze, którzy wybierają to ujęcie, kładą nacisk na indywidualne interpretacje i dają wyraz złożoności sytuacji⁵¹³. W badaniach jakościowych możliwe jest podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, a więc tym, co jednostkowe⁵¹⁴. Zgodnie z takim tokiem myślenia, podejście jakościowe pozwala na poruszanie zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo⁵¹⁵.

Wilczyńska i Michońska-Stadnik wskazują na kilka cech, które charakteryzują badania jakościowe (nazywane też opisowymi) w glottodydaktyce i które wydają się być kluczowe dla niniejszego badania. Są to:

- wykorzystanie stosunkowo szerokiego spektrum danych,
- nastawienie na całościowe, indukcyjne uchwycenie obrazu danego zjawiska,
- doszukiwanie się spójności danego układu i dążenie do wyjaśnienia jego specyfiki⁵¹⁶.

Ze względu na to, że KI jest pojęciem wielopłaszczyznowym (obejmując wiedzę, postawy i umiejętności) należy skupić się na jej poszczególnych elementach oddzielnie, by ostatecznie ująć ją w sposób wewnątrz spójny i całościowy. Ponadto, drobiazgowo analiza płaszczyzn KI (z uwzględnieniem wieku adolescenta) dostarcza bogaty zakres informacji, na podstawie których możliwe będzie sformułowanie kluczowych wniosków dla niniejszej rozprawy.

Dodatkowo, analizę zebranego w toku badania materiału wizualnego (odnoszącego się do kultury docelowej, rodzimej, międzynarodowej) uzupełniono danymi liczbowymi i ilościowymi. Obrazy, zdjęcia, rysunki itp. potraktowano więc jako wielkości policzalne, co stanowi dopełnienie dla podjętego badania.

W niniejszej rozprawie podjęto diagnostyczną analizę treści o charakterze opisowym – w tym przypadku analizę podręczników szkolnych i jest to przykład badania poprzecznego (statycznego)⁵¹⁷. Tego typu badania cechuje pomiar punktowy (badanie faktograficzne z jednorazowym pomiarem)⁵¹⁸. Będzie więc chodzić o zarysowanie pewnego zastanego stanu

⁵¹³ J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych...*, dz. cyt., s. 30.

⁵¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 277.

⁵¹⁵ Tamże.

⁵¹⁶ W. Wilczyńska, A. Michońska- Stadnik, *Metodologia badań...*, dz. cyt., s. 139.

⁵¹⁷ Tamże, s. 62.

⁵¹⁸ K. Miłułka, *Badania diagnostyczne w glottodydaktyce – zalety i trudności*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 184.

rzeczy na dany moment przeprowadzania analizy⁵¹⁹. Warto dodać, że badania diagnostyczne to badania, podczas których badacz interesuje się napotkanym stanem rzeczy i bada go bez ingerowania w układ glottodydaktyczny, wykazując postawę bierną. Komorowska wymienia funkcje, jakie wypełnia diagnoza – funkcja wiedzotwórcza (służą poszerzeniu wiedzy), metodologiczna (dostarczają informacji na temat danego aspektu metodologicznego), heurystyczna (mogą wskazywać luki w stanie naszej wiedzy o przedmiocie badania) i sprawdzania wiedzy (dzięki nim mogą zostać obalone bezpodstawne przekonania na temat zależności i zjawisk danego układu glottodydaktycznego)⁵²⁰.

Można wskazać kilka zalet diagnostycznej analizy treści podręcznika, która obejmuje identyfikację i interpretację zebranych danych. Przede wszystkim, tego typu analiza odkrywa wady i zalety środków dydaktycznych, co niewątpliwie stanowi ważny przekaz dla nauczycieli, którzy dokonują wyboru podręcznika na danym etapie edukacyjnym. Co więcej, wnioski z takich analiz stanowią istotne wskazówki dla autorów podręczników i wszystkich tych, którzy decydują o jakości kształcenia. I wreszcie, każde badanie skupione na podręczniku może stać się bodźcem do analizy krytycznej dla innych badaczy, na przykład w kontekście analizy porównawczej z innymi podręcznikami⁵²¹.

Subiektywny charakter tego typu badania podkreśla Hanna Komorowska, której zdaniem taka analiza pokazuje pewien obraz danej rzeczywistości widziany oczami konkretnego badacza⁵²². Miłułka zgodnie zauważa, iż ponowna analiza tego samego podręcznika w oparciu o jednakowe kryteria, ale przeprowadzona przez innego badacza, różniłaby się w jakimś stopniu od tej pierwotnej analizy⁵²³. Trzeba jednak dodać, że sama identyfikacja analizowanych aspektów dostarcza obiektywnego obrazu badanego obiektu, natomiast interpretacja wyników zależy od badacza i dlatego ma charakter subiektywny⁵²⁴. Mimo to, subiektywizm interpretacji przeprowadzanych badań nad podręcznikami nie przeszkadza w tym, by dostarczały one istotnych informacji na temat wybranych aspektów podręcznikowych, dzięki którym można poczynić odpowiednie działania naprawcze i korekcyjne⁵²⁵. Ponadto, zidentyfikowane w niniejszej pracy aspekty, które umieszczono w aneksach wydają się być cennym materiałem dla innych badaczy.

⁵¹⁹ Tamże.

⁵²⁰ H. Komorowska, *Metody badań empirycznych...*, dz. cyt., s. 174-175.

⁵²¹ Tamże.

⁵²² Tamże, s. 173.

⁵²³ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 117.

⁵²⁴ M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., s. 144.

⁵²⁵ K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 117.

Zastosowane w niniejszej dysertacji narzędzie badawcze uwzględnia poszczególne cele, dlatego składa się z trzech zasadniczych części (tabela 6). Inspiracją do prezentacji materiału badawczego, jak i formuły wniosków autorskiego badania w części pierwszej były dwie monografie – Miłułki i Karolczuk⁵²⁶. W związku z tym, pierwsza część obejmuje analizę wiedzy (płaszczyzny kognitywnej), postaw (płaszczyzny afektywnej) oraz umiejętności (płaszczyzny zorientowanej na działanie). Ustalono, że w skład wiedzy wchodzi treści (werbalne i wizualne) z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa oraz socjoznawstwa rosyjskiego obszaru językowego. Ważny element w obrębie wiedzy stanowi wyodrębnienie treści dotyczących kulturoznawstwa w wąskim tego słowa rozumieniu, do czego inspiracją był podział kulturoznawstwa obcojęzycznego *sensu largo* zaproponowany przez Pfeiffera⁵²⁷. Dodatkowo uwzględniono informacje na temat rodzimego oraz innych obcych uczniom obszarów kulturowych. Natomiast przy określaniu przydatności podręczników w kształtowaniu postaw poszukiwano zadań i treści podawczych umożliwiających porównywanie kultury własnej ucznia z rosyjską i innymi, a także zadania sprzyjające rozwojowi empatii i krytycznej analizie stereotypów. Wreszcie, wśród umiejętności wyodrębniono nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami rosyjskojęzycznymi, samodzielne zdobywanie informacji kulturoznawczych oraz samodzielne porównywanie kultur i wskazywanie na podobieństwa i różnice między nimi.

Z kolei druga część zastosowanego narzędzia badawczego uwzględnia analizę warstwy wizualnej podręczników pod kątem obecności zjawisk kultury docelowej, rodzimej i międzynarodowej.

Ostatnia, tj. trzecia część narzędzia badawczego obejmuje dostosowanie treści podręczników do wieku i potrzeb ucznia adolescenta. W obrębie tej części uwzględniono analizę materiału badawczego w kontekście czterech aspektów: wspierania uczniów w procesie kształtowania ich tożsamości, podnoszenia motywacji do nauki obcego języka i kultury, rozwijania umiejętności społecznych oraz uwzględniania zainteresowań typowych dla wieku ucznia adolescenta.

W tym miejscu warto wyjaśnić, dlaczego zarówno w części pierwszej, jak i w części drugiej badania uwzględniono prezentację treści wizualnych odnoszących się do kultury Rosji. Uznano, że w pierwszym przypadku nie można pominąć zagadnień z obrębu realioznawstwa, gdyż dopełniając treści werbalne, stanowią one integralną część komponentu

⁵²⁶ Jako pierwsza, przyjęty w niniejszym badaniu podział odnoszący się do trzech płaszczyzn KI zastosowała Miłułka. K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt., s. 119-120; M. Karolczuk, *Nauczanie języka rosyjskiego...*, dz. cyt., 149-150.

⁵²⁷ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych...*, dz. cyt., s. 157.

o nazwie wiedza. Nie zrezygnowano również z opisu tych samych treści w części drugiej badania, by zestawić je z przedstawionymi treściami wizualnymi na temat kultury rodzimej i międzynarodowej uczniów, a więc wskazać na całościowy charakter warstwy wizualnej analizowanych podręczników.

Tabela 6. Kryteria oceny podręczników do nauki języka rosyjskiego – narzędzie badawcze

KOMPETENCJA INTERKULTUROWA W PODRĘCZNIKU DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO JAKO OBCEGO W WIEKU WCZESNEJ ADOLESCENCJI
Część I: komponenty KI w podręczniku
<p>1. WIEDZA (KOMPONENT KOGNITYWNY) Poszukiwano odpowiedzi, czy podręczniki zawierają treści werbalne i wizualne z zakresu:</p> <p>a) realioznawstwa rosyjskiego obszaru językowego (ilustracje i zdjęcia przedstawiające: zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyrodnicze, życie codzienne Rosjan; wybitne/znane postacie ze świata literatury, sztuki, sportu, muzyki, polityki, nauki, religii, mediów; symbole narodowe, religijne, ludowe; mapy, schematy, plany miejsc i środków komunikacji miejskiej; obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych; inne, odzwierciedlające realia życia w Rosji, np. etykiety spożywcze, sklepy, pieniądze, znaczki, koperty, bilety, np. kolejowe, teatralne, karty dań, przewodniki muzealne);</p> <p>b) krajoznawstwa rosyjskiego obszaru językowego (np. informacje ogólne, takie jak: powierzchnia, ludność, waluta, zróżnicowanie etniczne i kulturowe, religia; informacje z zakresu: geografii, środowiska naturalnego/przyrody/ekologii, symboli narodowych, ludowych, kulinariów, sportu, religii, szkolnictwa, środków transportu);</p> <p>c) socjoznawstwa rosyjskiego obszaru językowego (np. używanie imion ojcowskich, zdrobnień imion; formy komunikacji ustnej i pisemnej, w tym tradycyjnej oraz z użyciem nowych technologii; zwyczaje, w tym zwroty, wyrażenia, przysłowia związane z życiem codziennym, spędzaniem urlopu, obchodzeniem świąt, zwyczajów, uroczystości okolicznościowych, obyczajami i zachowaniami charakterystycznymi dla Rosjan);</p> <p>d) kulturoznawstwa <i>sensu stricto</i> (informacje z zakresu literatury, muzyki, malarstwa, teatru, filmu);</p> <p>e) uświadomienia atrybutów własnej (polskiej, czeskiej, niemieckiej, bułgarskiej) kultury (np. informacje i zadania dotyczące miejsc, zabytków w kontekście historycznym i współczesnym, symboli narodowych, ludowych, znanych rodaków, świąt, zwyczajów oraz zadania i treści inspirujące uczniów do refleksji nad kulturą rodzimą);</p> <p>f) innych niż Polska/Czechy/Niemcy/Bułgaria i Rosja obszarów kulturowych (np. informacje i zadania dotyczące miejsc, zabytków, symboli, znanych postaci, zwyczajów, organizacji międzynarodowych w kontekście historycznym i współczesnym, oraz zadania przybliżające wartości innych kultur);</p> <p>1. POSTAWY (KOMPONENT AFEKTYWNY) Poszukiwano odpowiedzi, czy podręczniki zawierają:</p> <p>a) zadania i treści podawcze umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej, czeskiej, niemieckiej lub bułgarskiej) z rosyjską;</p> <p>b) zadania i treści o charakterze podawczym umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej;</p> <p>c) zadania umożliwiające rozwój empatii;</p> <p>d) zadania umożliwiające rozwój krytycznej analizy stereotypów.</p> <p>2. UMIEJĘTNOŚCI (KOMPONENT BEHAWIORALNY) Poszukiwano odpowiedzi, czy podręczniki zawierają:</p> <p>a) zadania rozwijające umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów,</p>

posługującymi się językiem rosyjskim;
b) zadania umożliwiające umiejętność samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych (z
c) zadania ukierunkowane na samodzielność ucznia w procesie racjonalnego porównywania kultury własnej z obcą, wskazywania podobieństw i różnic między nimi.

Część II: warstwa wizualna podręcznika

Poszukiwano odpowiedzi:

1. jaka część treści niewerbalnych zawartych w podręczniku odnosi się do kultury rodzimej/docelowej/międzynarodowej;
2. czy podręcznik zawiera autentyczne środki wizualne czy odrealnione.

Część III: dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta

Poszukiwano odpowiedzi, czy podręcznik:

1. wspiera uczniów w procesie budowania ich tożsamości oferując im treści/zadania na podstawie których:
 - mają szansę określić swoje miejsce w kulturze (odpowiadając na pytania: kim ja jestem i jaki jestem, kim są oni?);
 - powinni postawić się w sytuacji innej osoby lub zrelacjonować wydarzenia z innej perspektywy;
2. wspiera rozwój umiejętności społecznych wśród uczniów (za pośrednictwem pracy w parach/grupach – np. dialogi, scenki sytuacyjne, projekty);
3. podnosi motywację uczniów do nauki języka i kultury obcej poprzez:
 - uświadomienie im korzyści płynących ze znajomości języka i kultury obcej;
 - wprowadzenie elementu gier;
 - użycie Internetu;
4. uwzględnia w treściach/zadaniach rozwijających KI zainteresowania młodych ludzi adolescentów (muzyka, sport, gry komputerowe, telewizja, Internet).

Źródło: opracowanie własne.

W toku pracy badawczej napotkano na trudności związane z analizą poszczególnych podręczników. Poznawanie zawartości wyselekcjonowanych materiałów dydaktycznych okazało się procesem czasochłonnym i wymagało konsultacji z tłumaczami: języka czeskiego, niemieckiego oraz bułgarskiego. Pomoc specjalistów umożliwiła gruntowne i drobiazgowie wniknięcie w treść podręczników.

Natomiast trudności *stricte* związane z analizą materiału badawczego dotyczyły zakwalifikowania niektórych treści do jednego zakresu tematycznego. Przykładowo, przedstawiany w podręcznikach wizerunek rosyjskiego malarza ostatecznie uwzględniono zarówno w kategorii *Znane i wybitne postacie* (z zakresu *Krajoznawstwo*), jak i w kategorii *Malarstwo* (z zakresu *Kulturoznawstwo sensu stricto*)⁵²⁸. Natomiast przy analizie materiału wizualnego niejednokrotnie napotymano na problemy dotyczące zidentyfikowania miejsc, w

⁵²⁸ Uwzględnienie tych samych treści w więcej niż jednej kategorii tematycznej stosowała również Miłułka w przywoływanej już wielokrotnie monografii. K. Miłułka, *Rozwój kompetencji interkulturowej...*, dz. cyt.

których zrobione zostały fotografie umieszczone w podręcznikach. Pomocnym okazało się częste korzystanie z internetowej wyszukiwarki grafiki.

W tym miejscu warto też zaznaczyć, iż podejmowane badanie było projektowane i rozpoczęte przed agresją Rosji na Ukrainie, a więc zanim sytuacja za naszą wschodnią granicą uległa gwałtownej zmianie. Dodatkowo, analizowane podręczniki zostały wydane przed 2022 rokiem, a więc postanowiono nie odnosić wyników analizy do aktualnej sytuacji (np. politycznej, demograficznej).

Rozdział V. Kompetencja interkulturowa w podręczniku do nauki języka rosyjskiego jako obcego – analiza materiału

W niniejszym rozdziale zaprezentowano wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego (po jednej serii z Polski, Czech, Bułgarii, Niemiec), którą przeprowadzono zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami. Uwzględniono trzy płaszczyzny kompetencji interkulturowej, charakter warstwy wizualnej oraz dostosowanie interkulturowych treści podręcznikowych do wieku i potrzeb ucznia adolescenta. Poniżej przedstawiono wnioski wysnute na podstawie analizy materiału zamieszczonego w Aneksach numer 1, 2 i 3.

5.1. Komponenty kompetencji interkulturowej w podręcznikach

W tej części rozprawy zaprezentowano opis i klasyfikację materiału empirycznego zgodnie z przyjętym w pracy rozgraniczeniem komponentów kompetencji interkulturowej z uwzględnieniem wiedzy, postaw i umiejętności. Diagnozowanie poszczególnych składników miało przynieść odpowiedź na postawione pytania badawcze: Czy podręczniki zawierają treści wspierające rozwój trzech komponentów KI? Jaką wiedzę rozwijającą KI zawierają podręczniki? Czy podręczniki zawierają treści wspomagające kształtowanie postaw wobec Rosji i Rosjan oraz innych kultur? Czy podręczniki zawierają zadania doskonalące umiejętności niezbędne w kontaktach interkulturowych z osobami rosyjskojęzycznymi? Jakie podobieństwa i różnice zaobserwowano między poszczególnymi seriami?

5.1.1. Wiedza

Istotnym elementem kompetencji interkulturowej jest wiedza, czyli komponent kognitywny, który został przeanalizowany w wybranych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego. Zebrano, a następnie poddano analizie, treści obejmujące rosyjski obszar językowo-kulturowy. Diagnozując charakter płaszczyzny kognitywnej wzięto pod uwagę zarówno wizualizację kultury docelowej (treści realioznawcze), jak i treści werbalne (krajoznawcze, socjoznawcze, kulturoznawcze *sensu stricto*). W przypadku analizy komponentu „wiedza” podjęto decyzję o uwzględnieniu obu warstw podręcznika (słownej i wizualnej), co jest niezbędne, by wskazać, który zakres w obrębie szeroko rozumianych treści

kulturoznawczych odnoszących się do kultury docelowej jest najpełniej realizowany w każdej z serii.

Oprócz tego, płaszczyzna kognitywna obejmuje treści dotyczące kultury własnej uczniów oraz innych krajów, na temat których autorzy podręczników zamieścili informacje w poszczególnych cyklach. W analizie tych dwóch aspektów pominięto zdjęcia, gdyż warstwa wizualna podręczników (między innymi pod kątem odniesień do kultury rodzimej i międzynarodowej) została scharakteryzowana w kolejnej części badania.

5.1.1.1. Realioznawstwo

Analiza tej części płaszczyzny kognitywnej uwzględniała wizualizację obcej rzeczywistości materialnej. Wyszukano oraz przeanalizowano wszystkie elementy wizualne (fotografie, obrazki) przedstawiające realia kultury docelowej (rosyjskiej). Uwagę zwrócono zarówno na podpisane, jak i nie podpisane zdjęcia i ilustracje. Oprócz tego, do analizy włączono teksty autentyczne lub teksty opracowane na wzór autentycznych, np. e-maile, me, listy, pocztówki i inne. Treści realioznawcze poddane analizie zebrane zostały w Aneksie 1 (tabela 1).

Miasta, wsie, zabytki, miejsca turystyczne i kulturalne

Wszystkie kursy oferują różnorodne zdjęcia przedstawiające interesujące miejsca w Rosji. Aspektem wspólnym czterech cykli podręcznikowych jest fakt, iż autorzy każdego z nich skupili największą uwagę na dwóch miastach: Moskwie i Sankt Petersburgu, prezentując szeroki wachlarz osobliwości tych aglomeracji (tabela 7). Zdjęcia przedstawiają następujące obiekty:

- polska seria *Безопасно!* – Moskwa: plac Czerwony⁵²⁹, Kreml, moskiewskie metro, sobór Wasyla Błogosławionego, Galeria Trietiakowska, ulica Twerska, dworzec Jarosławski; Sankt Petersburg: gmach Sztabu Generalnego na placu Pałacowym z kolumną Aleksandrowską, twierdza Pietropawłowska, plac Pałacowy, Newski Prospekt, Ermitaż, cerkiew Zbawiciela na Krwi nad Kanałem Gribojedowa,

⁵²⁹ Przy zapisie wszystkich nazw zabytków, miejsc, itp., jakie wystąpiły w rozprawie, za nadrzędne uznano reguły zawarte w *Wielkim słowniku ortograficznym PWN*. Pierwszy przykład: zgodnie z regułą 82/18.25.1 „plac” należałoby zapisać małą literą, choć zwyczajowo przyjął się zapis „Plac Czerwony”. Słownik Języka Polskiego PWN, [online], <https://sjp.pwn.pl/zasady/82-18-25-Jedno-i-wielowyzrazowe-nazwy-dzielnic-ulic-placow-rynkow-ogrodow-parkow-bulwarow-budowli-zabytkow-obiektow-sportowych;629401.html> (dostęp: 20.01.2023).

- czeska seria *Классные друзья* – Moskwa: plac Czerwony, Kreml, sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Archangielski, sobór Chrystusa Zbawiciela, Teatr Wielki, Teatr Kotów, Muzeum Kosmonautyki, Galeria Trietiakowska, wieżowce Moscow-City, wieża telewizyjna Ostankino, dworzec kolejowy Nowosybirsk Główny; Sankt Petersburg: Ermitaż, sobór św. Izaaka, most Pałacowy,
- niemiecka seria *Конечно!* – Moskwa: plac Czerwony, Kreml, mauzoleum Lenina, sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Chrystusa Zbawiciela, Teatr Wielki, Car-puszka, wieżowce Moscow-City, wieżowce „Góry Worobiowe”, port lotniczy Moskwa-Szeremietiewo, Biały Dom; Sankt Petersburg: Ermitaż, twierdza Pietropawłowska, pałac Zimowy, most Pałacowy, Newski Prospekt, sobór św. Izaaka, dwa pomniki Piotra I, pomnik Czyżyka-Pyżyka, Dom Książki,
- bułgarska seria *Мампѐшка* – Moskwa: plac Czerwony, Kreml, kremlowskie kuranty, sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Uspieński, pałac Fasetowy, Teatr Wielki, Galeria Trietiakowska, Narodowe Muzeum Historyczne, park im. Gorkiego, ogród Neskuchny, Moskiewskie Planetarium, stacja metro Komsomolskaja, GUM, plac Katedralny, pomnik Puszkina, pomnik Trietiakowa; Sankt Petersburg: Ermitaż, cerkiew Zbawiciela na Krwi, dworzec Moskiewski, most Pękający na rzece Newie, pomnik Puszkina.

Tabela 7. Zdjęcia obiektów Moskwy i Sankt Petersburga w poszczególnych seriach podręcznikowych

<i>Nazwa serii</i>	<i>Place, twierdze</i>	<i>Cerkwie, sobory, budowle o charakterze sakralnym</i>	<i>Teatry, muzea, galerie</i>	<i>Pomniki</i>	<i>Pałace</i>	<i>Mosy</i>	<i>Metro, dworce kolejowe, lotniska</i>	<i>Wieżowce</i>	<i>Inne</i>
<i>Всё просто!</i>	plac Czerwony, Kreml, twierdza Pietropawłowska i plac Pałacowy	sobór Wasyla Błogosławionego, cerkiew Zbawiciela na Krwi nad Kanalem Gribojedowa	Galeria Trietiaowska, Ermitaż	—	—	—	moskiewskie metro, dworzec Jarostawski	—	ulica Twerska, Newski Prospekt, gmach Sztabu Generalnego
<i>Классные друзья</i>	plac Czerwony, Kreml	sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Archangielski, sobór Chrystusa Zbawiciela, sobór św. Izaaka	Teatr Wielki, Teatr Kotów, Muzeum Kosmonautyki, Galeria Trietiaowska, Ermitaż	—	—	most Pałacowy	dworzec kolejowy Nowosybirsk Główny	Moscow-City, wieża telewizyjna Ostankino	—
<i>Конечно!</i>	plac Czerwony, Kreml, twierdza Pietropawłowska i pałac Zimowy	sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Chrystusa Zbawiciela, sobór św. Izaaka,	Teatr Wielki, Ermitaż	dwie pomniki Piotra I, pomnik Czyżyka-Pyżyka	—	most Pałacowy	port lotniczy Moskwa-Szeremietiewo	Moscow-City, wieżowce „Góry Worobiove”	Newski Prospekt, Biały Dom, Dom Książki Car-puszcza, mauzoleum Lenina
<i>Матрёшка</i>	plac Czerwony, Kreml, plac Katedralny	sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Uspieński, cerkiew Zbawiciela na Krwi	Teatr Wielki, Galeria Trietiaowska, Narodowe Muzeum Historyczne, Ermitaż	dwie pomniki Puszkina, pomnik Trietiakowa	pałac Fasetowy	most Pękający na rzece Newie	stacja metro Komsomolskaja, dworzec Moskiewski	—	park im. Gorkiego, ogród Neskuchny, Moskiewskie Planetarium, kremlofskie kuranty

Zródło: opracowanie własne.

Najwięcej zdjęć przedstawiających inne niż wyżej wymienione miasta odnajdziemy kolejno w podręcznikach: niemieckich, bułgarskich, polskich, czeskich. Niemiecka seria *Конечно!* oferuje zdjęcia miejsc i zabytków z takich miast, jak: Soczi, Peterhof, Kaługa, Tuła, Smoleńsk, Samara, Orzeł, Kazań, Suzdal, Kostroma, Riazań. Seria bułgarska *Мампѐшка* obejmuje natomiast zdjęcia miast: Soczi, Peterhof, Kirowsk, Nowosybirsk, Stawropol, Wołgograd, Włodzimierz, Norylsk. Dodatkowo, jej autorzy uwzględnili mniej znane miasta, takie jak Monino, czy Żukowski, co wyróżnia podręczniki bułgarskie na tle pozostałych, oferujących raczej fotografie miejscowości bardziej znanych. W czeskich podręcznikach znajdziemy jedno zdjęcie z Kazania, w polskich – kilka pojedynczych z Soczi, Jekaterynburga, Nowosybirsk, Irkucka, Permu, czy z Władywostoku.

Rosyjskie wsie na fotografiach uwzględniono jedynie w kursach niemieckim i bułgarskim. W pierwszym z wymienionych odnotowano pojedyncze zdjęcia ze wsi Ojmiakon i wsi Amgi, a w drugim szkołę w Jasnej Polanie.

Przyroda

Najwięcej zdjęć odnoszących się do zjawisk przyrody zamieszczono w podręcznikach polskich i bułgarskich. Polski kurs *Без помощи!* uwzględnił kilka fotografii jeziora Bajkał, zdjęcia ośmiu rzek (Newa, Moskwa, Wołga, Kama, Ob, Oka, Jenisej, Ussuri), a także pojedyncze krajobrazy z górą Elbrus i Kamczatką. W bułgarskich podręcznikach serii *Мампѐшка* również odnotowano zdjęcia jeziora Bajkał, rzeki Wołgi, góry Elbrus i Kamczatki. Oprócz tego, autorzy umieścili fotografie obrazujące: jezioro Elton, jeziora altajskie, zjawisko zorzy polarnej, gejzery oraz wybrane aspekty przyrody tundry, tajgi i stepów – w tym zwierzęta (tygrysy amurskie, białe niedźwiedzie, nerpy, orzeł stepowy, renifer tundrowy) i roślinność (modrzewie). Ta seria okazała się najbardziej różnorodna pod względem omawianej tematyki. Natomiast w kursie czeskim umieszczono pojedyncze zdjęcia jeziora Bajkał, a w niemieckim – uwzględniono jezioro Bajkał i górę Elbrus.

Miejsca użytku publicznego

Najwięcej zdjęć przedstawiających Rosjan w rzeczywistych sytuacjach oraz miejscach zawiera niemiecka seria *Конечно!*. Autorzy zamieścili w podręcznikach fotografie: wnętrza sklepu z pamiątkami, dworca kolejowego, wagonu pociągu, szkoły, mieszkania rodziny

rosyjskiej, zdjęcie redaktorki podręcznika na spotkaniu z rosyjską młodzieżą, zdjęcie pokoju Rosjanki Leny. Przez całą wspomnianą serię niemieckich podręczników przewijają się zdjęcia rosyjskich uczniów, które mają za zadanie zapoznać niemieckich uczniów z Rosją oraz z życiem codziennym rówieśników Rosjan.

W pozostałych podręcznikach poświęcono znacznie mniej miejsca temu zagadnieniu, a już szczególnie w trzech podręcznikach serii czeskiej, która objęła sześć zdjęć budynków użytkowych (przedszkole, apteka, dworzec kolejowy, muzeum, biblioteka, plac miejski), wśród których można rozpoznać jedynie charakterystyczny dworzec kolejowy Nowosybirsk Główny. Natomiast w podręcznikach polskich i bułgarskich zaprezentowano wnętrza wybranych stacji metra moskiewskiego (w polskich: Komsomolskaja, Majakowskaja, Kijewskaja; w bułgarskich: Kijewskaja i Trietiakowskaja) i szyldy realnych miejsc. Uczniowie bułgarscy zapoznają się ponadto z wizualnym przedstawieniem wnętrza izby (ros. русская изба и печь).

Święta, wydarzenia kulturalne, imprezy okolicznościowe

Święta religijne i świeckie zostały zaakcentowane we wszystkich czterech kursach, najsłabiej w podręcznikach czeskich, w których odnotowano odwołania wizualne jedynie do trzech wydarzeń: Nowego Roku, Bożego Narodzenia, *prima aprilis*. Pozostałe trzy kursy uwzględniły Maslenicę, Nowy Rok, Wielkanoc, dzień urodzin, Dzień Kobiet.

Oprócz tego niemiecki kurs *Конечно!* i polski kurs *Всё просто!* wzięły pod uwagę Boże Narodzenie i walentynki. Dodatkowo w polskim kursie odnaleziono nawiązania wizualne do Dnia Wiedzy (święto edukacji), a w niemieckim – do Dnia Lekarza oraz do młodzieżowej akcji (ros. *флешмоб*) w Sankt Petersburgu.

Omawiana tematyka została jednak najobszerniej zaprezentowana w bułgarskim kursie *Матрешка*. Jego autorzy umieścili dodatkowo zdjęcia związane między innymi z takimi wydarzeniami, jak: rozpoczęcie roku szkolnego w Rosji, Dzień Puszkina obchodzony na placu Czerwonym, Festiwal pokrzywy, igrzyska olimpijskie, imieniny, Dzień Dziecka, Dzień Nauczyciela, Dzień Obrońcy Ojczyzny, obchody Dnia Miasta Moskwy, odczyty Puszkina we Włodzimierzu.

Znane postacie

Największy przekrój wizerunków znanych postaci zaprezentowano w niemieckim cyklu *Конечно!*. Autorzy tej serii przedstawili muzyków, polityków, carów, pisarzy, naukowców, sportowców, aktorów, kosmonautów, a także projektantkę mody. Wśród uwzględnionych ponad trzydziestu postaci znalazły się zarówno osoby żyjące współcześnie (Maria Szarapowa, Masza Cygal, Roman Abramowicz, Olga Starczenkowa, Zemfira), jak i osoby już nieżyjące, historyczne (Wiktor Coj, Jurij Gagarin, Józef Stalin, Lenin, Wiktor Kudriawcew, car Iwan Groźny).

W pozostałych cyklach odnotowano znacznie mniej wizerunków znanych Rosjan. Bułgarscy uczniowie odnajdą w podręcznikach ludzi związanych z literaturą (Aleksandra Puszkina, Lwa Tołstoja, Iwana Turgieniewa, Michaiła Łomonosowa) oraz pojedyncze wizerunki naukowców (Dmitrija Lichaczowa, Nikołaja Pirogowa, Ilji Miecznikowa). Dużym walorem jest uwzględnienie przez autorów bułgarskiej serii *Матрешка* zdjęcia modelki (Natalii Wodianowej) oraz kosmonauty (Antona Szkaplerowa), a więc postaci żyjących współcześnie. Polskie i czeskie podręczniki zmarginalizowały prezentację Rosjan, uwzględniając jedynie dwie fotografie osób w cyklu polskim (Jurija Gagarina i Dmitrija Mendelejewa) oraz jedną w cyklu czeskim (hokeisty Aleksandra Owieczkina).

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Symbol narodowy w postaci flagi Rosji zaprezentowano we wszystkich seriach, ponadto jest on jedynym symbolem uwzględnionym w czeskim cyklu *Класные друзья*. Herb Rosji, matrioszka oraz samowar okazały się tymi rosyjskimi atrybutami, które pojawiły się we wszystkich pozostałych trzech analizowanych kursach. Dodatkowo w serii niemieckiej odnaleźć można herby poszczególnych miast wchodzących w skład Złotego Pierścienia Rosji. Autorzy kursów zwrócili uwagę również na inne symbole, takie jak: bałajka, czapka uszanka, gżel (niem. *Конечно!*, pol. *Всё просто!*), chochłoma, renifer (pol. *Всё просто!*, bułg. *Матрешка*), Miszka (niem. *Конечно!*), wańka-wstańka, buty walonki (pol. *Всё просто!*), rosyjski strój ludowy, malowane naczynia z Żostowa (bułg. *Матрешка*). Trzeba dodać, że polski kurs *Всё просто!*, mimo że jest tylko dwuczęściowy, zawiera spory przekrój symboli i atrybutów związanych z Rosją, porównywalny do tego, jaki umieszczono w czteroczęściowym kursie niemieckim czy trzyczęściowym bułgarskim.

Mapy, schematy, plany

Autorzy wszystkich podręczników zamieścili schemat linii metra moskiewskiego. Ponadto analizowane serie, z wyjątkiem czeskiej, uwzględniły mapę Rosji. Niemiecki kurs *Конечно!* zawiera dodatkowo mapę Moskwy, Sankt Petersburga oraz mapę z zaznaczonymi miastami Złotego Pierścienia.

Kuchnia i artykuły spożywcze

Specjały kuchni rosyjskiej zaprezentowano w formie wizualnej we wszystkich analizowanych cyklach. Wymienić wśród uwzględnionych można: bliny (wszystkie cztery serie), pielmieni (wszystkie serie oprócz niemieckiej *Конечно!*), sałatka jarzynowa (wszystkie serie oprócz polskiej *Всё просто!*), barszcz (bułg. *Матрешка*, czes. *Классные друзья*). Jeżeli chodzi o artykuły spożywcze w oryginalnych opakowaniach (np.: śmietana, keczup, musztarda) uwzględniono je jedynie w polskim cyklu *Всё просто!*. Również tylko w tej serii uczniowie odnajdą dania związane z Wielkanocą (kulicz, pascha, malowane jajka) i z Bożym Narodzeniem (kutia). Ponadto, w niemieckiej serii przedstawiono wizualnie pierniki tulskie, a w bułgarskiej kapuśniak, zupę z pokrzywy, suszki, sałatkę winegret, „serniczki” (ros. *сырники*).

Zdjęcia ilustrujące codzienne życie Rosjan

We wszystkich podręcznikach znalazły się też inne ilustracje przedstawiające realia codziennego życia Rosjan. Najmniejszą ich liczbę odnotowano w czeskiej serii *Классные друзья*. Wśród zdjęć, które pojawiły się w co najmniej dwóch seriach, wymienić można: monety i banknoty używane w Rosji, okładki gazet/czasopism, środki transportu (pol. *Всё просто!*, niem. *Конечно!*), bilety na środki transportu (niem. *Конечно!*, bułg. *Матрешка*).

Autorzy analizowanych podręczników zaoferowali w swoich książkach takie zdjęcia, których nie ma w innych cyklach, dlatego warto je w tym miejscu wymienić. Fotografie te przedstawiają: plakaty i kadry filmów rosyjskich, legitymację szkolną, dziennik szkolny, drzewo genealogiczne rodziny rosyjskiej (niem. *Конечно!*), szafeczkę do wymiany książek związaną z popularnym zjawiskiem bookcrossingu wśród Rosjan (bułg. *Матрешка*), karetkę pogotowia ratunkowego w Rosji, apteczkę pierwszej pomocy (pol. *Всё просто!*), klawiaturę rosyjską z cyrylicą (czes. *Классные друзья*).

Teksty autentyczne

We wszystkich seriach podręcznikowych zamieszczono różnorodne teksty autentyczne oraz teksty zredagowane lub zmienione na potrzeby danego kursu na autentyczne. Poszczególne podręczniki prezentują korzystającym z nich uczniom: menu (wszystkie oprócz pol. *Всё просто!*), tekst na forum internetowym, e-maile, plany lekcji, reklamy, artykuły prasowe (wszystkie oprócz czes. *Классные друзья*), esemesy (niem. *Конечно!*, pol. *Всё просто!*), ogłoszenia, pocztówki (niem. *Конечно!*, bułg. *Матрёшка*).

Autorzy wszystkich kursów zachęcają uczniów do zapoznania się z różnorodnymi tekstami zamieszczonymi w Internecie. Najwięcej wskazań do wyszukania wybranych informacji tekstowych oferuje cykl niemiecki, a najmniej – polski i czeski. Odwołania do treści tekstowych zamieszczonych w Internecie najczęściej dotyczą takich zagadnień, jak: miejsca i miasta, znane postacie, przyroda.

5.1.1.2. Krajoznawstwo

Analiza tej części płaszczyzny kognitywnej uwzględniała przede wszystkim obecność informacji ogólnych dotyczących Rosji, danych werbalnych z zakresu geografii, środowiska naturalnego, symboli narodowych i ludowych, świąt, zwyczajów i uroczystości okolicznościowych, kulinariów, sportu, religii, szkolnictwa, środków transportu. Treści krajoznawcze poddane analizie zebrane zostały w Aneksie 1 (tabela 2).

Ogólne informacje o Rosji

We wszystkich analizowanych seriach zamieszczono informacje na temat rekordów związanych z Rosją – największe i najgłębsze jezioro, najdłuższa rzeka, najwyższa góra, najniższa temperatura, najdłuższa kolej itp. Ponadto cykl niemiecki i polski umożliwiają uczniom sprawdzenie swojej ogólnej wiedzy na temat Rosji przy pomocy quizów, testów czy gier. W badanych podręcznikach odnotowano sporą liczbę informacji ogólnych o Federacji Rosyjskiej. Wśród nich znalazły się dane na temat liczby mieszkańców Rosji, informacje o cyrylicy, głagolicy (pol. *Всё просто!*, czes. *Классные друзья*) oraz liczbie mieszkańców Moskwy (bułg. *Матрёшка*, czes. *Классные друзья*), dane dotyczące stref czasowych

(wszystkie oprócz czes. *Классные друзья*) i położenia Rosji (pol. *Всё просто!*, bułg. *Матрешка*), informacje o języku rosyjskim (wszystkie kursy oprócz niem. *Конечно!*).

Warto jeszcze zaznaczyć, że poszczególne cykle różnią się między sobą pod względem rodzaju ogólnych informacji na temat Rosji. W tym kontekście wyróżniają się serie oferujące wiedzę niepodaną w innych podręcznikach – niemiecka *Конечно!* (numery telefoniczne obowiązujące w Rosji), polska *Всё просто!* (nazwa oficjalna Federacji Rosyjskiej i skrót tej nazwy, informacja o tym, że w Rosji mieszka prawie 6 milionów ludzi w wieku od 12 do 15 lat), a także czeska seria *Классные друзья* (Moskwa jako miasto wielonarodowe, informacja na temat praw kobiet w Rosji i uzyskania przez nie prawa wyborczego, kilka ciekawych faktów o stolicach Rosji).

Geografia i miejsca turystyczne

Wyniki analizy zebranego materiału badawczego ujawniły bogaty i różnorodny zestaw informacji z zakresu geografii i miejsc turystycznych. Dużo uwagi poświęcono Moskwie i Sankt Petersburgowi (w kontekście ogólnym lub pod kątem wybranych zabytków i popularnych miejsc). Ponadto, we wszystkich kursach wymieniono liczne miasta rosyjskie i zabytki (nazwy własne występowały między innymi w zadaniach gramatycznych, w tekstach). W kursach polskim i czeskim wystąpiło w sumie po kilkanaście nazw miejscowości. W dwóch pozostałych seriach dwukrotnie więcej, w dodatku w niemieckim cyklu pojawiły się rzadkie nazwy wsi – Chochłowo, Bolugur, Amga.

Niektóre z miejsc geograficznych i turystycznych zostały opisane szerzej – najmniej opisów w formie tekstów odnotowano w polskim kursie *Всё просто!* (zawiera jedynie charakterystykę Moskwy i Sankt Petersburga), a także w czeskim kursie *Классные друзья* (proponuje uczniom krótkie notatki na temat Bajkału i Kremla). Na wyróżnienie zasługuje bułgarski cykl *Матрешка*, który zawiera sporo opisowych notatek dotyczących różnorodnych miejsc. Przedstawione zostały między innymi: miejsca dotyczące Moskwy (moskiewskie metro, Moskiewskie Planetarium, GUM, sobór Wasyla Błogosławionego, sobór Zwiastowania, Granowita Pałata, kremlowskie kuranty, Muzeum Kosmonautyki) czy Sankt Petersburga (Ermitaż), a także inne miasta (np. Jekaterynburg, Nowosybirsk, Niżny Nowogród, Rostów nad Donem, Wołgograd, Murmańsk, Norylsk, Zapolarnyj, Stawropol). Sporo opisowych informacji dotyczy także miejsc przyrodniczych i geograficznych (np. góra Elbrus, góry Ałtaj, jezioro Bajkał, jezioro Elton, słone jezioro Baskunczak, rzeka Wołga, Dolina Gejzerów na Kamczatce). Z kolei niemiecki kurs *Конечно!* zawiera kilka informacji

opisowych na temat Moskwy (w tym Kreml, plac Czerwony, Teatr Wielki, sobór Chrystusa Zbawiciela, Biały Dom, Moskiewskie Międzynarodowe Centrum Biznesowe), Sankt Petersburga (w tym Ermitaż, pałac Zimowy, twierdza Pietropawłowska, Newski Prospekt, sobór św. Izaaka), Kaługi, Tuły, Suzdału, Włodzimierza, Nowgorodu, Jarosławia. Autorzy niemieckiej serii proponują jedynie jeden tekst na temat miejsc geograficznych, który dotyczy przyrody Syberii.

Ekologia, ochrona przyrody

Temat ochrony przyrody, w odniesieniu do Rosji, został uwzględniony w dwóch z czterech analizowanych serii – niemieckiej i bułgarskiej. W pierwszej przedstawiono problem dotyczący zanieczyszczenia środowiska naturalnego na Syberii oraz zanieczyszczenia Bajkału. Autorzy niemieckiej serii *Конечно!* poruszyli także problem tresowania niedźwiedzi w Rosji. Natomiast w bułgarskim kursie *Мампѣшка* uwzględniono temat ochrony populacji tygrysa amurskiego i wspomniano o rezerwacie przyrody na Półwyspie Kamczackim.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Informacji na temat symboli związanych z Rosją nie odnotowano jedynie w czeskim kursie *Класные друзья*. W pozostałych wymieniono lub szerzej opisano wybrane atrybuty, miejsca, a także przedmioty zaliczane do tej kategorii.

Zdawkowe informacje na temat symboli narodowych zamieszczono w kursach polskim *Всѣ просто!* (hymn, flaga, herb) oraz bułgarskim *Мампѣшка* (herb). Ponadto młodzież korzystająca z niemieckich podręczników *Конечно!* i polskich *Всѣ просто!* będzie miała okazję dowiedzieć się czegoś więcej na temat rosyjskich pamiątek. Na wyróżnienie zasługuje kurs *Мампѣшка*, w którym zaproponowano bułgarskim uczniom ciekawe teksty (*Русская изба – один из символов России* oraz materiały na temat chochłomy, wyrobów z miasta Żostowo, gżelu). Natomiast autorzy niemieckiego kursu *Конечно!* poświęcili sporo miejsca znaczeniu i symbolice niedźwiedzia (ros. *Мишки*) w kulturze rosyjskiej.

Znane postacie i ich dzieła

Biorąc pod uwagę ilość informacji dotyczących tej kategorii ewaluacji, kursy można sklasyfikować w następującej kolejności: niem. *Конечно!*, bułg. *Мампѣшка*, czes. *Класные*

друзья, pol. *Всё просто!*. W ostatnim z wymienionych kursów krótko wspomniano o dokonaniach Gagarina i Mendelejewa, a w czeskim – odnotowano takie nazwiska, jak: Owieczkin, Łomonosow, Twardowski, Tołstoj, Balezina i Jermolewa.

Najbogatszy zestaw rosyjskich pisarzy, naukowców, sportowców, polityków itp. odnaleźć można w niemieckim i bułgarskim kursie podręcznikowym. W analizowanych podręcznikach odczuwa się niedostatek współczesnych znanych osobowości, na przykład z dziedziny muzyki, show biznesu. Wyjątkiem jest niemiecki cykl *Конечно!*, w którym wymieniono Biłana, Zemfirę, Sawiczewą, Łazariewa, Szarapową, Arszawina, Starczenkową, Wakulenkę, Cygal, Siugirowa, Kudriawcewa, Coja, Lagutenkę Chicherinę, Makarowicza. Postaci historyczne wymienione i często opisane w tymże cyklu to: Iwan Groźny, Piotr I, Katarzyna II, bracia Strugaccy, Mendelejew, Repin, Czechow, Szostakowicz, Czajkowski, Szyszkin, Kandynski, Alechin, Mamonow.

Autorzy bułgarskiego kursu *Матрешка* podali informacje jedynie na temat trzech Rosjan współcześnie żyjących (Mitiajew, Wodianowa, Tokariewa). Pozostałe wzmianki dotyczą postaci historycznych: Gagarina, Puszkina, Tołstoja, Miecznikowa, Pirogowa, Łomonosowa, Lichaczowa, Turgieniewa, Balmonta, Wereszczagina, Bunina, metropolity Cypriana, Uszyńskiego, Bianki, Piotra I, Iwana Groźnego, Mai Pliseckiej.

Kuchnia

Autorzy wszystkich analizowanych kursów podkreślają różnorodność kuchni rosyjskiej, wymieniając nazwy potraw i specjalów kulinarnych, a także restauracji i kawiarni. W poszczególnych kursach powtarzają się z reguły te same nazwy dań i inne nazwy punktów gastronomicznych:

- polski kurs *Всё просто!* – zupa rybna, solianka, kapuśniak, piermieni, pirożki, bliny, boeuf strogonow; kawiarnie i restauracje: Крошка-картошка, Теремок, Елки-Палки,
- czeski *Класные друзья* – barszcz, bliny, piermieni, sałatka warzywna (ros. *Оливье*); kawiarnia Кофемолка,
- niemiecki *Конечно!* – kapuśniak, barszcz, rosół, solianka, piermieni, bliny, kawior kompot, kwas, sałatka warzywna (ros. *Оливье*), restauracje: Золотое кольцо, Быстрая ложка, kawiarnia: Планета,
- bułgarski *Матрешка* – barszcz, kapuśniak, piermieni, ciasta, bliny, „serniczki”, sałatka winegret i warzywna (ros. *Оливье*), restauracja Колобок.

Ponadto polski podręcznik zawiera wyjaśnienie wyrazu kawiarnia (ros. *кафе*), czeski cykl zawiera tekst o powszechności wykorzystania ryżu w kuchni rosyjskiej, w niemieckim podręczniku odnajdziemy przepis na sałatkę warzywną, a w bułgarskim – tekst na temat tej sałatki oraz wiadomości o pojawieniu się w Rosji ziemniaka i słonecznika.

Sport i rekreacja

Temat sportu i rekreacji w kontekście kultury rosyjskiej został poruszony we wszystkich kursach z wyjątkiem polskiego. W bułgarskim cyklu *Мампѣшка* wspomniano o symbolach XXII Zimowych Igrzysk Olimpijskich, które odbyły się w Soczi w 2014 roku, wymieniono nazwy rosyjskich drużyn piłkarskich (Spartak, Zenit, Dynamo, Kubań, Bałtika), nazwę stadionu i kompleksu sportowego (stadion Spartak i kompleks Zaria – ros. *Заря*), zwrócono uwagę na najpopularniejsze dyscypliny sportowe w Rosji (piłka nożna, hokej, siatkówka, łyżwiarstwo figurowe), podano lata życia szachisty Aleksandra Alechina. Oprócz tego pojawiły się informacje na temat morsowania w Rosji i tekst o zjawisku *bookcrossingu* wśród Rosjan. Zdawkowe informacje odnotowano w czeskiej serii *Класные друзья*, w której podano datę urodzenia współczesnego rosyjskiego hokeisty Aleksandra Owieczkina i podkreślono popularność hokeju w Rosji. Z kolei w niemieckim cyklu *Конечно!* zawarto krótkie wzmianki na temat współczesnych rosyjskich sportowców – piłkarza Andrieja Arszawina i szachisty Sanana Siugirowa, a także opisano znaczenie niedźwiedzia (Miszki) podczas XXII Zimowych Igrzysk Olimpijskich organizowanych w Rosji.

Religia

Poszukując informacji z tej kategorii, zauważa się ich niedosyt w analizowanych podręcznikach. We wszystkich odnotowano wzmianki o niektórych świętach obchodzonych przez prawosławnych chrześcijan w Rosji (Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Zwycięstwa⁵³⁰). W polskiej dwuczęściowej serii *Всѣ посто!* umieszczono zdawkowe informacje o tym, że Cyryl i Metody uznawani są przez Kościół prawosławny za świętych, a w bułgarskiej serii *Мампѣшка* uwzględniono tekst o metropolicie Cyprianie, który scalił Cerkiew prawosławną. Ponadto autorzy czeskich podręczników *Класные друзья* i polskich *Всѣ посто!* zwracają uwagę, że Cerkiew w Rosji używa kalendarza juliańskiego.

⁵³⁰ Dzień Zwycięstwa to święto państwowe, które jest powszechnie obchodzone w cerkwiach prawosławnych.

Zakupy, sklepy

Analizowane kursy, z wyjątkiem czeskiego, zawierają informacje na temat cen produktów spożywczych oraz podają nazwy sklepów. W polskiej serii *Всё просто!* wymieniono aż siedem nazw supermarketów i hipermarketów, w których Rosjanie robią zakupy (Перекрёсток, Пятерочка, Копейка, Седьмой континент, Ашан, Глобус i sklep internetowy Утконос). Niemiecka seria podała jedynie nazwę sklepu Перекрёсток, a bułgarska – supermarketu Оазис. Ponadto w polskim cyklu *Всё просто!* przytoczono wypowiedzi Rosjan na temat tego, gdzie najczęściej robią zakupy, przedstawiono produkty w oryginalnych opakowaniach oraz zawarto informację, że ich wagę podajemy w gramach. Na wyróżnienie zasługuje również kurs bułgarski *Матрёшка*, w którym umieszczono materiały na temat Państwowego Domu Towarowego oraz sklepu Jelisiejewski w Moskwie.

Szkolnictwo, uczelnie wyższe, praca

Wiadomości na temat systemu szkolnictwa w Rosji i tego, jakie przerwy wakacyjne obowiązują uczniów w Rosji odnotowano we wszystkich kursach oprócz polskiego *Всё просто!* Analiza wykazała, że autorzy podręczników uwzględniają informacje o rosyjskim systemie oceniania (czes. *Классные друзья* i niem. *Конечно!*) oraz o rozpoczęciu roku szkolnego (czes. *Классные друзья* i bułg. *Матрёшка*).

Treści dotyczące podejmowania pracy i zawodów odnaleziono w niewielkiej ilości w kursach bułgarskim i niemieckim – w tych dwóch seriach uwzględniono preferencje zawodowe młodych Rosjan. Bułgarski kurs *Матрёшка* przedstawia wyniki ankiety na temat planów zawodowych młodzieży. Największa liczba nastolatków chciałaby zostać gwiazdą, kimś sławnym. Spora część planuje założyć własny biznes, zostać designerem, sportowcem, fotografem, programistą, lekarzem. Dodatkowo w bułgarskim cyklu podręcznikowym *Матрёшка* umieszczono teksty o specyfice pracy kosmonauty, projektanta mody. Z kolei w niemieckim kursie *Конечно!* odnotowano wyniki ankiety klasowej, wedle których najpopularniejsze profesje wśród młodych Rosjan to: manager, dziennikarz, psycholog, prawnik, programista. Oprócz tego podano spis prac wakacyjnych, jakich podejmuje się młodzież w Rosji: roznoszenie ulotek i gazet, praca w roli kuriera, kelnera lub sprzedawcy.

Środki transportu

Zagadnieniu transportu autorzy poświęcili uwagę we wszystkich omawianych kursach. Należy podkreślić, że w każdym przeanalizowanym cyklu odnajdziemy jakieś informacje na temat moskiewskiego metra (schemat metra, poszczególne stacje, czas powstania pierwszej linii, liczba przewożonych dziennie pasażerów). Najwięcej tego typu informacji odnotowano w polskim kursie *Всё просто!*

Oprócz tego, analizując poszczególne podręczniki, odnajdziemy teksty z informacjami na temat historii marszrotek (pol. *Всё просто!*, czes. *Классные друзья*), Kolei Transsyberyjskiej (pol. *Всё просто!*, niem. *Конечно!*), a także realiów związanych z transportem kolejowym w Rosji (niem. *Конечно!*).

Internet

Jedynie w niemieckiej serii *Конечно!* nie odnotowano żadnych informacji na temat rosyjskiego Internetu. W trzech pozostałych kursach pojawiły się wzmianki z tego zakresu. Odnaleziono informację o nazewnictwie znaku @ w Rosji (pol. *Всё просто!*, czes. *Классные друзья*), a także ogólne wiadomości na temat Runetu (bułg. *Матрешка*).

Inne

W analizowanych kursach pojawiły się również treści, których nie udało się przyporządkować do jednolitej większej kategorii. W polskim kursie *Всё просто!* podano numer alarmowy i wspomniano o popularności plastrów gorczycowych w Rosji. Autorzy czeskiego kursu *Классные друзья* wyjaśnili, że czeskim odpowiednikiem parteru w Rosji jest pierwsze piętro, a autorzy niemieckiego kursu *Конечно!* uwzględnili numery kierunkowe obowiązujące w Rosji oraz wymienili nazwę stacji radiowej (ros. *Европа плюс Уфа*). Natomiast w bułgarskim cyklu *Матрешка* odnotowano informacje na temat karty migracyjnej, którą powinni wypełnić obcokrajowcy po przyjeździe do Rosji, podano także nazwę stacji radiowej (ros. *Маяк*).

5.1.1.3. Socjoznawstwo

Zgodnie z założonymi kryteriami, zebrany materiał z tego zakresu obejmuje zwyczaje, obyczaje, zachowania językowe i niejęzykowe Rosjan. Poniżej przedstawiono główne wnioski, które sformułowano na podstawie analizy treści socjoznawczych zawartych w analizowanych kursach i zamieszczonych w Aneksie 1 (tabela 3).

Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej

Wyniki badania pokazały, że we wszystkich kursach zamieszczono informacje na temat zwrotów używanych w rosyjskojęzycznej komunikacji ustnej i pisemnej. W kursach polskim i czeskim odnotowano wyjaśnienie znaczenia imienia ojcowskiego wraz z przykładami. Autorzy niemieckiego cyklu *Конечно!* umieścili imiona ojcowskie głównie w tekstach, a w bułgarskim kursie *Мампѣшка* pojawia się jedynie informacja, że Rosjanie ich używają. Oprócz tego, w podręcznikach odnaleźć można formy zdrobnień rosyjskich imion, jednak w kursach polskim *Всѣ просто!* i niemieckim *Конечно!* poświęcono temu zagadnieniu więcej miejsca. Analiza wykazała ponadto, że wszystkie kursy zawierają wyrażenia stosowane przy powitaniu i pożegnaniu, czy podczas przedstawiania się, zawierania znajomości. Z kolei zwroty używane podczas pisania e-maili, listów, reklam, ogłoszeń, esemesów, kartek z życzeniami wystąpiły z różną częstotliwością w każdym z kursów – najwięcej jest ich w polskim *Всѣ просто!* i niemieckim *Конечно!*, a najmniej w czeskim *Класные друзья*.

Zwroty, wyrażenia, przysłowia

Jak wynika z przeprowadzonej analizy, we wszystkich kursach podano zwroty i wyrażenia stosowane przy oficjalnym określaniu czasu, używane w restauracjach, sklepach oraz przydatne przy pytaniu o drogę lub przy tłumaczeniu drogi do określonego celu. Natomiast przysłowia odnajdziemy w trzech kursach: czeskim *Класные друзья* (trzy przysłowia – „Путь к сердцу мужчины лежит через желудок”, „Кто Байкала не видал, тот в Сибири не бывал”, „Как Новый год встретишь, так и его проведёшь”), niemieckim *Конечно!* (dwa przysłowia – „В тихом омуте черти водятся”, „Как аукнется, так и откликнется”), oraz bułgarskim *Мампѣшка* (osiemnaście przysłów, w tym połowa o przyjaźni). Dodatkowo, w czeskim kursie umieszczono dwa cytaty znanych Rosjan (Nikołaja

Karamzina i Konstantyna Uszyńskiego) i rymowaną podpowiedź dotyczącą kolorów tęczy, a w niemieckim pojawiły się tak zwane „łamańce językowe” (ros. *скороговорки*).

Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe

Temat świąt, obyczajów, zwyczajów i uroczystości okolicznościowych w kontekście kultury rosyjskiej został poruszony w każdym z badanych kursów. Analiza treści podręcznikowych wskazuje jednak na zróżnicowaną ilość, dobór i sposób przedstawiania poszczególnych przykładów. We wszystkich kursach wymieniono nazwy oraz określenia świąt, wydarzeń i uroczystości (oraz podano daty ich obchodzenia), lecz szerzej zaprezentowano jedynie wybrane z nich. Boże Narodzenie, Wielkanoc oraz Nowy Rok zostały przybliżone zarówno w serii polskiej, jak i w cyklach czeskim, niemieckim i bułgarskim. Odnotowano również informacje na temat obchodów Maslenicy (wszystkie oprócz czes. *Классные друзья*). Analiza podręczników wykazała ponadto, że dwa kursy podręcznikowe wyróżniają się pod względem doboru przykładów świąt i wydarzeń mniej znanych – bułgarski cykl *Матрѣшка* (np. Międzynarodowy Festiwal Pokrzywy, Dzień Kosmonautyki, Dzień Puszkina) i niemiecki cykl *Конечно!* (Festiwal Grilla we Włodzimierzu, Dzień Ogórka w Suzdalu).

Warto również wspomnieć, że w poszczególnych podręcznikach zostały uwzględnione informacje o obowiązkach związanych z życiem codziennym, z zachowaniami i preferencjami Rosjan. We wszystkich cyklach pojawiły się różnorodne informacje na temat spędzania czasu wolnego przez Rosjan. W przynajmniej dwóch odnotowano teksty o preferencjach zawodowych nastolatków (kursy bułgarski i niemiecki), o rosyjskim systemie szkolnictwa i związanych z nim zwyczajach (kursy czeski i niemiecki). Dodatkowo w każdym z cykli umieszczono informacje, których nie odnotowano w pozostałych trzech kursach, na przykład:

- w polskim cyklu *Всѣ просто!* wyjaśniono, dlaczego Rosjanie w sposób wyjątkowy celebryją 14. urodziny oraz zawarto informacje na temat tego, na co młodzież z Rosji wydaje kieszonkowe, a także, co Rosjanie kupują przez Internet,
- w czeskim cyklu *Классные друзья* uwzględniono zasady etykiety przy stole, znaczenie parzystej i nieparzystej liczby kwiatów w bukietcie, popularność programu *Jeralasz* (ros. *Ералаш*), wyjaśniono także, że w Rosji praktycznie nie obchodzi się imienin, a ponad 100 profesji ma swoje święto; podano również informację na temat prawa Federacji

Rosji, zgodnie z którym przedłuża się weekend o dzień lub dwa, jeśli święto państwowe wypada w sobotę lub w niedzielę,

- w niemieckim cyklu *Конечно!* opisano przykładową spontaniczną akcję młodzieżową na ulicach Sankt Petersburga (ros. *флешмоб*),
- w bułgarskim cyklu *Мампѣшка* zamieszczono tekst o sezonie grzybowym w Rosji, o rytuałach towarzyszących spożywaniu posiłków, o najpopularniejszych dyscyplinach sportowych wśród Rosjan, o tym, że Rosjanie polubili serial „Kuchnia” (ros. „*Кухня*”), o pokazach lotniczych w mieście Żukowski.

5.1.1.4. Kulturoznawstwo *sensu stricto*

Analiza tej części płaszczyzny kognitywnej uwzględniała obecność informacji werbalnych i wizualnych z zakresu malarstwa, teatru, literatury, muzyki, filmu. Treści kulturoznawcze *sensu stricto* poddane analizie zebrane zostały w Aneksie 1 (tabela 4).

Malarstwo

Analiza podręczników wykazała, że uczniowie korzystający z polskiej serii *Всѣ просто!* nie będą mieli okazji zetknięcia się z rosyjskim malarstwem. Dwa obrazy zaprezentowano w cyklu czeskim („Опять двойка”, „Девочка с персиками”). W cyklu bułgarskim *Мампѣшка* również przedstawiono dwa obrazy („Золотая осень”, „Девочка с персиками”) oraz pięć malarskich portretów (przedstawiających Tołstoja, Puszkina, Miecznikowa, Pirogowa, Łomonosowa). Natomiast w niemieckim cyklu *Конечно!* odnotowano trzy obrazy („Бурлаки на Волге”, „Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе в 1815 году”, „Ленин провозглашает советскую власть”), jeden portret przedstawiający Puszkina i jedno historyczne zdjęcie („Знамя Победы над рейхстагом”).

Analizowane podręczniki uwzględniają nazwiska następujących malarzy: Fiodor Reszetnikow, Władimir Sierow (podręczniki czeskie), Ilja Repin, Iwan Szyszkin, Wassily Kandynski, Władimir Sierow, Orest Kiprienski (podręczniki niemieckie), Wasilij Wereszczagin, Lewitan, Władimir Sierow (podręczniki bułgarskie).

Teatry i muzea

Wymieniono i często szerzej opisano: Teatr Maryjski w Petersburgu (wszystkie cykle oprócz polskiego), Teatr Wielki w Moskwie, Galerię Tretiakowską (bułg. *Матрёшка*, czes. *Класные друзья*). Oprócz tego w każdym cyklu odnotowano nazwy teatrów i muzeów niewymieniane w pozostałych kursach, na przykład: w czeskim cyklu – Koci Teatr w Moskwie, w niemieckim – Muzeum Kosmonautyki w Kałudze, Muzeum Ikon w Kostromie, w bułgarskim – Państwowe Muzeum Historyczne na placu Czerwonym, Państwowe Muzeum Rosyjskie w Sankt Petersburgu, Muzeum Lotnictwa w Monino, Muzeum-Rezerwat Lermontowa „Tarkhany”, Muzeum Literackie i Teatr Młodego Widza w Penzie. Dodatkowo w czeskim cyklu podano informację o liczbie teatrów w Moskwie, w niemieckim i bułgarskim odnotowano nazwę baletu „Jezioro łabędzie” i dodatkowo balet „Dziadek do orzechów” w bułgarskim.

Literatura

Teksty literackie lub ich fragmenty zostały uwzględnione we wszystkich cyklach – najmniej w polskim oraz w czeskim. W poszczególnych seriach odnotowano krótkie utwory wierszowane – jeden w polskiej („Wakacje” – A. Rachimow), sześć w czeskiej (wiersze o Bajkale – S. Suchonin, W. Stiepanow, niezatytułowane wiersze – A. Puszkina, S. Jesienin, S. Marszak), cztery w bułgarskiej (wiersze bez tytułu – R. Sef, fragment wiersza „Listopad” – Iwan Bunin), a także trzy w niemieckiej („Piłka” – S. Marszak, „Samowar” – D. Charms, „Kochałem Cię” – A. Puszkina). Autorzy niemieckich i bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego jako obcego uwzględnili również fragmenty prozy. Uczniowie korzystający z analizowanych podręczników przeczytają:

- niem. *Конечно!*: bajka „Krokodyl” – K. Czukowski, fragment bajki „Trzy niedźwiedzie” – L. Tołstoj, notatka „W Nowogrodzie” – S. Szuster, fragmenty książki „Mariusia” – P. Wołoszyna i J. Kulkow, fragment ukazany carycy Katarzyny II z 1763 roku,
- bułg. *Матрёшка*: fragment niezatytułowanego opowiadania – W. Tokariewa, fragment książki „Listy o dobru i pięknie” – D. Lichaczow, „Gęś i żuraw” – K. Uszyński, „Matka i macocha” – W. Bianki, passus opowiadania „Trzecie miejsce w stylu motyla” – W. Draguński, fragment powieści „W przededniu” – I. Turgieniew.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w jednym z niemieckich podręczników zaproponowano fragment współczesnej literatury popularnej – powieści fantazy autorstwa Poliny Wołoszyny i Jewgienija Kulkowa.

Музыка

Zagadnienia dotyczące muzyki zostały uwzględnione jedynie w niemieckim kursie *Конечно!*. Podano lata życia kompozytora Piotra Czajkowskiego i Dmitrija Szostakowicza. Pozostałe zaprezentowane informacje dotyczą muzyki popularnej – uwzględniono tekst o historii rocka w Rosji, wymieniono zespoły rockowe (Кино, Машина времени, Аквариум, Сплин, Мумий тролль), przybliżono sylwetkę rockowej piosenkarki Zemfiry i muzycznej grupy (Премьер-министр), przytoczono także nazwiska związane z przemysłem muzycznym: Dima Biłan, Julia Sawiczewa, Siergiej Łazariew, Ilja Łagutienko.

Ponadto w niemieckich podręcznikach umieszczono teksty piosenek („Подмосковные вечера” „НЕБОМОРЕОБЛАКА”, „Голубой вагон”, „Робин Бобин Барабек”, „Как здорово”, „Рома, извини”). Wśród zaproponowanych utworów muzycznych znalazła się piosenka współczesnej pop-rockowej grupy (ros. *Звери*) oraz piosenka współczesnej wokalistki rockowej Zemfiry (ros. *Земфира*).

Фильмы

Informacje na ten temat odnotowano w dwóch z czterech analizowanych kursów podręcznikowych. Bułgarski kurs *Мампѣшка* zawiera wiadomości na temat rosyjskiego kina. Zamieszczono informację na temat przyznanych Oskarów za rosyjskie dzieła filmowe w kategorii najlepszy film nieanglojęzyczny (nagroda została przyznana cztery razy za filmy: „Война и мир”, „Дерсу Узала”, „Москва слезам не верит”, „Утомлённые солнцем”). Autorzy tego kursu wspomnieli również o znacznej popularności rosyjskich filmów animowanych poza granicami Rosji („Чебурашка”, „Ну, погоди!”, „Маша и медведь”). Z kolei w niemieckim kursie *Конечно!* pojawiły się wzmianki na temat dwóch znanych filmów, głównych postaci fabuły („Костяника. Время лета”, „Обитаемый остров”).

5.1.1.5. Uświadomienie atrybutów własnej (polskiej, czeskiej, niemieckiej, bułgarskiej) kultury

Wyniki przeprowadzonego badania ujawniły, że treści podręczników z zakresu kultury rodzimej można przyporządkować do kilku grup tematycznych. Najczęściej pojawiające się zagadnienia dotyczyły miejsc, w tym miast i zabytków, znanych postaci, czy zwyczajów świątecznych. Dodatkowo, każda seria proponuje zadania, które skłaniają uczniów do odwołania się do własnej wiedzy na temat rodzimej kultury. Poniżej przedstawiono wnioski z analizy treści o kulturach rodzimych uczniów przedstawionych w objętych badaniem czterech seriach podręczników (Aneks 1, tabela 5).

Miejscowości, zabytki, obiekty przyrodnicze rodzimego kraju

Autorzy wszystkich omawianych podręczników przywołali wybrane nazwy miejscowości rodzimego kraju oraz wybrane zabytki. Jednak trzeba podkreślić, że w stosunku do serii bułgarskiej *Матрешка* i niemieckiej *Конечно!* treści z tego zakresu pojawiają się marginalnie w cyklu polskim i czeskim. W niemieckich podręcznikach *Конечно!* oprócz nazw miast odnotowano landy niemieckie. Poniżej przedstawiono wyniki analizy:

- polska seria *Всё просто!*: miasta – Warszawa, Toruń, Rzeszów, Katowice, Ustroń, Kraków, Jelenia Góra, Opole, wsie – Adamów, Izbicko, Byszyce, Rudy, zabytki – Kolumna Zygmunta, pasma górskie – Beskidy i Sudety,
- czeska seria *Класные друзья*: miasta – Hluboka, Praga, zabytki – Zamek Praski, inne – most Karola,
- niemiecka seria *Конечно!*: miasta – Hamburg, Berlin, Magdeburg, Drezno, Dusseldorf, Frankfurt, Stuttgart, Monachium, Norymberga, Brandenburg, Brema, Halle, Zerbst, Deutschneudorf, kraje związkowe – Badenia-Wirtembergia, Hesja, Meklemburgia-Pomorze Przednie, Saar, Szlezwik-Holsztyn, Bawaria, Dolna Saksonia, Nadrenia-Palatynat, Nadrenia Północna-Westfalia, Saksonia-Anhalt, Turyngia, pasma górskie – Alpy, Garce, najwyższy szczyt górski Niemiec: Zugspitze, rzeki – Elba, miejsca – gmach parlamentu w Berlinie,
- bułgarska seria *Матрешка*: miasta – Warna, Wielkie Tyrnowo, Płowdiw, Jamboł, Pazardżik, Burgas, Sofia, Trojan, Sozopol, Bełogradczik, Kazanłyk, Bałczik, Melnik, Stara Zagora, Bansko, Kyrdzali, Ruse, Nesebyr, Wielki Presław, Pliska; zabytki –

Muzeum Starej Warny, Muzeum Archeologiczne, Narodowe Muzeum Historyczne, rotunda św. Jerzego, Jeździec z Madary, pomnik Cara Wyzwoliciciela, plac św. Niedzieli, Uniwersytet Sofijski, sobór Aleksandra Newskiego, cerkiew Bojańska, monastyr Aładza, Narodowa Galeria Sztuki, przyrodnicze – Kamienny Las, rezerwat przyrody Strandża, ogród botaniczny z pałacem królowej Marii, sosna Bajkuszewa, przełęcz Shipka, inne – centrum handlowe w Sofii, Szpital im. Pirogowa, kurort Złote Piaski, pasma górskie – Riła.

Jak wskazano, autorzy poszczególnych serii przyjęli strategię wymieniania nazw miejscowości, zabytków, obiektów przyrodniczych. Teksty na temat przywołanych aspektów kultury rodzimej zostały uwzględnione tylko w serii bułgarskiej – dzięki temu uczeń może podjąć refleksję na temat swojej kultury.

Znani rodacy

W tej kategorii uwzględniono osoby powszechnie znane ze względu na swoją działalność artystyczną, polityczną, sportową, naukową. Znani i/lub wybitni rodacy prawie zawsze byli jedynie wymieniani, często przy okazji zadań typowo gramatycznych. W całym dwuczęściowym polskim cyklu *Всѣ нпочмо!* odnaleziono jedną postać – polskiego sportowca Adama Małysza, natomiast w czeskiej serii *Класные друзья* i niemieckiej *Конечно!* przedstawiciele obu tych kultur pojawiali się sporadycznie (Czesi: aktor Jiří Mádl, tenisistka Petra Kvitova, piłkarz Pavel Nedvěd; Niemcy: poeta Friedrich Schiller, szef Niemiecko-Rosyjskiej Fundacji Wymiany Młodzieży Mathias Burghardt, archeolog Heinrich Schliemann, księżę Fryderyk Wilhelm i księżniczka Zofia Fryderyka Augusta – czyli późniejsza Katarzyna II, caryca Rosji, kompozytorzy Johann Sebastian Bach oraz Ludwig van Beethoven). Trzeba podkreślić, że wszyscy wymienieni Czesi to postaci współczesne.

Najwięcej, bo kilkunastu znanych rodaków, w podręczniku do nauki języka rosyjskiego odnajdzie bułgarski uczeń. Trzeba podkreślić, iż autorzy cyklu *Мампѣшка* nie tylko wymienili sporo postaci (np. śpiewacy operowi: Boris Christow, Nikołaj Gjaurow, Raina Kabaivanska, Giena Dimitrowa, pisarze: Ran Bosilek, Iwan Wazow, Anieł Karalijczew), ale na temat wielu podali gotowe informacje, głównie w formie tekstowej, np. tekst o bułgarskim chirurgu Pirogowie lub o Cyrylu i Metodym, wywiad z łyżwiarką figurową Ałbeną Denkową. Wśród wymienionych osób większość stanowią postacie już nieżyjące – jedynie Ałbena Denkowa i Raina Kabaivanska to osoby żyjące.

Zadania i treści inspirujące uczniów do refleksji nad kulturą rodzimą

Uświadomienie fenomenów kultury rodzimej w analizowanych materiałach dydaktycznych odbywa się również za pomocą zadań, poleceń motywujących uczniów do odwoływania się do własnej wiedzy czy korzystania z wszelkich dostępnych im źródeł informacji. Serie polska i czeska proponują zaledwie po kilka takich ćwiczeń, podczas gdy uczniowie niemieccy i bułgarscy odnajdą w swoich podręcznikach po około 40 tego typu poleceń.

Wspomniane zadania, dotyczące takich zagadnień, jak miejsca, miasta, zabytki oraz święta, pojawiły się we wszystkich cyklach. Ponadto uczniowie mają szansę utrwalić bądź poszerzyć zakres wiedzy o swojej kulturze rodzimej w odniesieniu do następujących zagadnień: znane postacie, szkolnictwo, ja, dom, rodzina, przyroda i ekologia (niem. *Конечно!* – np. „Jakie interesujące miejsca są w twoim mieście/twojej wsi?”, „Opracujcie quiz lub grę o Niemczech lub o waszym landzie”, bułg. *Матрѣшка* – np. „Napiszcie o swoim rodzinnym mieście/rodzinnej wsi lub stwórzcie ulotkę reklamową o swoim kraju”), literatura, malarstwo (czes. *Класные друзья* – „Spójrz na obraz „Болгарский царь Симеон” (A. Mucha) i odpowiedz: kto jest autorem, w którym wieku żył autor, jak nazywa się obraz, w jakim muzeum się znajduje, w jakim państwie można go zobaczyć”). Natomiast w bułgarskim cyklu *Матрѣшка* nakłania się młodzież do refleksji na temat symboli narodowych (np. „Opiszcie bułgarski strój ludowy”, „Wymieńcie barwy flagi bułgarskiej; Co symbolizuje lew w herbie Bułgarii”) oraz sportu (np. „Opowiedzcie o dyscyplinach sportowych popularnych w Bułgarii”), a w cyklach polskim *Всѣ просто!* i niemieckim *Конечно!* dodatkowo na temat rodzimej kuchni (pol. *Всѣ просто!* – np. „Napisz też o daniu lub produkcie, z którego słynie twój region”, niem. *Конечно!* – np. „Porównajcie rosyjskie „bliny” z niemieckimi wariantami tego dania”).

W tym miejscu należałoby podkreślić zaletę niemieckich podręczników *Конечно!* W całym cyklu podkreślono, że ważna jest współpraca między partnerskimi szkołami z Niemiec i Rosji. Dzięki tej współpracy promowana jest wśród uczniów konieczność podejmowania ciekawych inicjatyw, które mogą uświadamiać atrybuty własnej kultury i jednocześnie ukazywać bliskość kulturową z innymi. Przykładem jest projekt na temat Niemców zaproszonych do Rosji przez carycę Katarzynę II, nad którym pracują wspólnie uczniowie niemieccy z Drezna i uczniowie rosyjscy z Nowogrodu.

5.1.1.6. Informacje i zadania dotyczące innych obszarów kulturowych

W podręcznikach odnotowano również treści dotyczące innych kultur, przy czym zostały one podane uczniom w postaci krótszych lub dłuższych tekstów oraz poleceń, nad którymi uczeń musi się zastanowić. Zagadnienia zaproponowane przez autorów poszczególnych kursów stanowią różnorodny materiał. Poniżej omówiono wnioski na podstawie analizy prezentowanych w podręcznikach treści obejmujących inne kultury (Aneks 1, tabela 6).

We wszystkich seriach wymienione zostały nazwy popularnych na świecie miast i zabytków oraz znanych postaci. Pod względem różnorodności wyróżniają się podręczniki czeskie. Autorzy poszczególnych serii uwzględniają następujące miejsca:

- polska seria: Anglia (Londyn i Big Ben), Francja (Bordeaux, Paryż i wieża Eiffla), Ateny i Akropol, Berlin (Monachium, Bonn, Brama Brandenburska), Serbia (Belgrad), Ukraina (Kijów, Lwów), Czechy (Praga), Włochy (Rzym), Słowacja, Irlandia, Estonia, Hiszpania (Barcelona), Norwegia, Portugalia, Japonia, Los Angeles, Nowy Jork;
- czeska seria: Słowacja, Francja (w tym Paryż, Bordeaux, Lyon, Luwr), Niemcy (w tym najwęższa ulica świata położona w Niemczech i Galeria Drezdeńska), Polska, Słowacja, Anglia (w tym Londyn, Muzeum Figur Woskowych Madame Tussaud, Muzeum Sherlocka Holmesa, Muzeum Brytyjskie, pałac Buckingham), Szkocja (miasto Wick), Chorwacja, Bułgaria, Finlandia, Austria (w tym Wiedeń, Graz z Europejskim Centrum Języków Nowożytnych, Linz, Salzburg), Węgry, Chiny, Wietnam, Izrael, USA (Lombard Street w San Francisco), Hawaje, Kanada, Indie, Jemen, Wenecja, Salzburg (dom Mozarta), Australia i Oceania, Ameryka, Droga Panamerykańska – najdłuższa ulica Buenos Aires w Argentynie, aleja 9 Lipca – najszersza ulica świata;
- niemiecka: Egipt, Włochy, Francja (w tym Paryż i wieża Eiffla), Hiszpania, Turcja, Japonia, Estonia, Izrael, Afganistan, Gruzja, Majorka, Kijów;
- bułgarska: Japonia, Brazylia, Włochy (w tym Rzym), Cypr, Niemcy, Serbia, Nowa Zelandia, USA, Kanada, Belgia, Ukraina, Węgry, starożytna Grecja, starożytny Egipt, rzymski amfiteatr, Grenlandia, Skandynawia, Paryż, Londyn i Big Ben, Cambridge, Tokio, Nowy Jork, Madryt.

W cyklach czeskim *Класные друзья* i niemieckim *Конечно!* pojawiło się kilka zadań przybliżających wartości innych kultur (w polskim cyklu ich nie odnotowano, w bułgarskim dwa). W pierwszej z wymienionych serii autorzy skupili się na zagranicznych miejscach, a w

drugim – na znanych obcokrajowcach (czes. *Классные друзья* – np. „Przypomnisz sobie nazwy pięciu Wielkich Jezior w Ameryce Północnej?”, „Wybierz jakikolwiek kraj i z użyciem ilustracji, zdjęć i symboli stwórz prezentację, za pomocą której przedstawisz ten kraj kolegom i koleżankom. Twoja prezentacja powinna zawierać: oficjalną nazwę kraju, flagę, stolicę, liczbę ludności, język urzędowy, ważną postać związaną z tym krajem”, niem. *Конечно!* – np. „Przynieście do klasy zdjęcia znanych ludzi: sportowców, muzyków, aktorów i porównajcie je”, „Przedstawcie życiorys jakiejś znanej postaci”, „Przygotujcie prezentację o znanej osobistości historycznej lub politycznej”).

Warto zaznaczyć, iż sporo ciekawostek dotyczących różnorodnych zagadnień kulturowych zamieszczono w czeskim kursie *Классные друзья* (np. o tym, że nie we wszystkich krajach rok szkolny rozpoczyna się 1 września, o uzyskaniu praw wyborczych przez kobiety w Ameryce, o pierwszym podziemnym metrze na świecie, o wynalezieniu penicyliny, o pochodzeniu gry w piłkę nożną, siatkówkę, koszykówkę, o różnych datach świętowania Nowego Roku na świecie – między innymi w Indiach, Chinach, Wietnamie, Izraelu). Kilka ciekawostek odnotowano również w serii polskiej *Всё посто!* (na temat powstania marszrutek w Los Angeles, londyńskiego metra, trwania wakacji letnich w Niemczech) oraz w serii bułgarskiej *Мампѐшка* (o historii pojawienia się czekolady w Europie, o pochodzeniu pomidora, ziemniaka, słonecznika, keczupu, o francuskim kucharzu, który wymyślił przepis na sałatkę warzywną, o rekordach w sporcie, o stylu sprzątania mieszkań w Japonii, Szwecji i Ameryce).

5.1.2. Postawy

Analiza kursów w zakresie obszaru afektywnego dotyczyła takich kwestii, jak zdiagnozowanie obecności technik porównawczych, zadań ukierunkowanych na rozwój empatii, a także rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów. Poniżej zostały zaprezentowane wnioski, opracowane na podstawie analizy treści zawartych w podręcznikach. Treści te zebrano i uporządkowano w Aneksie 1 (tabela 7).

5.1.2.1. Rozwój technik porównawczych

Na podstawie analizy materiału wydzielono dwie kategorie: pierwsza dotyczy porównania kultury rodzimej z rosyjską, a druga – porównania kilku różnych kultur, w tym

rosyjskiej. Podręcznikowe treści i zadania, które rozwijają techniki porównawcze okazały się stosunkowo różnorodne, dlatego można je przyporządkować do kilku kręgów tematycznych.

Zadania i treści podawcze umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej, czeskiej, niemieckiej, bułgarskiej) z rosyjską

Zadania tego typu realizowane są w następujących zakresach tematycznych:

- miasta, miejsca – w cyklu bułgarskim *Мампѐшка* znajduje się tekst na temat rosyjskiego miasta Soczi i bułgarskiego miasta Warny oraz polecenie, by powiedzieć, co łączy obydwie miasta. Dodatkowo w tej serii zamieszczony został tekst o moskiewskim metro wraz z zadaniem polegającym na stworzeniu analogicznego tekstu o metrze w Sofii. Z kolei w polskim cyklu *Всѐ посто!* odnotowano porównania takich danych, jak na przykład liczba ludności Polski i Rosji;
- symbole narodowe – w podręcznikach kursu polskiego *Всѐ посто!* i bułgarskiego *Мампѐшка* odnajdziemy zestawienie i porównanie symboli narodowych Rosji i Polski. Dodatkowo w serii bułgarskiej pojawia się tekst na temat rosyjskiego stroju ludowego wraz z poleceniem, by stworzyć analogiczny opis bułgarskiego stroju ludowego;
- kuchnia – autorzy niemieckiego cyklu *Конечно!* zaproponowali, by uczniowie zastanowili się nad tym, co podaje się do herbaty w Rosji, a co w Niemczech. Dodatkowo zamieszczono polecenie, by porównać niemiecki przepis na sałatkę ziemniaczaną z przepisem rosyjskim. Z kolei bułgarscy uczniowie odnajdą w podręczniku do nauki rosyjskiego tekst o typowych daniach kuchni bułgarskiej i rosyjskiej oraz notatkę o odmiennym nazewnictwie sałatki warzywnej w Rosji i w Bułgarii;
- święta – w niemieckim cyklu *Конечно!* zaproponowano, by uczniowie zastanowili się nad tym, jakie święta rosyjskie obchodzą, które z nich świętują w inny sposób, oraz które nie są im znane. W bułgarskiej serii *Мампѐшка* odnotowano pytanie skłaniające do poszerzenia wiedzy na temat świąt obchodzonych w Rosji, w Bułgarii, a także popularnych zarówno w pierwszym, jak i w drugim kraju. Oprócz tego autorzy bułgarskiego cyklu uwzględnili fotografie i tekst na temat obchodów Dnia Języka Rosyjskiego w Rosji i w Bułgarii;
- szkoła – w cyklu czeskim *Класные друзья* zlokalizowano informację, że system ocen w Rosji różni się od czeskiego systemu oceniania. Sporo informacji i zadań należących do tego kręgu tematycznego zamieszczono w niemieckich podręcznikach *Конечно!*, między

innymi znalazły się w nich polecenia, by porównać: rosyjską i niemiecką szkołę, przedmioty szkolne, plany lekcji oraz zasady panujące w szkołach w obu krajach;

- zakupy – autorzy polskiego kursu *Всё просто!* zwrócili uwagę, że Rosjanie podają wagę produktów w gramach, a nie w dekagramach. Natomiast w bułgarskim cyklu *Матрешка* umieszczono tekst o GUM wraz poleceniem, by wymienić interesujące domy towarowe w Bułgarii, a w niemieckim cyklu *Конечно!* zamieszczono pytanie dotyczące występowania podobnych sklepów w rodzimym mieście uczniów i w Rosji;
- sport – uczniowie bułgarskiej szkoły poznają na lekcji języka rosyjskiego tekst o najbardziej popularnych dyscyplinach sportu w Rosji i mają okazję wykonać zadanie polegające na analogicznym wymienieniu najpopularniejszych dyscyplin sportowych w Bułgarii;
- Internet – w cyklach polskim i czeskim (*Всё просто!* i *Класные друзья*) zwrócono uwagę na odmienne nazewnictwo znaku poczty elektronicznej w Rosji i w kraju rodzimym uczniów polskich i czeskich;
- język w mowie i w piśmie – polski dwuczęściowy cykl *Всё просто!* uwzględnia porównanie alfabetu polskiego i rosyjskiego (np. zwracając uwagę na litery wyglądające identycznie w obu alfabetach) oraz różnice w pisaniu nazw narodowości – po rosyjsku (małą literą) i po polsku (wielką literą). Oprócz tego podkreślono, że w formularzach do wypełnienia danych osobowych Rosjanie podają najpierw nazwisko, a potem imię – w Polsce odwrotnie, najpierw imię, potem nazwisko. W niemieckim cyklu *Конечно!* odnotowano krótką notkę o tym, iż w Rosji odbieramy rozmowy telefoniczne, mówiąc „halo”, nie tak jak w Niemczech – podając imię i nazwisko. Z kolei czescy uczniowie odnajdą w podręcznikach do języka rosyjskiego informację, że rosyjski i czeski miały dawniej wspólny prajęzyk – język prasłowiański (wspólny język wszystkich Słowian), dlatego rosyjski i czeski są do siebie podobne. Z analogiczną informacją o podobieństwie języków rosyjskiego i bułgarskiego zapozna się również szkolna młodzież bułgarska;
- poczta tradycyjna – autorzy niemieckich podręczników serii *Конечно!* proponują, by uczniowie porównali konstrukcję adresu obowiązującą w Rosji i w Niemczech;
- przekład – w niemieckiej serii *Конечно!* autorzy proponują porównanie rosyjsko- i niemieckojęzycznej wersji piosenki „Podmoskiewskie wieczory” (ros. *Подмосковные вечера*) oraz zadają pytanie na temat tłumaczenia tytułu filmu z rosyjskiego na niemiecki. Z kolei uczniowie korzystający z bułgarskiej serii *Матрешка* opowiedzą o ulubionej stronie internetowej i sprawdzą, czy ma ona wersję rosyjskojęzyczną;

- film, serial, bajka – bułgarski kurs *Матрешка* proponuje uczniom tekst o serialu rosyjskim „Kuchnia” (ros. *Кухня*) wraz z poleceniem, by opowiedzieć o jakimś innym znanym serialu telewizyjnym przybliżającym wybrany zawód (np. serial o lekarzach, policjantach). Ponadto autorzy tego cyklu umieścili tekst o bohaterach rosyjskich bajek/baśni oraz zadanie polegające na analogicznym wymienieniu i scharakteryzowaniu postaci z bułgarskich bajek/baśni;
- zwyczaje, obyczaje, życie codzienne – autorzy polskiej serii *Всё просто!* i czeskiej serii *Классные друзья* zasygnalizowali uczniom, że odpowiednikiem polskiego i czeskiego parteru w Rosji jest pierwsze piętro. Poza tym w polskim podręczniku podano informację, iż dowód osobisty otrzymuje się w Rosji w wieku 14 lat, a w Polsce w wieku 18 lat, natomiast w czeskim podręczniku – że dużo Rosjan, tak samo jak wielu Czechów, spędza urlop i weekendy na „daczy”. Z kolei użytkownicy niemieckiej serii *Конечно!* będą mogli porównać sytuacje z życia codziennego Rosjan i Niemców dzięki poleceniom typu: „Porównaj sytuacje na zdjęciach z podobnymi sytuacjami w Niemczech. Jakie podobieństwa, a jakie różnice udało wam się dostrzec?” (np. zdjęcie rosyjskiej rodziny przy kolacji, wewnątrz klasy w rosyjskiej szkole podczas lekcji).

Analiza wykazała, iż najwięcej zadań umożliwiających porównanie kultury własnej z obcą umieszczono w cyklach bułgarskim i niemieckim.

Zadania i treści o charakterze podawczym umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej

Zadań i treści, które mogłyby być bodźcem do porównywania przynajmniej trzech różnych kultur nie odnotowano w bułgarskim cyklu. W pozostałych seriach wyszczególniono pojedyncze informacje tekstowe i ćwiczenia o charakterze podawczym, które są realizowane w ramach następujących kręgów tematycznych:

- święta – w czeskiej serii *Классные друзья* zamieszczono tekst na temat tego, kto rozdaje noworoczne, bożonarodzeniowe prezenty w wybranych państwach (w Czechach, Rosji, USA, Kanadzie, Australii);
- zwyczaje, życie codzienne – w cyklach czeskim *Классные друзья* i polskim *Всё просто!* zamieszczono informacje na temat tego, jak nazywany jest znak @ w różnych krajach (w Rosji, Finlandii, Czechach, Polsce i na Węgrzech), a w niemieckiej serii

Конечно! odnaleźć można tekst skłaniający do porównania przyzwyczajęń telewizyjnych ludzi różnych narodowości (Niemiec, Rosji i wybranych).

5.1.2.2. Rozwój empatii

Rozwój empatii na lekcji języka obcego może odbywać się między innymi za pomocą zadań, które zachęcają do spojrzenia na określone problemy, sytuacje z perspektywy innej osoby. Tylko w dwóch cyklach, niemieckim i bułgarskim, zamieszczono tego typu zadania. Korzystający z serii niemieckiej *Конечно!* i bułgarskiej *Мампѣшка* będą mieli kilka okazji, by wczuć się w sytuacje z życia codziennego swoich rówieśników z Rosji.

Oprócz tego, w podręcznikach bułgarskich odnotowano pojedyncze ćwiczenia, sprzyjające społecznemu uwrażliwianiu ucznia na inność, które z kolei mogą wpływać na kształtowanie empatycznej postawy wobec odmienności kulturowej. Jedno z ciekawszych zadań, które pokazuje, że możemy pewne wartości, opinie, oceny ujmować z różnej perspektywy, zaproponowano w bułgarskim podręczniku: „Nasz stosunek do zagranicznych świąt jest różny – jedni sądzą, że obchodzenie obcych świąt jest lekceważące w stosunku do świąt charakterystycznych dla kultury rodzimej. Inni z kolei uważają, iż dzięki temu możliwe jest wzajemne zrozumienie między ludźmi reprezentującymi odmienne kultury. A jakie jest wasze zdanie na ten temat? Opowiedzcie o wybranym święcie charakterystycznym dla kultury innego kraju i uwzględnijcie to, czym wywarło ono na was wrażenie”.

5.1.2.3. Rozwój krytycznej analizy stereotypów

W analizowanych seriach podręcznikowych nie uwzględniono zadań, które *explicite* wskazują na problem stereotypów. Odnotowano jedynie treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów (najwięcej w niemieckiej i bułgarskiej serii).

Uczniowie korzystający z podręczników polskich i czeskich będą mieli okazję skupić się na problemie postrzegania pewnych cech urody. Autorzy niemieckiego cyklu *Конечно!* kierują do ucznia ciekawe pytanie, czy ten chciałby uczestniczyć w wymianie młodzieży i wyjechać do Rosji. Tego typu pytania są dobrym bodźcem, by otworzyć dyskusję, w toku której można wspomnieć o stereotypach na temat Rosji i Rosjan zakorzenionych w świadomości młodzieży. Natomiast w jednym z podręczników bułgarskiej serii *Мампѣшка* umieszczono informacje na temat typowych zachowań Rosjan w kontaktach z innymi ludźmi.

5.1.3. Umiejętności

Zdiagnozowanie obecności i charakteru płaszczyzny behawioralnej w analizowanych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego obejmowało identyfikację zadań kształtujących umiejętności nawiązywania kontaktów z osobami rosyjskojęzycznymi, samodzielnego pozyskiwania, analizy i oceny informacji kulturoznawczych z zakresu kultury rodzimej, rosyjskiej lub innej obcej oraz samodzielnego odkrywania podobieństw i różnic między kulturą własną i obcą. Poniżej przedstawiono opis zebranego materiału oraz wnioski wyciągnięte na podstawie analizy treści z danego zakresu. Treści te zostały zaprezentowane w Aneksie 1 (tabela 8).

5.1.3.1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, posługującymi się językiem rosyjskim

W poszczególnych czterech kursach właściwie pominięto zadania praktyczne oraz wskazówki rozwijające umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami rosyjskojęzycznymi. Przykładowy e-mail (w serii polskiej i niemieckiej), czy pocztówka (w serii czeskiej) adresowane do Rosjanina to zdecydowanie zbyt mało, by przygotowywać uczniów do nawiązywania kontaktów językowych w języku rosyjskim.

5.1.3.2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych (z zakresu kultury rodzimej, rosyjskiej lub innej obcej), ich analizy i oceny

Wyniki analizy czterech cykli podręcznikowych do nauki języka rosyjskiego wskazały, że uczniowie z nich korzystający będą mieli dużo okazji do rozwijania umiejętności samodzielnego wyszukiwania informacji ze źródeł innych niż podręcznik.

W podręcznikach przeznaczonych dla polskich uczniów zamieszczono kilka zadań o charakterze projektowym (plakat, prezentacja multimedialna) zachęcających do sięgnięcia do zasobów Internetu. Zadania te dotyczą poszerzenia wiedzy na temat Moskwy i Sankt Petersburga, pamiątek rosyjskich czy metra w Warszawie.

Z kolei we wszystkich częściach czeskiej serii podręczników powtarza się systematycznie polecenie dotyczące samodzielnego obejrzenia konkretnego odcinka serialu animowanego „Jerałasz” (ros. *Ералаш*) z podanego w podręczniku linku internetowego. Oprócz tego czescy uczniowie korzystający z cyklu *Классные друзья* będą mieli okazję

wykonania kilkunastu zadań, które wymagają skorzystania ze źródeł internetowych – odwiedzą między innymi stronę internetową kawiarni „Кофемялка” oraz oficjalną stronę Bajkału, a także odbędą wirtualny spacer po placu Czerwonym. Autorzy podręczników zachęcają również do samodzielnego korzystania z mapy (odszukiwanie rosyjskich miast, rzek) oraz innych dostępnych uczniowi źródeł, bez konkretnego wskazania jakich (np. polecenia: „Dowiedz się, jaka jest powierzchnia placu Czerwonego”, „Z czego byli znani: Abraham Lincoln, Martin King, Nikołaj Karamzin, Konstanty Uszyński, Claude Helvetius?”).

W niemieckiej serii *Конечно!* zaproponowano największą liczbę różnorodnych poleceń, które zachęcają uczniów do samodzielnej pracy (ponad 30 zadań). Wykonanie większości z nich wymaga skorzystania z Internetu. By stworzyć prezentację multimedialną, plakat lub tekst na podany temat, niemieccy uczniowie odwiedzą stronę internetową Marii Szarapowej, odnajdą numer kierunkowy Moskwy i Petersburga, poznają więcej informacji na temat potraw kuchni rosyjskiej, Bursztynowej Komnaty, miast (Sankt Petersburga, Jekaterynburga, miejscowości wchodzących w skład Złotego Pierścienia Rosji), Egzotarium w Tule, piosenkarki Zemfiry, cara Piotra Wielkiego, a także sytuacji niedźwiedzi zmuszanych do tańczenia. W pojedynczych poleceniach nie wskazano, do jakich dodatkowych źródeł pozapodręcznikowych może sięgnąć uczeń, co zachęca do całkowitej samodzielności i rozwija autonomię (np. „Opracuj grę lub quiz o Niemczech lub na temat landu, w którym mieszkasz”, „Zaprojektuj dla szkoły partnerskiej w Rosji ulotkę z informacjami w języku rosyjskim i zdjęciami miasta, w którym mieszkasz albo chodzisz do szkoły”).

Autorzy bułgarskiej serii *Мампѐука* uwzględnili kilkanaście zadań wymagających samodzielnego zdobywania informacji, w tym polecenia z jasnym wskazaniem użycia Internetu. Bułgarscy uczniowie będą mieli szansę poszerzyć swoją wiedzę na temat miast i zabytków Bułgarii lub Rosji (wykonując projekt wycieczki), a także przyrody Rosji i ciekawych miejsc na jej terytorium. Oprócz tego samodzielnie zdobędą dodatkowe informacje na temat: Runetu (ros. *Рунет*), północnego koła podbiegunowego, pokazów lotniczych w mieście Żukowski czy rosyjskich noblistów w dziedzinie literatury. W całej serii odnotowano również polecenia dotyczące kultury rodzimej uczniów. Pojawiło się zadanie projektowe zatytułowane „Mój ojczysty kraj”, polecenie skupiające uwagę uczniów na wybitnych postaciach i ich zasługach dla kultury bułgarskiej, czy też na ciekawych, wartych uwagi miejscach w Bułgarii.

5.1.3.3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi

Najwięcej zadań, które umożliwiają uczniom samodzielne wyszukiwanie określonych informacji o kulturze obcej i własnej, a następnie diagnozowanie podobieństw i różnic między kulturami, zawiera niemiecka seria podręcznikowa *Конечно!* (około 20). Jej autorzy zaproponowali zadania, których wykonanie przewiduje porównywanie, między innymi, dwóch systemów szkolnictwa (niemieckiego i rosyjskiego) oraz preferencji młodzieżowych na temat otrzymywania prezentów. Oprócz tego uczniowie korzystający z tej serii porównają rosyjski przepis na bliny z niemieckimi (i międzynarodowymi) wariantami tego dania, a także zastanowią się nad różnicami między wybranymi sytuacjami życia codziennego Rosjan i Niemców (np. przyzwyczajenia telewizyjne, zwyczaje przy picciu herbaty). Trzeba podkreślić, że w całej serii pojawiły się również polecenia wymagające porównania wybranych aspektów kultury własnej z kilkoma kulturami obcymi („Jak wygląda konstrukcja adresu w języku rosyjskim? Porównajcie ją z zapisem adresów w językiem niemieckim oraz z innymi językami”, „Czy znacie podobne przykłady talizmanów (rosyjski Czyżyk-Pyżyk) z innych krajów?”, „W jakich innych miastach, krajach znajdują się muzea typu Muzeum Figur Woskowych?”, „Co wiecie na temat systemów oceniania w innych krajach?”).

W polskim kursie *Всё посто!* nie odnotowano ćwiczeń tego typu. Pozostałe dwa cykle uwzględniły pojedyncze polecenia o podobnym charakterze. Do czeskiego kursu *Класные друзья* włączono trzy polecenia skłaniające do porównywania zjawisk kulturowych. Uczniowie sprawdzą, jak jest obchodzony Europejski Dzień Języków w różnych krajach, zastanowią się, który plac w Pradze można porównać do placu Czerwonego, a także poszukają czeskiego odpowiednika dla rosyjskiej rymowanki dotyczącej kolorów tęczy. Bułgarskie podręczniki serii *Мампѐука* stworzyły uczniom jedynie okazję do wskazania podobieństw i różnic kulturowych w zakresie przysłów rosyjskich z bułgarskimi.

5.2. Warstwa wizualna podręczników a kompetencja interkulturowa

Druga część badania nad podręcznikami koncentruje się na opisie danych dotyczących interkulturowej specyfiki warstwy wizualnej analizowanego materiału. Diagnozowanie poszczególnych elementów wizualnych miało wskazać odpowiedź na postawione pytania badawcze: Czy analizowane podręczniki zawierają warstwę wizualną wspierającą rozwój KI?

Czy za pomocą elementów wizualnych przedstawiany jest obraz kultury docelowej, rodzimej, międzynarodowej? Które elementy – zdjęcia czy obrazki – dominują w warstwie wizualnej podręczników? Jakie podobieństwa i różnice zaobserwowano między poszczególnymi seriami podręcznikowymi? Przedstawione poniżej dane ostatecznie zostały ujęte liczbowo i ilościowo. Poniższą analizę podparto jedynie wybranymi egzemplifikacjami – całość materiału faktograficznego zaprezentowano w Aneksie 2.

5.2.1. Polska – *Бсѣ npocmo!*

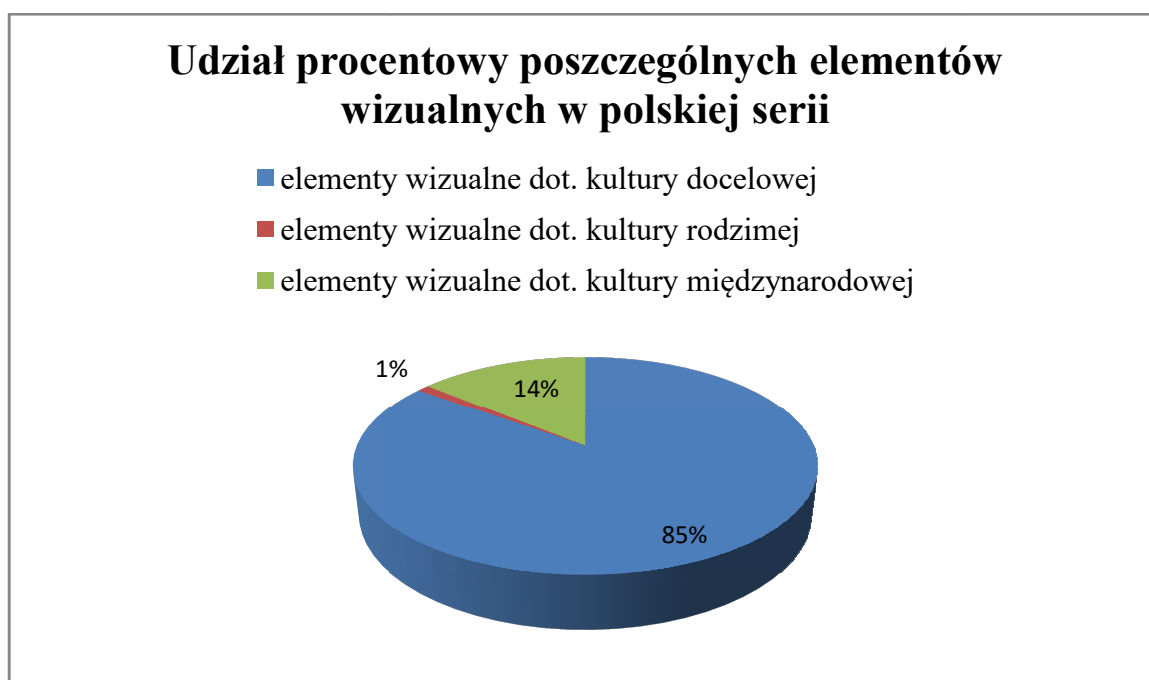
Kurs oferuje bogatą warstwę wizualną odnoszącą się do kultury docelowej. Są to realne zdjęcia i ilustracje, które przedstawiają: zabytki i miejsca (głównie z Moskwy i Petersburga, np. plac Czerwony, Kreml, cerkiew Wasyla Błogosławionego, cerkiew Zbawiciela na Krwi, Ermitaż, Galeria Tretiakowska, twierdza Pietropawłowska, gmach Sztabu Generalnego w Petersburgu na placu Pałacowym z kolumną Aleksandrowską, ulica Newski Prospekt, ulica Twerska, moskiewskie metro z wybranymi stacjami), pojedyncze zdjęcia innych miast (Jekaterynburg, Nowosybirsk, Irkuck, Władywostok, Omsk), rzeki, jeziora, góry (Moskwa, Newa, Wołga, Jenisej, Ob, Oka, Kama, Perm, jezioro Bajkał, góra Elbrus, Kamczatka), zdjęcia związane ze świętami obchodzonymi przez Rosjan (Maslenica, Wielkanoc, Nowy Rok, Wigilia i Boże Narodzenie), fotografie potraw kuchni rosyjskiej (bliny, kawior, pielmieni, produkty spożywcze w oryginalnych opakowaniach) i innych elementów kulturowych (bałałajka, matrioszka, samowar, gżel, chochłoma, wańka-wstańka, walonki, uszanka, wyroby z kory brzozonej, baletnica, rosyjska chusta, monety i banknoty, Kolej Transsyberyjska, rosyjska żółta taksówka i inne typowe środki transportu), jedno zdjęcie przedstawiające postać historyczną (Jurij Gagarin), schematy i mapy (mapa miasta Moskwa, Rosja na mapie, Złoty Pierścień Rosji na mapie, trasa Transsibu na mapie, schemat metra moskiewskiego), symbole narodowe (herb i flaga Rosji). Odrealnione rysunki pojawiały się sporadycznie – w całej serii odnotowano rysunkowe przedstawienie bliżej nieokreślonej budowli o charakterze sakralnym, rysunkowy drogowskaz z nazwami rosyjskich miejscowości, rysunkowe kartki z kalendarza i kartki z życzeniami.

W dwóch podręcznikach wchodzących w skład całej serii nie znajdziemy natomiast zbyt wiele zdjęć odnoszących się do rodzimej kultury polskich uczniów (jedynie w podręczniku dla klasy ósmej znalazły się pojedyncze odwołania wizualne: Kolumna Zygmunta w Warszawie, flaga i mapa Polski). Mamy przy tym więcej odniesień do kultury międzynarodowej – pojawiają się: flagi państw europejskich (Serbii, Słowacji, Słowenii,

Czarnogóry, Czech, Bośni i Hercegowiny, Macedonii, Bułgarii, Chorwacji, Ukrainy, Białorusi, Wielkiej Brytanii), zabytki (wieża Eiffla, Big Ben, Akropol, Brama Brandenburska, Koloseum w Rzymie), postacie z książek bądź ekranizacji (Harry Potter, Mały Książę, Mary Lennox, Tom Sawyer, Ania z Zielonego Wzgórza), zdjęcia widokowe (z Portugalii i Niemiec), zdjęcia cudzoziemców (Ukrainki, Francuza i Niemki).

W całej polskiej serii podręcznikowej zidentyfikowano w sumie 212 elementów wizualnych odnoszących się do zjawisk kulturowych. Wśród nich: 180 wizualizacji dotyczy kultury docelowej (co stanowi 85% wszystkich elementów), 3 wizualizacje odnoszą się do kultury rodzimej (1%), a 29 wizualizacji można zaliczyć do elementów przedstawiających kulturę międzynarodową (14%) – (wykres 1).

Wykres 1. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w polskiej serii



Źródło: opracowanie własne.

5.2.2. Czechy – *Класные друзья*

Czeskie podręczniki do nauki języka rosyjskiego są przesycone kolorowymi ilustracjami, najczęściej prezentującymi rysunkowe postaci, które mają charakter odrealniony i nie nawiązują do zjawisk kulturowych. Tego typu rysunki można by było zastąpić elementami wizualnymi, które miałyby potencjał dydaktyczny i wsparłyby nauczanie języka i

kultury. Analizując elementy wizualne odnoszące się do zjawisk kulturowych, należy stwierdzić, iż realia kultury docelowej zaprezentowano przede wszystkim za pomocą fotografii. Wśród nich znalazły się elementy wizualne przedstawiające: miejsca i zabytki (głównie z Moskwy i Sankt Petersburga: np. plac Czerwony, sobór Wasyla Błogosławionego, sobór św. Izaaka, sobór Chrystusa Zbawiciela, sobór Archangielski, Ermitaż, Galeria Tretiakowska, Teatr Wielki, Teatr Kotów w Moskwie, Muzeum Kosmonautyki w Moskwie, most Pałacowy na Newie, wieżowce Moscow-City, a także z miasta Kazań: meczet Kul Szarif), dania kuchni rosyjskiej (pielmieni, bliny, barszcz, kasza, sałatka warzywna), schematy i mapy (schemat moskiewskiego metra), symbole narodowe (flaga Rosji), postać współczesna (hokeista Aleksander Owieczkin), obrazy („Опять двойка”, „Девочка с персиками”), odwołania do świąt (Dziadek Mróz i Śnieżynka). Same podręczniki nie zawierają jednak dużej liczby wspomnianych elementów wizualnych i ich powtórzeń – sporo z nich odnaleźć można na okładkach podręczników.

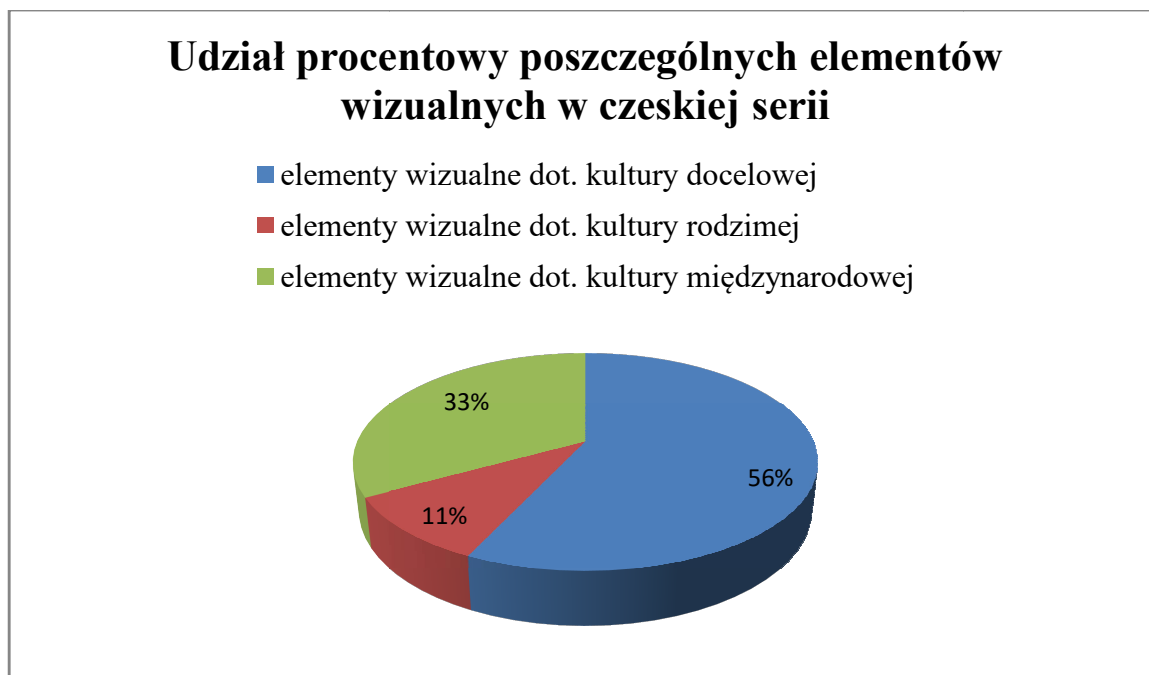
Wizualne odwołania do kultury rodzimej wystąpiły sporadycznie w dwóch z trzech podręczników. Są to: pojedyncze zdjęcia znanych Czechów (aktor Jiří Mádl, tenisistka Petra Kvitová, piłkarz Pavel Nedvěd), zdjęcia miejsc i zabytków (wieża ratusza w Ołomuńcu, biały zamek Hluboka, Zamek Praski, Praski Zegar Astronomiczny, most Karola w Pradze, Muzeum Narodowe w Pradze, praski rynek z kościołem Najświętszej Marii Panny przed Tynem), obraz czeskiego malarza („Болгарский царь Симеон”), schemat (schemat metra praskiego). Jedynym rysunkowym elementem wizualnym w tej kategorii jest flaga Czech.

Ostatnia, trzecia część cyklu zawiera najwięcej grafiki odnoszącej się do kultury międzynarodowej. W całym cyklu odnotowano: flagi (UE, Bułgarii, Polski, Niemiec, Włoch, Austrii, Chorwacji, Słowacji, Francji, Wielkiej Brytanii, Nowej Zelandii), zdjęcia miejsc i zabytków (Tower Bridge w Londynie, wieża Eiffla, Luwr, wieżowce Nowego Jorku, Muzeum Sisi w Wiedniu, berliński Reichstag, londyńskie Muzeum Sherlocka Holmesa, Muzeum Historii Naturalnej w Wiedniu, Muzeum Prado w Madrycie, zamek w Dreźnie, Lombard Street w San Francisco, Droga Panamerykańska, główna ulica Bratysławy), postaci (piosenkarki: Taylor Swift, Celeste Buckingham, Lena Kripac, aktor Benedict Cumberbatch), obraz („Mona Lisa”). Rysunkowe elementy wizualne tej kategorii to: flagi (Niemiec, Polski, Francji, Wielkiej Brytanii, Słowacji), postacie (Juliusz Cezar, Albert Einstein, Steve Jobs, angielski strażnik), inne (kolumny rzymskie, globus z kontynentem afrykańskim w zbliżeniu).

W sumie, w całej czeskiej serii podręcznikowej zidentyfikowano 140 elementów wizualnych odnoszących się do zjawisk kultury. Wśród nich: 78 wizualizacji dotyczy kultury docelowej (co stanowi 56%), 16 wizualizacji odnosi się do kultury rodzimej (co stanowi

11%), a 46 wizualizacji można zaliczyć do elementów przedstawiających kulturę międzynarodową (33%) – (wykres 2).

Wykres 2. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w czeskiej serii



Źródło: opracowanie własne.

5.2.3. Niemcy – *Конечно!*

Wszystkie podręczniki tej serii prezentują różnorodne fotografie i rysunki obrazujące realia kulturowe Rosji. Wśród nich można znaleźć zarówno zdjęcia, jak i ilustracje (z przewagą tych pierwszych).

Jeśli chodzi o prezentację kultury docelowej, seria niemieckich podręczników jest bogato ilustrowana. Aspektem wyróżniającym niemieckie podręczniki jest duża liczba zdjęć Rosjan w rzeczywistych sytuacjach oraz miejscach. Tego typu fotografie ukazują np.: wnętrze sklepu z pamiątkami, wnętrze klasy w rosyjskiej szkole, dworzec kolejowy, wnętrze pociągu, zdjęcie redaktorki podręcznika na spotkaniu z rosyjską młodzieżą, zdjęcie pokoju Rosjanki Leny. Autorzy tej serii zamieścili w książkach również zdjęcia rosyjskich miast i ich wybranych zabytków i budynków – uwzględniono Sankt Petersburg, Moskwę, Tułę, Riazan, a także miasta wchodzące w skład Złotego Pierścienia Rosji. Oprócz tego użytkownicy niemieckiej serii *Конечно!* znajdą w podręcznikach: zdjęcia i ilustracje atrybutów kultury

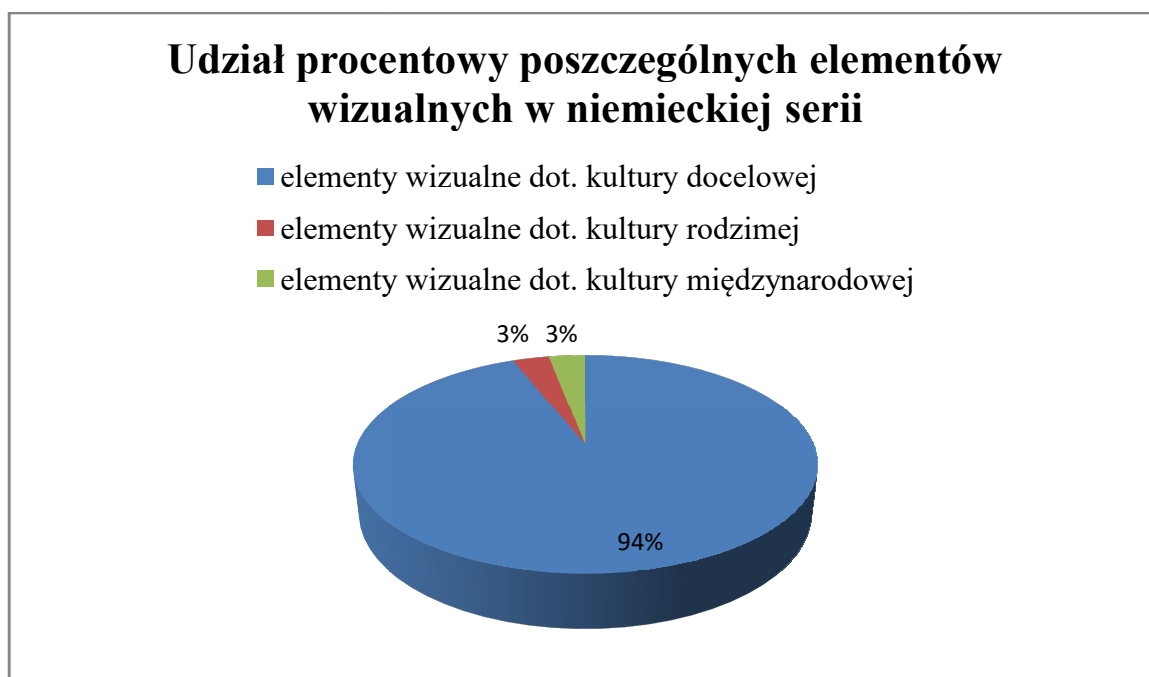
rosyjskiej (matrioszka, samowar, bałałajka, czeburaszka, gżel) i dań kuchni rosyjskiej (bliny, kawior), plakaty i kadry z rosyjskich filmów („Питер”, „КостяНика. Время лета”, „Обитаемый остров”), okładki książek („Семь Зверей Райлега”, „Дама с коготками”, „Повести и рассказы”, „Анна Каренина”, „Сказки”). Seria oferuje także spory przekrój znanych rosyjskich postaci: historycznych (np. car Aleksander II, pisarz Eduard Uspienski, kosmonauta Jurij Gagarin, muzyk Wiktor Coj, politycy: Michaił Gorbaczow, Józef Stalin, Borys Jelcyn) oraz współczesnych (np. aktorki: Czulupan Chamatowa i Olga Starczenkowa, tenisistka Maria Szarapowa, piłkarz Andriej Arszawin, szachista Sanan Siugirow, projektantka mody Masza Cygal, programista Aleksiej Pażytnow, biznesmen i polityk Roman Abramowicz, kosmonautka Walentyna Tierieszkowa, muzycy i piosenkarze: Zemfira, Andriej Makarewicz).

Elementy wizualne dotyczące kultury niemieckiej wystąpiły incydentalnie. W serii niemieckiej *Конечно!* umieszczono flagę i mapę Niemiec (z zaznaczonymi rysunkowymi zabytkami), zdjęcie Niemki, zdjęcie kina pod gołym niebem w Dreźnie, logo Niemiecko-Rosyjskiej Fundacji Wymiany Młodzieży (Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch) oraz zdjęcie postaci związanej z tą fundacją (Mathias Burghardt).

W tej serii podręczników wizualne przedstawienie kultury międzynarodowej również zostało zmarginalizowane. W książkach umieszczono jedynie flagi państw europejskich (Hiszpanii, Włoch, Francji, Turcji, Wielkiej Brytanii), zdjęcia z Paryża, Egiptu i Turcji, a także mongolski pomnik Czyngis-chana na koniu.

W sumie, w całej niemieckiej serii podręcznikowej zidentyfikowano 582 elementy wizualne odnoszące się do zjawisk kultury. Wśród nich: 549 wizualizacji dotyczy kultury docelowej (co stanowi 94%), 15 wizualizacji odnosi się do kultury rodzimej (co stanowi 3%), a 18 wizualizacji można zaliczyć do elementów przedstawiających kulturę międzynarodową (3%) – (wykres 3).

Wykres 3. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w niemieckiej serii



Źródło: opracowanie własne.

5.2.4. Bułgaria – *Матрѣшка*

Podręczniki bułgarskiego cyklu zawierają w większości zdjęcia realnych obiektów i osób. Najwięcej elementów wizualnych dotyczy kultury docelowej. Są to fotografie: miast (np. Moskwa, Sankt Petersburg, Soczi, Peterhof, zabytków i miejsc (metro moskiewskie, GUM), znanych Rosjan (współcześnie żyjące postacie: modelka Natalia Wodianowa, kosmonauta Anton Szkaplerow, a także postaci historyczne: naukowiec Dmitrij Lichaczow), dań kuchni rosyjskiej (bliny, kawior, suszki, barszcz), innych atrybutów związanych z kulturą (matrioszka, chochloma, bohaterowie bajek rosyjskich), obchodów różnych świąt (np. Maslenica, Dzień Miasta Moskwy, Dzień Puszkina na placu Czerwonym, Nowy Rok), krajobrazów (np. Dolina Gejzerów na Przylądku Kamczackim, jeziora: Bajkał, Elton, jeziora w górach Ałtaj, rzeka Wołga). Oprócz tego odnotowano malarskie portrety (np. Lwa Tołstoja, Aleksandra Puszkina, Nikołaja Pirogowa, Michaiła Łomonosowa), obrazy („Девочка с персиками”, „Золотая осень”).

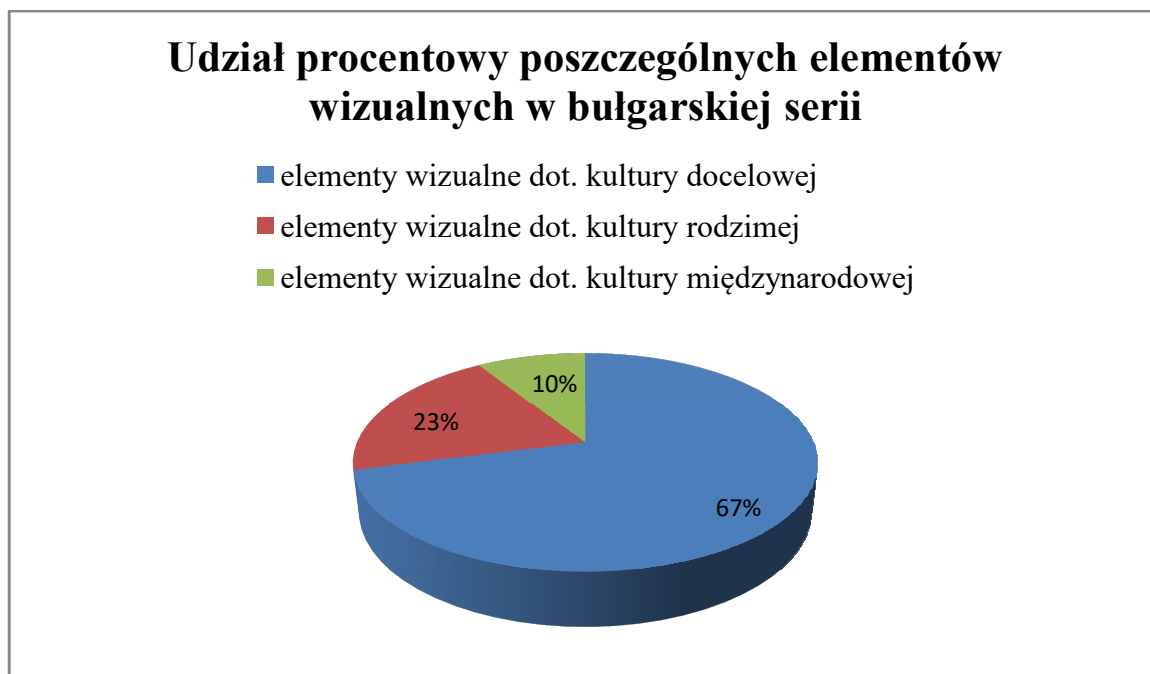
Autorzy podręczników zadbali również o przybliżenie fenomenów rodzimej (bułgarskiej) kultury uczniów. W całym cyklu odnajdziemy między innymi fotografie:

bułgarskich miast (np. Sofia, Burgas, Nesebyr, Warna, Płowdiw), znanych miejsc i zabytków w Bułgarii (np. skały Bełogradcziku w zachodniej Bułgarii, rezerwat Kamienny Las z formacjami skalnymi, Park Narodowy Riły, Teatr Narodowy im. Iwana Wazowa, Teatr Dramatyczny w Warnie, pomnik Cyryła i Metodego w Sofii, pomnik Cyryła i Metodego w Pazardziku, pomnik Wolności na przełęczy Szipka, cerkiew św. Jerzego w Sofii, Jeździec z Madary, rzeźba lwa w Sofii, monastyr Rilski), obchodów świąt (Festiwal Róż, Dzień św. Jordana, Międzynarodowy Dzień Języka Rosyjskiego obchodzony w Bułgarii), znanych postaci (łyżwiarze: Maksim Stawskij i Ałbena Denkowa), dań kuchni bułgarskiej (banica, sałatka szopska), a także innych atrybutów kultury bułgarskiej (flaga i herb, bułgarski strój ludowy).

We wszystkich bułgarskich podręcznikach serii umieszczono nieliczne wizualne odniesienia do kultury międzynarodowej, a wśród nich: flagę UE oraz flagi państw (Wielkiej Brytanii, Niemiec, Francji, Włoch, Hiszpanii, Szwajcarii, Stanów Zjednoczonych), zabytki (Big Ben, rzeźba egipskiej bogini Sechmet, „Dyskობol” Myrona, rzymski amfiteatr), postacie (Harry Potter, Pippi Långstrump, kosmonauci – Samantha Cristoforetti, Terry Wayne Virts), oraz zdjęcia związane z obchodami Halloween. Oprócz tego odnotowano rysunkową mapę świata.

W sumie, w całej bułgarskiej serii podręcznikowej zidentyfikowano 265 elementów wizualnych odnoszących się do zjawisk kultury. Wśród nich: 178 wizualizacji dotyczy kultury docelowej (co stanowi 67%), 60 wizualizacji odnosi się do kultury rodzimej (co stanowi 23%), a 27 wizualizacji można zaliczyć do elementów przedstawiających kulturę międzynarodową (10%) – (wykres 4).

Wykres 4. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w bułgarskiej serii



Źródło: opracowanie własne.

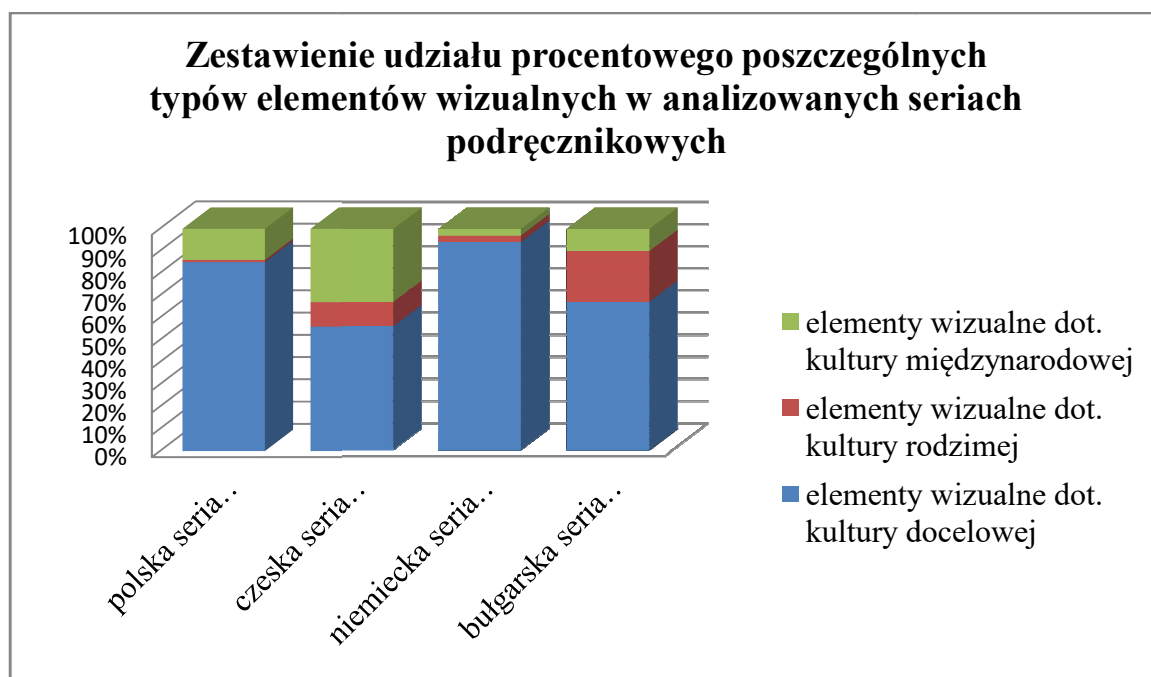
Wyniki analizy warstwy wizualnej poszczególnych podręczników pokazują, iż nie ma ona jednolitego charakteru – można zaobserwować zróżnicowanie liczbowe i ilościowe w obrębie wyodrębnionych elementów (tabela 8, wykres 5).

Tabela 8. Warstwa wizualna serii podręcznikowych (dane liczbowe)

WARSTWA WIZUALNA SERII PODRĘCZNIKOWYCH A KOMPETENCJA INTERKULTUROWA			
Tytuł serii	Liczba elementów wizualnych dotyczące kultury docelowej	Liczba elementów wizualnych dotyczące kultury rodzimej	Liczba elementów wizualnych dotyczące kultury międzynarodowej
<i>Всё просто!</i>	180	3	29
<i>Классные друзья</i>	78	16	46
<i>Конечно!</i>	549	15	18
<i>Матрёшка</i>	178	60	27

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 5. Zestawienie udziału procentowego poszczególnych typów elementów wizualnych w analizowanych seriach podręcznikowych



Źródło: opracowanie własne.

Cztery serie podręcznikowe różnią się między sobą pod względem proporcji w wizualnej prezentacji atrybutów poszczególnych kultur. Choć we wszystkich seriach przeważa wizualne przedstawienie kultury docelowej, można odnotować dysproporcje w ukazywaniu pozostałych – rodzimej i międzynarodowej. We wszystkich podręcznikach dominują za to autentyczne środki wizualne odnoszące się do kultury, tj. zdjęcia. Najmniej odrealnionych elementów graficznych odnoszących się do zjawisk kulturowych (głównie w postaci kolorowych rysunkowych obrazków) odnotowano w bułgarskim kursie, a najwięcej w czeskim.

Pod względem stopnia uwzględnienia wszystkich elementów wizualnych odnoszących się do zjawisk kulturowych najintensywniej ilustrowane okazały się podręczniki niemieckie, zaś polskie i bułgarskie podręczniki zajęły pod tym względem drugie miejsce. Natomiast najmniej tego typu elementów wizualnych odnotowano w kursie czeskim.

Wizualne przedstawienie kultury docelowej dominuje w kursach polskim i niemieckim. Suma wizualnych elementów przedstawiających aspekty kultury docelowej wynosi: w kursie polskim – około 85%, w kursie niemieckim – aż 94%. Wszystkie

podręczniki uwzględniają przy tym zdjęcia przedstawiające miasta i zabytki, znanych Rosjan, potrawy kuchni rosyjskiej, atrybuty przyrody, obchodzenie świąt i wydarzeń.

Najwięcej wizualnych odwołań do kultury rodzimej zawiera bułgarski kurs podręcznikowy – około 20% wszystkich elementów wizualnych. Jest to jedyny kurs, w którym odnotowano więcej wizualnych odwołań do kultury rodzimej niż do międzynarodowej. Pozostałe kursy marginalizują wizualne przedstawienie atrybutów kultury rodzimej – polski kurs: około 1%, niemiecki kurs: około 3% i czeski kurs: około 10%. Kultura rodzima przedstawiana jest głównie za pomocą zdjęć miast i zabytków ojczystego kraju (bułg. *Матрѣшка* i czes. *Класные друзья*).

Wizualne przedstawienie atrybutów kultury międzynarodowej również rozkłada się różnie w poszczególnych seriach: niemiecki kurs – około 3%, bułgarski kurs – około 9%, polski kurs – około 14% i czeski kurs – około 33%. W podręcznikach dominują flagi państw europejskich (oraz dodatkowo zamieszczono: flagę UE w czeskim i bułgarskim kursie, flagę Stanów Zjednoczonych w kursie bułgarskim, flagę Nowej Zelandii w kursie czeskim), zdjęcia miejsc i zabytków (przy czym kurs bułgarski oferuje głównie zdjęcia zabytków międzynarodowej kultury antycznej), postaci (w kursie czeskim odnotowano zdjęcia ludzi związanych z show-biznesem, w kursie polskim i bułgarskim wizerunki postaci książkowych i filmowych, a ponadto w bułgarskim zdjęcia dwóch kosmonautów).

5.3. Dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta

Trzecia część badania – zdiagnozowanie podręcznikowych treści pod kątem ich dostosowania do potrzeb wynikających z wieku adolescenta – obejmowała identyfikację zadań i treści: skłaniających do określenia tożsamości ucznia, rozwijających umiejętności społeczne, podnoszących motywację uczniów do nauki języka rosyjskiego i tych, które kształtują kompetencję interkulturową korelując jednocześnie z zainteresowaniami młodzieży szkolnej w wieku adolescencji. Poniżej przedstawiono wnioski wyciągnięte na podstawie analizy treści z tego zakresu, które zostały uwzględnione przez autorów polskich, czeskich, bułgarskich i niemieckich serii podręcznikowych. Treści te zostały zaprezentowane w Aneksie 3.

5.3.1. Określanie tożsamości ucznia

Treści i zadania z tej kategorii zaklasyfikowano do dwóch grup. Pierwsza grupa obejmuje ćwiczenia i treści kluczowe w określaniu tożsamości ucznia – wymagające podjęcia refleksji na temat swojego miejsca w kulturze, przynależności do określonej społeczności, czy chociażby zrozumienia tego, jacy jesteśmy i co nas charakteryzuje. W grupie drugiej wzięto pod uwagę sytuacje skłaniające do wcielenia się w inne osoby na lekcjach języka obcego, które sprzyjają wzmacnianiu poczucia odrębności kulturowej bądź przeciwnie – często uświadamiają uczniom, że są podobni do przedstawicieli innych kultur i reprezentantów innych narodów.

A. Treści i zadania skłaniające do określenia siebie i swojego miejsca w kulturze

We wszystkich analizowanych kursach umieszczono nieliczne treści, które sprzyjają określaniu siebie i uświadamianiu sobie własnego miejsca w kulturze. Przede wszystkim trzeba podkreślić, że autorzy każdej z serii uwzględnili zadania polegające na stworzeniu prezentacji lub opisu na temat samego siebie. Poza tym w cyklach polskim *Всё просто!* oraz czeskim *Класные друзья* została podkreślona przynależność ucznia polskiego i czeskiego do grupy Słowian oraz podano kilka faktów na jej temat (np. liczebność Słowian). Poszczególne cykle zawierają polecenia:

- polski kurs *Всё просто!*: wykonaj prezentację o sobie,
- czeski kurs *Класные друзья*: stwórz prezentację o sobie, przedstaw swoją rodzinę, opowiedz o swoim charakterze i o tym, do kogo jesteś podobny; odpowiedz na pytania: Czy wszyscy jesteśmy tacy sami na tej planecie? Czym się różnimy, a co nas łączy? Które cechy charakteryzują ciebie? Zapoznaj się z informacją o praojcu Czechu, Lechu i Rusie,
- niemiecki kurs *Конечно!*: narysuj drzewo genealogiczne swojej rodziny; stwórz prezentację na temat siebie, swojego miejsca zamieszkania; zastanów się i odpowiedz na pytania: Czy wierzysz w horoskopy, przesady, Anioła Stróża?
- bułgarski kurs *Матрешка*: opowiedz o sobie, o swojej rodzinie, o swojej szkole, o swojej ojczyźnie; Jakie cechy charakteru opisują Ciebie? Które cechy chciałbyś/chciałabyś rozwijać? Jakie cechy charakteru są typowe dla twojego znaku zodiaku? Czy jesteś typowym przedstawicielem swojego znaku zodiaku? Wybierz wśród

swoich znajomych lub krewnych dwie osoby – do pierwszej osoby chciałbyś/chciałabyś być podobny/podobna, a do drugiej wręcz przeciwnie. Zapisz w zeszycie cechy charakteru, które Ci się podobają, oraz te, które negujesz; Kim z zawodu chciałbyś/chciałabyś zostać w przyszłości?

Wśród wszystkich serii wyróżnia się bułgarska *Матрешка*, która uwzględnia polecenia, dzięki którym uczeń ma wiele okazji, by zastanowić się nad swoim charakterem i nad tym, jakim człowiekiem chciałby być. Tego typu refleksja jest ważna z perspektywy samookreślenia – jednego z warunków pomyślnego rozwijania KI.

B. Treści i zadania skłaniające do wcielenia się w inną osobę

Treści oraz zadań z tej kategorii nie odnaleziono w dwuczęściowym polskim kursie *Всё просто!* oraz w trzyczęściowym czeskim kursie *Классные друзья*.

Okazję, by wczuć się w rolę innych postaci, stworzyli autorzy cyklów niemieckiego *Конечно!* i bułgarskiego *Матрешка*. W obu na wyróżnienie zasługują ciekawe polecenia wymagające postawienia się w konkretnych sytuacjach z życia swoich rówieśników Rosjan. Niemiecki kurs zawiera pytania: Jak mogłaby przebiegać rozmowa między nauczycielką a Iżą? Dlaczego Natasza denerwuje się na Olę? Jak myślisz, jak zareaguje kontroler biletów? Jak myślisz, czy Kola to prawdziwy przyjaciel? Natomiast bułgarscy uczniowie będą mieli szansę sformułować odpowiedzi na pytania typu: Jak myślisz, czy Dima jest dobrym kolegą? Jak myślisz, co czuje Lili? Co powiedziałaś koleżance na miejscu Lili? Czy Wika dobrze postąpiła? Jak myślisz, co Igor odpowie siostrze?

5.3.2. Rozwój umiejętności społecznych

W przeanalizowanych podręcznikach odnotowano zadania rozwijające umiejętności społeczne uczniów za pomocą pracy w parach bądź w grupach. Uczniowie będą mieli szansę wspólnie poszerzyć i utrwalić wiadomości na temat obcej kultury, między innymi za pośrednictwem dialogów, rozmów, odgrywania scenek, a także za pomocą wspólnych zadań projektowych czy krótkich gier. Najmniej ćwiczeń odnoszących się do tej kategorii zawierają serie *Всё просто!* oraz *Классные друзья*. Oferta tego typu poleceń prezentuje się następująco w poszczególnych seriach:

- polski kurs *Всё просто!* – trzy zadania projektowe do wykonania w parach i grupach (prezentacja na temat warszawskiego metra, plakat lub prezentacja multimedialna na

- temat wybranej pamiątki z Rosji, plakat na temat Moskwy lub Sankt Petersburga); 15 poleceń wymagających stworzenia dialogów, odegrania scenek (np. ułóżcie dialog o swoich rodzinach, rodzeństwie, krewnych, przyjaciółach, o miejscu zamieszkania, o szkole, o spędzaniu wolnego czasu, o wakacjach, dialogi w sklepie i w restauracji);
- czeski kurs *Класные друзья* – jedno zadanie projektowe (galeria znanych postaci); jedna gra (przeznaczona dla 2–3 osób, zawiera wymienione miejsca i zabytki z różnych stron świata); 14 poleceń wymagających ułożenia dialogów (np. dialog o wybranych miejscach w Czechach, dialog o podróżach, dialog o datach świąt rosyjskich);
 - niemiecki kurs *Конечно!* – 11 zadań projektowych (np. projekt w formie plakatu na temat niemieckich i międzynarodowych wariantów wykonania rosyjskich blinów; plan wycieczki do Moskwy lub na Syberię, plakat na temat Sankt Petersburga), trzy gry (np. gra „Maraton po piętach”, zawierająca pytania na temat wiedzy o Rosji), dialogi w parach, dyskusje grupowe, odgrywanie scenek, układanie zagadek – w sumie ponad 50 poleceń (np. na temat obchodów Maslenicy w Jarosławiu, o mieście Tuła, zawieranie znajomości z Rosjaninem, składanie życzeń urodzinowych rówieśnikowi z Rosji), dwa wywiady (z piosenkarką Zemfirą i z carycą Katarzyną II), inne grupowe prace (wspólne robienie sałatki warzywnej – Оливье; układanie tekstów o swoim mieście lub swojej wsi, wymiana tekstów z kolegami, poprawianie błędów w tekstach kolegów; zapoznanie się z tekstem w grupach, omawianie treści; pisanie tekstu o Jekaterynburgu w grupach);
 - bułgarski kurs *Матрешка*: 11 zadań projektowych, których różnorodność ma szansę przybliżyć uczniom kulturę obcą i rodzimą (np. stworzenie autorskiego planu wycieczki pięciodniowej na terytorium Rosji lub Bułgarii, wykonanie projektu zatytułowanego „Rosyjskie święta” lub „Bułgarskie święta”, wykonanie makiety i planu rosyjskiego centrum handlowego, projekt „Moja ojczyzna”); trzy gry (np. gra zatytułowana „Czy znam Rosję?”, wymagająca odpowiedzi na 11 pytań z zakresu wiedzy o Rosji), dialogi i odgrywanie scenek – 10 zadań (np. zawieranie znajomości z rówieśnikiem z Rosji, rozmowa kelnera i klienta w restauracji w Rosji, rozmowy w parach na temat ciekawych miejsc w Bułgarii).

5.3.3. Podnoszenie motywacji uczniów do nauki języka i kultury obcej

Treści i zadania z tej kategorii zaklasyfikowano do trzech grup. Pierwsza grupa uwzględnia możliwość podnoszenia motywacji ucznia do nauki języka i kultury obcej za pośrednictwem uświadomienia mu korzyści płynących z ich znajomości. W drugiej grupie

znalazły się zadania w formie gier, niwelujące rutynę procesu nauczania oraz sprzyjające zaciekawieniu obcym językiem i kulturą. Natomiast ostatnia grupa obejmuje zadania wymagające użycia nowych technologii i potrzebę uczenia się języka i kultury za pomocą Internetu.

A. Uświadomienie korzyści płynących ze znajomości języka i kultury obcej

Autorzy polskiego cyklu *Бсё посто!* umieścili w nim informacje o korzyściach płynących ze znajomości języka rosyjskiego. W części pierwszej serii odnotowano wskazanie, iż język rosyjski jest jednym z sześciu języków oficjalnych ONZ oraz trzecim tzw. dodatkowym językiem roboczym Rady Europy, obok niemieckiego i włoskiego. Dodatkowo zostały podkreślone miejsce i rola Słowian w Europie (akcentując, że Słowianie są najliczniejszą w Europie grupą etniczną i językową), a także podobieństwo współczesnych języków słowiańskich. Uczeń klasy siódmej dowie się ponadto, że cyrylicy używa się powszechnie nie tylko w Rosji, ale i w Bułgarii, Macedonii, Serbii, na Białorusi i Ukrainie.

Z kolei czescy uczniowie będą mieli okazję wzmocnić motywację do nauki języka rosyjskiego, gdy za pośrednictwem podręczników z serii *Классные друзья* dowiedzą się, że język rosyjski „otworzy drzwi do świata kultury wielu narodów”. Autorzy zamieścili sporo informacji na temat języka rosyjskiego: narzędzie komunikacji nie tylko w Rosji, ale i za jej granicami (jest językiem oficjalnym na Białorusi, w Kazachstanie, Kirgistanie); językiem rosyjskim posługuje się 250 mln ludzi na świecie i jest to 5. najczęściej używany język w skali całego globu; rosyjski jest obowiązkowym językiem w szkoleniu astronautów NASA i ESA, a zdanie końcowego egzaminu z pozytywnym wynikiem stało się jednym z warunków ukończenia szkolenia astronautów.

W niemieckiej serii *Конечно!* zwrócono uwagę, iż certyfikaty poświadczające znajomość języków obcych stają się coraz ważniejsze. Dają lepsze możliwości w szkole, otwierają drzwi w życiu zawodowym, a certyfikat TRKI (ros. ТРКИ) jest uznanym, międzynarodowym certyfikatem poświadczającym znajomość języka rosyjskiego.

W ostatniej, trzeciej części bułgarskiego cyklu *Матрѐука* postawiono pytanie: „Dlaczego warto uczyć się języka rosyjskiego?”. Autorzy podają przy tym przykładowe odpowiedzi, wskazując, że: język ten zajmuje drugie miejsce pod względem liczby publikacji naukowych w dziedzinie chemii, fizyki, geologii, matematyki czy biologii; jest jednym z najpopularniejszych języków w Internecie (pod tym względem wyprzedza go tylko angielski); znajomość języka rosyjskiego daje możliwość bliskiego poznania rosyjskiej kultury i

zwiększa konkurencyjność na rynku pracy; jest to język, którym posługuje się 500 milionów ludzi na całym świecie, a więc jego znajomość ułatwi podróżowanie.

B. Wprowadzenie elementu gier

W polskiej serii podręczników *Всё просто!* zabrakło elementu gier, dzięki którym można zaktywizować uczniów do rozwijania KI. Z kolei autorzy podręczników kierowanych do uczniów czeskich i bułgarskich umieścili gry, ale tylko bardzo nieliczne z nich dotyczą treści kulturowych (np. gra planszowa utrwalająca wiedzę o zabytkach danych państw w cyklu czeskim i quiz zatytułowany „Czy znam Rosję?” w cyklu bułgarskim).

Niemiecki kurs *Конечно!* proponuje największą liczbę gier (ponad 10), za pośrednictwem których uczeń będzie miał szansę rozwijać kompetencję interkulturową. Odnotowano np.: zadanie polegające na opracowaniu gry o charakterze quizu na temat Niemiec (lub wybranego kraju związkowego), gra „Maraton po piętrach”, w której znalazły się między innymi pytania dotyczące Moskwy, a także gra wymagająca narysowania figurki Maslenicy.

C. Użycie Internetu

Korzystanie z polskich podręczników serii *Всё просто!* wymaga od uczniów użycia Internetu do wykonania kilku zadań projektowych oraz dwóch notatek pisemnych (na temat Kolei Transsyberyjskiej, znanych ludzi, miast, świąt, potraw).

Więcej tego typu zadań zawiera czeska seria *Классные друзья* – jej autorzy proponują uczniom odwiedzenie dwóch oficjalnych stron internetowych (rosyjskiej kawiarni „Кофемолка” oraz Bajkału) po to, by zapoznać się z wybranymi realiami kultury rosyjskiej. Za pomocą Internetu możliwe jest również poszerzenie wiedzy na temat: Gwiezdnego Miasteczka, zabytków Moskwy, budowy praskiego metra, Garina Michajłowskiego⁵³¹, sposobów świętowania Europejskiego Dnia Języków w różnych państwach świata, pochodzenia słowa „karaoke”. Na wyróżnienie zasługuje pomysł umieszczenia w podręczniku linku umożliwiającego uczniom odbycie wirtualnego spaceru po placu Czerwonym. Oprócz tego w całej serii 15 razy podano link internetowy odsyłający do konkretnego odcinka programu telewizyjnego (ros. *Ералаш*).

⁵³¹ Pisarz rosyjski żyjący w latach 1832–1906.

Porównywalną liczbę ćwiczeń z wykorzystaniem Internetu zawiera bułgarski cykl *Матрешка*. Jego czytelnicy mogą użyć Internetu do pogłębienia wiedzy na temat: północnego koła podbiegunowego, Runetu, pokazów lotniczych w mieście Żukowski, przyrody Rosji, rosyjskich laureatów nagrody Nobla w dziedzinie literatury. Na podkreślenie zasługuje zadanie, które wymaga od ucznia, by sprawdził, czy jego ulubione strony internetowe występują w wersji rosyjskojęzycznej.

Największą liczbę zadań tej kategorii odnotowano w niemieckich podręcznikach serii *Конечно!* Wśród przykładów warto wskazać polecenia, których wykonanie wymaga od ucznia: odnalezienia w zasobach Internetu informacji na temat założyciela Sankt Petersburga i piosenkarki Zemfiry; wyszukania numerów kierunkowych obowiązujących w Moskwie i w Sankt Petersburgu, a także ciekawych faktów na temat Egzotarium w Tule i miasta Jekaterynburg.

5.3.4. Uwzględnienie zainteresowań uczniów adolescentów

Uczniowie adolescenci użytkujący podręczniki serii polskiej *Всё посто!* i czeskiej *Классные друзья* nie będą mieli wielu okazji do rozwinięcia głównych zainteresowań typowych dla ich wieku. Odnotowano pojedyncze treści w obrębie tej kategorii. W obu seriach podano informację na temat obowiązującego nazewnictwa znaku pisarskiego poczty elektronicznej (@) w wybranych krajach (zadanie podawcze). W podręczniku polskim dla klasy ósmej znalazło się jedno polecenie polegające na wyrażeniu opinii na temat popularnych wśród młodzieży dredów, tatuaży, makijażu (zadanie wymagające podjęcia refleksji przez ucznia). W serii czeskiej umieszczono wielokrotnie link internetowy do obejrzenia rosyjskiego programu telewizyjnego (ros. *Ералаш*) popularnego wśród dzieci i młodzieży (zadanie podawcze), a także uwzględniono polecenie polegające na stworzeniu indywidualnej galerii znanych i lubianych przez ucznia postaci – uczeń sam decyduje, czy wśród postaci będą sportowcy, piosenkarze, itp. (zadanie ukierunkowane na wyszukiwanie informacji z obszaru zainteresowań uczniów).

Natomiast autorzy cykli niemieckiego *Конечно!* i bułgarskiego *Матрешка* uwzględnili większą ilość tematów i poleceń, które mogą szczególnie zainteresować młodzież uczącą się języka rosyjskiego. W obu kursach umieszczono treści z takich kategorii jak sport, Internet, telewizja, a dodatkowo w kursie niemieckim – muzyka i moda. Niemieccy uczniowie będą mogli wykonać polecenia polegające na: stworzeniu prezentacji na temat tenisistki Marii Szarapowej oraz poszerzeniu informacji na temat piosenkarki Zemfiry – z

użyciem Internetu, wykonaniu mapy myśli na temat mody – przy użyciu kolorowych czasopism (zadania wymagające samodzielnego wyszukiwania informacji z obszaru zainteresowań), przeczytaniu tekstów na temat: współczesnej rosyjskiej grupy muzycznej, historii rocka w Rosji, piosenkarki Zemfiry, tenisistki Marii Szarapowej (zadania podawcze). Oprócz tego autorzy podręczników stworzyli możliwość zaprezentowania na forum klasy życiorysu znanej osoby z uwzględnieniem zalet i wad jej zawodu lub trybu życia, a także ułożenia wypowiedzi z wskazaniem swojego zdania na temat telefonów komórkowych, Internetu, telewizji lub prasy (zadanie wymagające podjęcia refleksji). Na wyszczególnienie zasługują zadania, w których autorzy niemieckich podręczników położyli nacisk na prezentację przez ucznia własnych zainteresowań. Dzięki zadaniom tego typu (opowiedz klasie o: swoim hobby, sposobach spędzaniu wolnego czasu, ulubionej książce, filmie, który ci się podoba, ulubionym muzyku lub zespole muzycznym, swoim idolu) uczniowie będą mogli dowiedzieć się o sobie czegoś nawzajem, zaciekawić kogoś swoim hobby, a może zainteresować się czymś zupełnie nowym.

Z kolei bułgarska seria *Mampëuka* obejmuje zadania wymagające zapoznania się z tekstem lub z informacją na temat: Harry’ego Pottera, Pippi Långstrump, igrzysk olimpijskich, popularnych dyscyplin sportowych w Rosji, użytkowania przez rówieśników z Rosji portali społecznościowych (zadania podawcze), a także polecenia polegające na odszukaniu informacji dodatkowych na temat: rekordów w dziedzinie sportu, pokazów lotniczych w mieście Żukowski, kina rosyjskiego oraz na temat Runetu (zadania wymagające pogłębienia wiedzy). Uczniowie korzystający z bułgarskich podręczników będą mieli też okazję wyrażenia swojego zdania na temat związany z użytkowaniem Internetu oraz popularnością i znaczeniem kina w życiu człowieka (zadania wymagające podjęcia refleksji). Podobnie jak w serii niemieckiej, tu również odnotowano kilka poleceń dotyczących autoprezentacji – uczeń ma szansę opowiedzieć kolegom i koleżankom o swoich sposobach spędzania wolnego czasu, o ulubionych zajęciach i własnym hobby.

Wyniki analizy poszczególnych podręczników pokazują, że można zaobserwować zróżnicowanie ilościowe w obrębie poszczególnych typów zadań (tabela 9). W tabeli poniżej użyto symboli, które oznaczają: (-) brak zadań, (- /+) od 1 do 10, (+) od 11 do 20, (++) od 21 do 30, (+++) powyżej 30.

Tabela 9. Dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta a rozwój KI

DOSTOSOWANIE PODRĘCZNIKA DO WIEKU I POTRZEB ADOLESCENTA							
Tytuł serii	Budowanie tożsamości uczniów		Rozwój umiejętności społecznych	Motywacja uczniów do nauki języka i kultury			Uwzględnienie zainteresowań uczniów
	Określanie siebie	Wcielanie się w inną osobę	praca w parach, grupach, projekty, dialogi	uświadomienie korzyści ze znajomości języka i kultury	wprowadzenie gier	użycie Internetu	sport, Internet, telewizja, muzyka, itd.
<i>Всё просто!</i>	-/+	-	+	-/+	-	+	-/+
<i>Классные друзья</i>	+	-/+	+	-/+	-/+	++	-/+
<i>Конечно!</i>	-/+	-/+	+++	-/+	+	++	++
<i>Матрёшка</i>	++	-/+	+	-/+	-/+	+	++

Źródło: opracowanie własne.

5.4. Kompetencja interkulturowa w podręczniku do nauki języka rosyjskiego jako obcego – wnioski

Analiza i opis obszernego materiału badawczego pozwoliły na sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W poniższych odpowiedziach wskazano na podobieństwa i różnice w sposobie rozwijania KI przy pomocy czterech różnych kursów podręcznikowych.

1. Czy analizowane podręczniki do nauki języka rosyjskiego (polskie, czeskie, niemieckie, bułgarskie) zawierają treści wspierające rozwój trzech komponentów KI?

Wszystkie przeanalizowane serie podręczników do nauki języka rosyjskiego zawierają treści wspierające rozwój trzech komponentów KI. Jednak autorzy każdego z kursów skupili się głównie na rozwijaniu kognitywnego komponentu wspomnianej kompetencji. Zaniedbany został komponent afektywny oraz jedynie częściowo kształtowana jest płaszczyzna behawioralna.

1.1. Jaką wiedzę rozwijającą KI zawierają podręczniki?

Podobieństwa: We wszystkich analizowanych seriach podręcznikowych umieszczono treści dotyczące kultury docelowej z zakresu realioznawstwa, krajoznawstwa, socjoznawstwa, a także podano informacje na temat kultury rodzimej uczniów oraz innych kultur obcych.

Zarówno w polskich, jak i w czeskich, niemieckich i bułgarskich podręcznikach zamieszczono różnorodne informacje wizualne na temat realiów Rosji. Realioznawstwo ujęte w czterech analizowanych kursach podręcznikowych w dużej mierze objęło wizualne przedstawienie treści tradycyjnych, typowych, a nawet stereotypowych, przez pryzmat których uczeń kształtuje swoje wyobrażenie o Rosji i jej mieszkańcach. Wszystkie serie łączą fotografie przedstawiające miejsca w Rosji – wśród nich prym wiodą zdjęcia, które zaznajamiają ucznia z Moskwą i Sankt Petersburgiem. Sztandarowym wizualnym atrybutem Rosji w wyselekcjonowanych do analizy podręcznikach jest Kreml z placem Czerwony i charakterystycznymi kolorowymi kopułami soboru Wasyla Błogosławionego. Przedstawienie stolicy rosyjskiej w taki sposób nawiązuje do jej typowego, pocztówkowego wizerunku, powszechnie przywoływanego choćby w reklamach biur podróży. Inne wizualne atrybuty kultury, które dominują w każdej serii – np. matrioszki, samowary, bałałajki – dopełniają uproszczony przekaz na temat kraju Rosjan.

Wszystkie serie podręcznikowe rozwijają ponadto wiedzę krajoznawczą na temat Rosji i Rosjan. Treściom z tego zakresu poświęcono najwięcej uwagi w każdym z kursów. W polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich podręcznikach uwzględniono bogate i różnorodne informacje z zakresu geografii i miejsc turystycznych Rosji. Autorzy czterech serii w porównywalnym stopniu podali treści dotyczące ogólnych informacji o Rosji, kuchni rosyjskiej oraz religii – np. odnotowano te same nazwy potraw, te same nazwy świąt prawosławnych.

Stosunkowo porównywalnie tyle samo miejsca we wszystkich analizowanych seriach poświęcono treściom z zakresu socjoznawstwa. W podręcznikach z czterech krajów odnaleziono różnorodne zwroty grzecznościowe używane w komunikacji ustnej i pisemnej,

informacje na temat obchodzenia świąt, uroczystości, zwyczajów oraz na temat życia codziennego Rosjan. Każdy kurs przekazuje wiedzę na temat wybranych aspektów codzienności młodzieży rosyjskiej, rówieśników uczniów polskich, czeskich, niemieckich i bułgarskich mieszkających w Rosji.

Jedynym aspektem łączącym wszystkie analizowane serie pod kątem zaznajomienia uczniów z wiedzą na temat kultury wysokiej Rosji jest obecność wierszowanych utworów literackich.

Autorzy wszystkich analizowanych kursów zadbali ponadto o przekazanie uczniom wiedzy na temat fenomenów kultury rodzimej. Podano wybrane nazwy miejscowości i zabytków rodzimego kraju, wymieniono przynajmniej jedno nazwisko znanego rodaka. Cechą wspólną wszystkich serii jest również obecność zadań, które dotyczą miejsc, zabytków oraz obchodzenia świąt w kraju ojczystym.

Treści w formie tekstowej z zakresu innych kultur odnotowano we wszystkich czterech seriach podręcznikowych. W każdym kursie wymienione zostały popularne państwa, miasta, zabytki.

Różnice: Zakres opisywanych zagadnień z obszaru realioznawstwa, krajoznawstwa, socjoznawstwa różni się między sobą w poszczególnych kursach i zdeterminowany jest obranymi przez autorów ramami tematycznymi. Jak podkreślono wyżej, wszystkie podręczniki poddane analizie zawierają bogactwo treści realioznawczych, jednak wśród czterech serii wyróżnia się pod tym względem niemiecki kurs *Конечно!*, uwzględniający różnorodne i najliczniejsze zdjęcia przedstawiające realne sytuacje i miejsca z życia Rosjan. Autorzy niemieckiej serii skonstruowali cały kurs w nieco inny sposób niż autorzy pozostałych trzech cyklów. Przedstawili niemieckim uczniom ich rówieśników z Rosji – Wiktora, Maksyma, Irinę i Jelenę, którzy stali się bohaterami całego kursu i towarzyszą w nauce języka i kultury rosyjskiej. Ukazane kolejne sytuacje z ich życia codziennego przybliżają uczniom niemieckim kulturę rosyjską w naturalny, niewymuszony sposób. Jest to ciekawy pomysł konstrukcji podręczników (nie odnotowany w żadnym innym cyklu tradycyjnie skomponowanym), który wspiera rozwijanie KI.

Nie wszystkie zakresy tematyczne z obszaru realizonawstwa zostały uwzględnione w podręcznikach. Autorzy dwóch kursów (pol. *Всё просто!*, czes. *Класные друзья*) pominęli fotografie przedstawiające symbole narodowe, mapy i schematy, wybitne i znane postacie. Ponadto, treści niektórych kategorii z zakresu krajoznawstwa często dominują szczególnie w jednym z czterech analizowanych kursów, np. sport i rekreacja (bułg. *Мампѐшка*), zakupy

(pol. *Всё просто!*), znane postacie (niem. *Конечно!*). Zauważalną różnicą jest fakt, iż w polskim i czeskim cyklu nie odnaleziono tematów związanych z ekologią i ochroną przyrody, podczas gdy w kursach niemieckim i bułgarskim zwrócono uwagę na tematy z tego zakresu tematycznego. Problem zanieczyszczenia środowiska naturalnego, ochrony przyrody to zagadnienia uznawane za ważne w XXI wieku, jednak, jak się okazuje, nie zawsze są uwzględniane przez autorów podręczników do nauki języka rosyjskiego. W pojedynczych kursach pominięto również zagadnienia z dziedziny sportu i rekreacji (pol. *Всё просто!*), symboli narodowych, zakupów (czes. *Классные друзья*), czy Internetu (niem. *Конечно!*). Jakościowa analiza materiału badawczego wskazała ponadto, iż analizowane podręczniki uwzględniły indywidualnie dobrane treści krajoznawcze, charakterystyczne tylko dla danej serii. Przykładowo, pod względem charakteru przekazywanej wiedzy dotyczącej rosyjskich miejscowości wyróżnia się niemiecki kurs *Конечно!*, który okazał się jedynym zawierającym odwołania do wsi leżących na terytorium Rosji. W tej samej serii obrano inną koncepcję doboru informacji w kategorii *Znane i wybitne postacie* – kurs *Конечно!* jako jedyny przedstawia przekrój postaci, wśród których większość to postacie współczesne, w pozostałych trzech kursach skupiono się głównie na osobach już nieżyjących. Z kolei bułgarskie podręczniki przedstawiły wiedzę unikatową, niepowtórzoną w żadnym innym cyklu – między innymi na temat zjawiska *bookcrossingu* w Rosji.

Odmienne są również strategie prezentacji wiedzy krajoznawczej w poszczególnych seriach. Warto zauważyć, iż podawanie informacji w polskim i czeskim kursach odbywa się głównie za pomocą strategii wymieniania (np. nazwy miejscowości i nazwiska Rosjan w zadaniach gramatycznych, bez opisywania), podczas gdy autorzy kursów niemieckiego i bułgarskiego uwzględnili więcej informacji opisowych (np. teksty na temat wybranych miast, postaci i ich dokonań).

Choć wskazano na cechy wspólne podręczników w kontekście przekazywania wiedzy socjoznawczej, kursy różnią się pod względem przedstawianych treści dotyczących obchodzenia świąt, wydarzeń. Podręczniki bułgarskie i niemieckie, poza prezentacją powszechnych świąt (takich jak Boże Narodzenie, Wielkanoc, Nowy Rok), zawierają odwołania do wydarzeń i świąt mniej znanych, mniej popularnych. Dzięki temu uczeń bułgarskiej i niemieckiej szkoły zdobędzie za pomocą podręczników do nauki języka rosyjskiego szerszą wiedzę socjoznawczą (uzupełnioną ciekawostkami i informacjami unikatowymi), podczas gdy korzystający z serii polskiej i czeskiej będą mieli szansę zetknięcia z podstawową wiedzą socjoznawczą. Oprócz tego należy dodać, iż nie we

wszystkich kursach uwzględniono przysłowia rosyjskie – uczeń nie odnajdzie ich w podręcznikach polskiego cyklu *Бсѣ нрочмо!*.

Szczególnie zauważalne różnice między podręcznikami odnotowano w zakresie przekazywania wiedzy o kulturze wysokiej. Zagadnienia dotyczące malarstwa ujęto w trzech kursach, oprócz polskiego *Бсѣ нрочмо!*. Tematykę filmową poruszono w dwóch kursach (niem. *Конечнo!* i bułg. *Мампѣшка*), a polska i czeska serie w najslabszym stopniu uwzględniają treści z zakresu literatury (zawierają jedynie nieliczne utwory wierszowane, podczas gdy odnotowano dodatkowo fragmenty prozy w podręcznikach niemieckich i bułgarskich). Zagadnienia na temat muzyki odnotowano jedynie w kursie niemieckim. Przede wszystkim są one poświęcone muzyce współczesnej, jej wykonawcom oraz innym znanym osobom z nią związanym. Uzupełnienie zagadnień dotyczących malarstwa i literatury informacjami z zakresu muzyki i filmu jest potrzebne i ważne – wielu uczniów adolescentów chętniej zainteresuje się tymi wymienianymi w drugiej kolejności (np. zespołem muzycznym, popularnym filmem). Biorąc pod uwagę wszystkie uchwycone treści z zakresu kulturoznawstwa *sensu stricto*, podręczniki niemieckiej serii *Конечнo!* do nauki języka rosyjskiego przekazują najbardziej różnorodną wiedzę na temat rosyjskiej kultury wysokiej, podczas gdy szczególnie podręczniki polskie i czeskie są nośnikami ubogiej wiedzy z tego zakresu.

Najwięcej wszystkich odwołań do kultury rodzimej odnotowano w serii bułgarskiej, najmniej – w seriach polskiej i czeskiej. Nazwy miejscowości i zabytki kraju rodzimego uczniów zostały uwzględnione szczególnie w kursach bułgarskim i niemieckim. Poszczególne serie różnią się między sobą w doborze wizerunków znanych rodaków. Polska i czeska seria, choć uwzględniają pojedyncze postaci, prezentują tylko współcześnie żyjących rodaków. Natomiast w seriach niemieckiej i bułgarskiej skupiono się przede wszystkim na postaciach już nieżyjących. Zaobserwowano również różnice w uwzględnieniu zadań uświadamiających uczniom rodzimą kulturę. Polska i czeska serie proponują zaledwie po kilka takich zadań, podczas gdy uczniowie niemieccy i bułgarscy odnajdą w swoich podręcznikach po kilkadziesiąt tego typu poleceń. Ponadto, podręczniki różnią się pod względem ich tematyki. Zadania poruszające tematykę rodzimego sportu i symboli narodowych wystąpiły jedynie w kursie bułgarskim. Polecenia dotyczące poszerzenia wiedzy na temat rodzimych kulinariów uwzględniono w polskim i niemieckim kursie. Zaś zadania poszerzające informacje na temat malarstwa i literatury odnotowano tylko w kursie czeskim.

Analizując charakter przekazywanej wiedzy zauważono, iż twórcy serii czeskiej i niemieckiej niejednokrotnie uświadamiają uczniom wybrane aspekty na temat kultury

rodzimej z jednoczesnym akcentowaniem silnych związków kulturowych z Rosją. Wskazanie, że Czechów i Rosjan od wielu wieków łączy dobre więzi gospodarczo-kulturowe, a także wyraźne podkreślanie rangi różnych form współpracy między Niemcami i Rosją (np. w dziedzinie szkolnictwa) świadczyć mogą o przekonaniu autorów podręczników czeskich i niemieckich, iż nie można przekazywać wiedzy na temat ojczystego kraju w oderwaniu od ukazywania powiązań kulturowych z innymi krajami.

W obszarze przekazywania wiedzy na temat innych obcych kultur, perspektywa porównawcza pozwala na wyróżnienie podręczników czeskiej serii *Класные друзья*, które zawierają sporo informacji opisowych na temat innych kultur. Jedyne autorzy czeskiego i niemieckiego kursu uwzględnili zadania, które mogłyby poszerzyć wiedzę uczniów na temat obcych kultur. Autorzy polskich i bułgarskich podręczników przyjęli głównie strategię podawania gotowych treści werbalnych. Oprócz tego, cykl czeski oferuje najbardziej różnorodną wiedzę z omawianego zakresu – uwzględniono największy przekrój słynnych zabytków z innych krajów, znane postacie ze współczesnego show biznesu.

1.2. Czy podręczniki zawierają treści wspomagające kształtowanie postaw wobec Rosji i Rosjan oraz innych kultur? Jakie są to treści?

Podobieństwa: Kształtowaniu postaw w kontekście rozwijania KI poświęcono nie wiele miejsca we wszystkich analizowanych kursach. Analiza pokazała, że autorzy wszystkich podręczników pominęli zadania, które bezpośrednio i wprost rozwijają empatię i poruszają problem stereotypów. Wszystkie przeanalizowane kursy wspierają więc kształtowanie komponentu afektywnego KI głównie przy pomocy technik porównawczych. Przy doskonaleniu technik porównawczych obejmujących wybrane elementy kultury rosyjskiej i rodzimej uczniów przeważają polecenia odtwórcze, w większości na podstawie gotowych informacji tekstowych. Główne kręgi tematyczne, w ramach których odbywa się porównywanie to między innymi: miasta i miejsca, symbole narodowe, kuchnia, szkolnictwo, zakupy, święta, język w mowie i w piśmie, zwyczaje i życie codzienne. Dzięki podanym informacjom, korzystanie z poszczególnych czterech serii podręcznikowych umożliwia uświadomienie tego, co wyraźnie łączy i odróżnia rodzimą kulturę ucznia z kulturą rosyjską.

Różnice: Choć we wszystkich seriach zmarginalizowano potrzebę rozwijania empatii i krytycznej analizy stereotypów, to szczególnie praca nad tymi obszarami jest praktycznie niemożliwa przy pomocy polskiej oraz czeskiej serii podręcznikowej. Pojedyncze zadania o

tym profilu odnotowano w kursach niem. *Конечно!* i bułg. *Матрешка*. Szczególnie cenne są treści stwarzające okazję do podjęcia refleksji na temat Rosjan, wyrażenia swojego nastawienia wobec nich. Uczniowie bułgarscy i niemieccy będą mogli wziąć udział w dyskusji, podczas której może dojść do omówienia stereotypów związanych z mieszkańcami Rosji. Ponadto, jedynie dwa kursy z analizowanych – czeski i niemiecki – oferują treści porównawcze odnoszące się do więcej niż dwóch różnych obszarów kulturowych.

1.3. Czy podręczniki zawierają zadania doskonalące umiejętności niezbędne w kontaktach interkulturowych z Rosjanami i osobami rosyjskojęzycznymi?

Podobieństwa: W każdej z czterech serii szczególnie zaniechano rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rosyjskojęzycznymi rówieśnikami. We wszystkich kursach przewidziano za to rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych – zarówno na temat kultury Rosji, jak i kultury rodzimej. Oferowane w podręcznikach polecenia obligują do samodzielnego wykonania projektów, skorzystania z Internetu.

Jeżeli chodzi o porównywanie wybranych zjawisk kulturowych, wszystkie podręczniki zawierają większą ilość zadań i treści o charakterze podawczym (które zostały ujęte w kategorii „postawy”), niż zadań i treści, które są bodźcem do samodzielnego porównywania kultury.

Różnice: Samodzielne porównywanie kultury rodzimej z obcą zostało uwzględnione najwyraźniej w niemieckim kursie *Конечно!*. Pozostałe cykle proponują jedynie pojedyncze zadania tego typu, a polskie podręczniki pominęły rozwijanie tej umiejętności. Bułgarskie podręczniki uwzględniły porównywanie zjawisk kulturowych dotyczących kultury dwóch krajów – ojczystego i Rosji. Z kolei uczniowie korzystający z podręczników czeskich i niemieckich będą mieli szansę porównać wybrane aspekty, które są charakterystyczne zarówno dla kultury ich kraju, Rosji, jak i w perspektywie międzynarodowej.

Analizując charakter podręcznikowych poleceń porównawczych, zauważyć można, że seria niemiecka prezentuje nieco odmienną typologię zadań. W całej serii *Конечно!* istotne znaczenie mają zadania, które bezpośrednio dotyczą zestawiania wybranych aspektów z życia uczniów niemieckich (korzystających z podręczników) i ich rówieśników – uczniów rosyjskich. Samodzielne odkrywanie podobieństw i różnic między bliskimi atrybutami życia

nastolatków jest cenną umiejętnością, dzięki której można podejmować refleksję na temat samego siebie, swoich działań, celów itp.

We wszystkich kursach oprócz polskiego odnotowano pojedyncze okazje do samodzielnego odnalezienia danych na temat aspektów kultur innych, często wybranych przez ucznia państw. Szczególnie w przypadku kursu niemieckiego jego autorzy nie zawsze wskazują na konkretne źródła wiedzy, z jakich może korzystać uczeń przy wyszukiwaniu informacji dodatkowych. Pozostawienie dobrowolnego wyboru w tej kwestii zachęca do całkowitej samodzielności i wzmacnia autonomię ucznia w procesie rozwijania KI.

2. Czy analizowane podręczniki zawierają warstwę wizualną wspierającą rozwój KI?

Wszystkie przeanalizowane serie podręcznikowe zawierają elementy wizualne wspierające rozwój KI i odnoszące się zarówno do kultury docelowej, rodzimej jak i międzynarodowej. Warstwa wizualna podręczników poddanych analizie jest zależna od tematyki danego rozdziału, działu lub modułu tematycznego. Takie rozwiązanie usprawnia między innymi rozumienie tekstów. Fotografie odgrywają ważną rolę przede wszystkim w procesie poznawania szeroko rozumianej kultury, a co za tym idzie – wspomagają kształtowanie KI uczniów. Dzięki nim uczniowie mogą odbyć pewnego rodzaju podróż po wybranych miejscach świata, odczuć pragnienie ich odkrywania czy porównywania pewnych aspektów – na przykład kultury rodzimej z obcą. Warto dodać, iż we wszystkich cyklach znajdują się zarówno zdjęcia podpisane, jak i te pozbawione podpisów. Fakt ten może utrudniać uczniom korzystanie z podręczników, a w rezultacie także orientację w realiach kultury rodzimej, docelowej i międzynarodowej.

2.1. Czy za pomocą elementów wizualnych przedstawiany jest obraz kultury docelowej, rodzimej i międzynarodowej?

Podobieństwa: Zdjęcia zamieszczone w podręcznikach odzwierciedlają realny obraz poszczególnych elementów i zjawisk kulturowych oraz są aktualne. We wszystkich kursach najwięcej jest elementów wizualnych dotyczących kultury docelowej. W zakresie kultury rodzimej autorzy wszystkich serii uwzględniają flagę państwową, miasta, znane zabytki. Z kolei cechą wspólną czterech kursów w wizualizacji kultury międzynarodowej jest uwzględnienie flag państwowych (głównie państw europejskich). Mniej uwagi poświęca się

zagranicznym miastom, zabytkom, postaciom. Brakuje odwołań wizualnych dotyczących zagranicznej kuchni, sportu, kina, mody, spędzania wolnego czasu za granicą – tematów, jakimi mogą interesować się uczniowie adolescenci.

Różnice: Najbardziej ilustrowany okazał się niemiecki kurs *Конечно!*, a najsłabiej – czeski *Классные друзья*. Oprócz tego zauważa się sporą rozbieżność proporcji między wizualizacją atrybutów kultury docelowej, rodzimej i międzynarodowej.

Najintensywniej ilustrowane pod względem kultury docelowej okazały się podręczniki niemieckie *Конечно!* i bułgarskie *Мампѐшка*. Oba cykle zawierają przekrój zdjęć przedstawiających różnorodne atrybuty kultury Rosji (miast, zabytków, postaci, dań kuchni rosyjskiej, znanych Rosjan, innych atrybutów kulturowych). Dodatkowo odnajdziemy fotografie szczególnie typowe dla pojedynczych serii: przedstawiające obiekty przyrodnicze oraz obchody świąt rosyjskich (seria bułgarska), a także okładki książek i plakaty filmów (niemiecka seria).

W perspektywie porównawczej wszystkich serii, można zauważyć, że polskie podręczniki *Всѐ просто!*, a także czeskie *Классные друзья* zawierają fotografie miejsc bardziej znanych, sztandarowych (np. główne zabytki i miejsca w Moskwie i Sankt Petersburgu takie jak plac Czerwony, czy Ermitaż), podczas gdy pozostałe serie uwzględniają również inne mniej znane miasta (a nawet i wsie) i zabytki Rosji. Należy również wyrazić uznanie w stosunku do niemieckiego kursu *Конечно!* – jego autorzy uwzględnili liczne i różnorodne fotografie przedstawiające Rosjan w życiu codziennym, dzięki czemu niemiecki uczeń ma szansę bliżej poznać realia kulturowe Rosjan i ich rzeczywistość, co niewątpliwie jest sporą zaletą całego kursu i odróżnia go od pozostałych trzech analizowanych serii podręcznikowych.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż w niemieckich podręcznikach cyklu *Конечно!* autorzy zamieścili różnorodny przekrój znanych Rosjan – uwzględniając przy tym zarówno postaci historyczne, jak i współczesne. Wśród współczesnych uwzględniono znanego rosyjskiego programistę, czy projektantkę mody. Natomiast autorzy bułgarskiej serii przedstawili zdjęcie współcześnie popularnej rosyjskiej modelki. Poważnym minusem jest to, że pozostałe serie nie oferują tak bogatego repertuaru zdjęć Rosjan, a także nie uwzględniają przedstawicieli tego typu profesji.

Wśród analizowanych czterech cykli bułgarski kurs *Мампѐшка* najwyraźniej prezentuje kulturę rodzimą, zaś najsłabiej – polski kurs *Всѐ просто!*. Bułgarska seria wyróżnia się spośród wszystkich analizowanych tym, że zawiera zdjęcia przedstawiające

realia kultury kraju uczniów dopasowane do tematyki danego działu lub modułu tematycznego i (np. jeżeli tematem lekcji są święta, to uczniowie odnajdą zdjęcia zarówno przedstawiające obchody świąt w Rosji, jak i w Bułgarii). Obrazowe nauczanie języka rosyjskiego i kultury Rosjan jest zawsze uzupełnione wizualnymi atrybutami kultury rodzimej, nigdy samodzielnie lub w jej oderwaniu.

Z kolei najwięcej elementów wizualnych przedstawiających atrybuty kultury międzynarodowej umieszczono w czeskiej serii *Классные друзья*, a najmniej – w niemieckim kursie *Конечно!*. Jak wcześniej podkreślono, wszystkie podręczniki zawierają flagi państwowe, a analiza jakościowa materiału pozwala na dostrzeżenie zasadniczych różnic w ich doborze. Flagę Unii Europejskiej umieszczono w dwóch kursach – czeskim i bułgarskim. Tylko w przypadku czeskich podręczników można zauważyć nieprzypadkową zależność doboru flag (zależność od położenia geograficznego Czech) – ich autorzy uwzględnili wszystkie państwa sąsiadujące z Czechami (flagi: Polski, Niemiec, Austrii i Słowacji). W przypadku podręczników polskich, niemieckich i bułgarskich nie odnotowano tej zależności (np. podręczniki niemieckie zawierają flagę jednego z dziewięciu państw sąsiadujących). Inne spostrzeżenie na temat sposobów wizualizacji kultury międzynarodowej dotyczy tego, iż trzy kursy z czterech (oprócz niemieckiego) uwzględniły na fotografiach zabytki kultury antycznej. Z kolei polskie podręczniki *Всё посто!* oraz, w szczególnym stopniu, czeskie podręczniki *Классные друзья* zaprezentowały zabytki i miejsca sztandarowe dla światowego dziedzictwa kulturowego. Dodatkową zaletą i cechą charakterystyczną w doborze treści z zakresu kultury międzynarodowej jest uwzględnienie w czeskiej serii postaci ze światowego show-biznesu, znanych i popularnych w Europie i na świecie.

2.2. Które elementy – realne (zdjęcia) czy nierealne (rysunki, obrazki) – dominują w warstwie wizualnej podręczników?

Podobieństwa: Wszystkie badane podręczniki zawierają różnorodne elementy wizualne – zarówno zdjęcia, jak i rysunki. W każdym kursie dominują fotografie.

Różnice: Najwięcej rysunków odnoszących się do zjawisk i atrybutów kultury zawiera niemiecki kurs podręczników *Конечно!*. Najmniej odrealnionych elementów wizualnych odnoszących się do atrybutów kultury zawiera bułgarski cykl *Матрѣшка*. Z kolei najwięcej realnych wizualizacji w postaci zdjęć umieszczono w niemieckim kursie podręczników *Конечно!*, a najmniej w czeskim *Классные друзья*.

Podręczniki serii *Классные друзья* dedykowane czeskim uczniom zawierają sporo kolorowych, odrealnionych rysunków, które nie klasyfikują się do elementów wizualnych dotyczących kultury. Ich miejsce mogłyby zastąpić zdjęcia, czy rysunki przedstawiające zjawiska kulturowe, co podniosłoby wartość merytoryczną podręczników.

3. Czy treści i zadania podręcznikowe wspierające rozwój KI uwzględniają potrzeby wieku adolescenta?

Treści oferowane przez autorów poszczególnych kursów nie zawsze są dostosowane do wieku uczniów oraz potrzeb z wieku wynikających. Po pierwsze, autorzy rzadko uwzględniają zainteresowania młodzieży. Po drugie, zmarginalizowano potrzebę wspierania tożsamości ucznia. Po trzecie, wszystkie analizowane kursy mają szansę podnosić motywację uczniów do nauki języka i kultury rosyjskiej w średnim stopniu. Zaniedbując wymienione aspekty, autorzy poszczególnych czterech serii podręcznikowych nie zapomnieli o potrzebie rozwijania umiejętności społecznych za pomocą pracy w parach lub w grupach. Najwięcej tego typu poleceń uwzględniają podręczniki serii niemieckiej.

3.1. Czy podręczniki zawierają zadania i treści wspierające uczniów w procesie budowania ich tożsamości? Jeśli tak, to jakie?

Podobieństwa: Z przeglądu literatury przediotu wynika, że wspieranie uczniów w budowaniu ich tożsamości na etapie szkolnictwa jest ważnym elementem procesu kształtowania kompetencji interkulturowej ucznia adolescenta. Biorąc pod uwagę wszystkie analizowane serie można stwierdzić, że autorzy każdej z nich niewystarczająco uwzględnili kwestię potrzeby wsparcia ucznia w określeniu swojego miejsca w kulturze. Tego typu samookreślanie jest osiąganym między innymi poprzez treści zachęcające do częstszego podejmowania refleksji na temat samego siebie, swoich korzeni, czy chociażby za pomocą poleceń, które uświadamiają cechy indywidualne. Cechą wspólną wszystkich kursów jest umożliwienie stworzenia prezentacji na temat samego siebie.

Różnice: Najmniej zadań i treści ułatwiających uczniom określenie własnej tożsamości proponuje polski kurs *Всё просто!*, zaś najwięcej – bułgarski *Матрешка* oraz czeski *Классные друзья*. Poszczególne serie różnią się odmiennymi strategiami określania swojego miejsca w kulturze. Bułgarska seria uwzględnia pytania na temat przyszłości, a czeska i

bułgarska – na temat cech charakteru. Szczególnie cenne są polecenia wymagające zastanowienia się nad swoimi korzeniami, czyli nad przeszłością umieszczone w niemieckich podręcznikach *Конечно!* oraz w czeskich podręcznikach *Классные друзья*.

3.2. Czy podręczniki zawierają zadania wspierające rozwój umiejętności społecznych uczniów? Jeśli tak, to jakie?

Podobieństwa: Wszystkie analizowane kursy zawierają polecenia rozwijające umiejętności społeczne uczniów za pomocą pracy w parach lub w grupach (dialogi, odgrywanie scenek, zadania projektowe, krótkie zabawy i gry). Najczęściej autorzy wszystkich kursów proponują uczniom układanie dialogów i odgrywanie scenek.

Różnice: Najwięcej poleceń do wykonania w parach i grupach uwzględniają podręczniki niemieckiej serii *Конечно!*. Również ten kurs proponuje najbardziej różnorodne formy zadań do wspólnego wykonania (wystąpiły wszystkie z wyszczególnionych: zadania projektowe, dialogi, scenki do odegrania, gry i zabawy, inne grupowe prace). Tylko uczniowie korzystający z niemieckich podręczników mają szansę podjąć aktywności nietypowe i nieszablonowe, np. związane z wykonywaniem czynności kulinarnych w grupie. Natomiast w polskich (*Всё просто!*) i czeskich podręcznikach (*Классные друзья*) rozwijanie umiejętności społecznych jest możliwe głównie za pośrednictwem dialogów i scenek.

3.3. Czy podręczniki zawierają zadania i treści podnoszące motywację uczniów do nauki języka i kultury obcej? Jeśli tak, to jakie?

Podobieństwa: Wszystkie analizowane kursy mają szansę podnosić motywację uczniów do nauki języka i kultury rosyjskiej. Uświadomienie korzyści jakie daje nam znajomość języka i kultury rosyjskiej zostało zaakcentowane we wszystkich seriach.

Różnice: Poszczególne podręczniki różnią się pod względem przedstawienia argumentów przemawiających za koniecznością znajomości języka rosyjskiego w dzisiejszym świecie. W kursie czeskim zwrócono uwagę na kraje, w których język rosyjski jest językiem urzędowym, a w polskim – między innymi na kraje sąsiadujące, gdzie powszechnie posługują się językiem rosyjskim. Natomiast w niemieckiej i bułgarskiej serii wskazano na znaczenie języka rosyjskiego w życiu zawodowym. Z perspektywy jakościowej analizy podręczników tego

typu argumenty można uznać za szczególnie znaczące dla ucznia, który pracuje nad rozwojem KI. Wskazanie na konkurencyjność osób rosyjskojęzycznych na rynku pracy ma większą szansę zachęcić ucznia do efektywniejszej nauki języka, niż podkreślenie pozycji języka Rosjan w ONZ czy Radzie Europy (przykładowa informacja z podręczników polskich), czyli organizacji i instytucji, z którymi uczeń prawdopodobnie nie będzie miał bezpośredniego kontaktu.

Element gier w kształtowaniu kompetencji interkulturowej okazał się wykorzystany w znikomym stopniu, a w serii polskiej nie wystąpił wcale. Autorzy podręczników kierowanych do uczniów czeskich i bułgarskich umieścili gry, ale tylko pojedyncze z nich dotyczą treści kulturowych. Niemiecki kurs *Конечно!* proponuje największą liczbę gier rozwijających KI. Wśród nich odnotowano kilka rodzajów (np. gry planszowe, gry w formie quizu, gry w formie zabaw). Co ważne z perspektywy rozwijania KI, uczeń, korzystający z podręczników niemieckich, będzie miał szansę rozwijać swoją kreatywność i autonomiczność – autorzy serii *Конечно!* zaplanowali też zadanie polegające na samodzielnym opracowaniu gry.

Natomiast wykorzystanie Internetu w nauce języka i kultury może bardziej zaktywizować cały proces uczenia się szczególnie przy wykorzystaniu kursów: niemieckiego *Конечно!*, bułgarskiego *Матрешка* oraz czeskiego *Класные друзья*. Na wyróżnienie zasługuje seria czeska, która za pomocą możliwości Internetu, „przenosi” ucznia ze szkolnej ławki w inne miejsca, oferując wirtualny spacer po terytorium Rosji. Inne polecenia zawarte w wymienionych seriach sformułowano głównie na zasadzie „sprawdź”, „dowiedz się”. Nacisk na samodzielność, autonomię ucznia w procesie odkrywania kultury jest możliwy również za pomocą zadań wymagających użycia źródeł internetowych, by później, na ich podstawie, wykonać pracę projektową (prezentację multimedialną, plakat).

3.4. Czy treści i zadania podręcznikowe rozwijające KI uwzględniają zainteresowania młodych ludzi adolescentów? Jeśli tak, to jakie?

Podobieństwa: We wszystkich podręcznikach zabrakło informacji należących do kultury współczesnej uczniowi, a także ciekawostek inspirujących do dalszego zgłębiania wiedzy na różne tematy.

Różnice: Jak pokazuje analiza podręczników, tematy, jakimi interesuje się młodzież, to: muzyka, sport, gry komputerowe, fotografia, telewizja, Internet. Zainteresowania te (w kontekście rozwijania KI) zostały najslabiej zaakcentowane w polskiej serii *Всё посто!* i

czeskiej *Класные друзья*, a najsilniej w niemieckich podręcznikach *Конечно!* (w których odnotowano treści i polecenia z kategorii sport, muzyka, telewizja, Internet).

Kurs polski oferuje w tej kategorii pojedyncze zadania podawcze, jedno zadanie wymagające podjęcia refleksji przez ucznia. Kurs czeski uwzględnia pojedyncze zadania podawcze i wymagające wyszukania informacji dodatkowych z obszaru zainteresowań uczniów adolescentów. Natomiast podręczniki bułgarskie i niemieckie zawierają cztery wyszczególnione w analizie typy zadań – podawcze, wymagające podjęcia refleksji, wymagające wyszukania dodatkowych informacji, a także polegające na autoprezentacji swoich hobby. Szczególnie istotny jest ostatni typ poleceń, dzięki którym nauczyciel pozna indywidualne pasje swoich uczniów, by wykorzystać tę wiedzę w skutecznym planowaniu nauczania w duchu interkulturowym. Poza tym, tego typu zadania stwarzają szansę, by uczniowie poznali siebie nawzajem.

4. Jakie spostrzeżenia można sformułować na podstawie konfrontacji wyników badania nad sposobami realizacji KI w poszczególnych podręcznikach z głównymi założeniami edukacyjnej polityki językowej UE oraz Polski, Czech, Niemiec, Bułgarii?

Polska: O ile analiza kursów czeskiego, niemieckiego i bułgarskiego pozwoliła wyodrębnić ich cechy szczególne, to w przypadku cyklu polskiego najtrudniej jest wskazać te aspekty, które wyróżniają go na tle pozostałych oraz wynikają z charakteru krajowej polityki edukacyjnej. Biorąc jednakże pod uwagę fakt, iż cały cykl liczy jedynie dwa podręczniki, należy odnotować, że jego autorzy zadbali, by był silnie nasycony informacjami kulturoznawczymi (zarówno wizualnymi, jak i werbalnymi) na temat rosyjskiego obszaru kulturowego.

Ponadto omawiana seria zawiera podobną ilość treści z zakresu wiedzy na temat Rosji i Rosjan co pozostałe trzy- i czteroczęściowe kursy. Uwzględnienie tego typu zagadnień jest w pełni zgodne z założeniami polityki edukacji językowej UE, która silnie akcentuje znaczenie nabywania wiedzy o obcej kulturze w procesie uczenia się języków. Również w kontekście założeń polskiej polityki obcojęzycznej walor ten ma duże znaczenie. Jak już wcześniej zauważono, polska PP szczególnie podkreśla znaczenie wiedzy o krajach, kulturach i społeczeństwach, które posługują się docelowym językiem obcym. Co prawda, autorzy serii polskiej przekazują wiedzę o Rosji, pomijając informowanie o innych rosyjskojęzycznych

krajach, ale mimo to prezentowana wiedza kulturoznawcza jest obszerna, co daje uczniom szansę na efektywniejsze rozwijanie KI.

Niestety w rozwijaniu tożsamości ucznia na lekcji języka rosyjskiego jako obcego seria polskich podręczników może okazać się najmniej pomocna spośród wszystkich analizowanych kursów. Poczynione zestawienie głównych założeń polityki edukacyjnej czterech wybranych państw uwydatniło fakt, iż znaczenie tożsamości kulturowej jest wyraźniej zaznaczone w czeskich, a także bułgarskich publikacjach.

Czechy: Wśród wszystkich analizowanych podręczników seria czeska zawiera najwięcej treści odnoszących się do wiedzy na temat obcych kultur. Chodzi zarówno o warstwę werbalną, jak i wizualną – np. szczególnie dużo zdjęć i rysunków przedstawiających atrybuty obcych i różnorodnych kultur zawiera właśnie kurs czeski. Taki stan rzeczy koreluje – po pierwsze – ze wskazanymi rekomendacjami UE w zakresie edukacji obcojęzycznej, gdyż sprzyja budowaniu szerokiej wiedzy o świecie. Po drugie, jest to zjawisko zgodne z polityką językową Czech, którą charakteryzuje silne akcentowanie znaczenia edukacji językowej na rzecz integracji europejskiej i międzynarodowej oraz podkreślanie przynależności ucznia czeskiego do społeczeństwa pozapaństwowego – europejskiego i globalnego. Warto podkreślić, że jedynie w czeskich podręcznikach uwzględniono flagi wszystkich państw graniczących z Czechami, co jest zgodne z akcentowaną rangą świadomości ucznia czeskiego na temat swojego miejsca w świecie.

Jeżeli zaś chodzi o informacje o kulturze docelowej, to w podręcznikach czeskich nie odnaleziono informacji krajoznawczych, między innymi dotyczących ekologii, mimo iż w dokumencie określającym politykę edukacji językowej wskazuje się potrzebę uwzględniania w ramach nauki języków obcych także treści międzyprzedmiotowych, wśród których wyróżnia się edukację o środowisku.

Rozwijanie empatii, a także umiejętności krytycznej analizy stereotypów praktycznie nie jest możliwe za pomocą czeskiego kursu, mimo że są to obszary uwzględniane w założeniach teoretycznych europejskiej polityki językowej, a także i w pewnym stopniu przez polityki krajowe. Warto odnotować, że w czeskich wytycznych zaleca się m.in. realizację koncepcji interkulturowości także przy pomocy treści międzyprzedmiotowych, np. edukacja dla demokratycznego obywatelstwa przewiduje szczególne pogłębianie empatii.

Z kolei idea uwzględniania w czeskiej edukacji treści międzyprzedmiotowych związanych z koncepcją edukacji ukierunkowanej na myślenie w europejskim i globalnym kontekście jasno wskazuje, iż uczniom należy uświadamiać, że znajomość języków obcych

ma praktyczne znaczenie (np. edukacyjne, zawodowe) oraz umożliwia poznawanie życia oraz kultury europejskiej i światowej. Analiza podręczników wykazała, że czescy twórcy omawianych publikacji dążyli do wypełnienia tego założenia. W serii zaakcentowano, że język rosyjski otwiera drzwi do świata kultury wielu ludów Rosji, ale też fakt, że jest językiem komunikacji w innych miejscach świata, a także okazuje się językiem wymaganym na niektórych stanowiskach zawodowych.

Wyróżniona przez Czechów edukacja ukierunkowana na myślenie w kontekście europejskim i globalnym ma ponadto dostarczać bodźców do odkrywania różnic i cech wspólnych między narodami. Okazuje się, że uczniowie korzystający z czeskich podręczników do nauki języka rosyjskiego będą mieli liczne okazje, by rozwijać umiejętność porównywania przejawów kultury. Zarówno treści podawcze, jak i zadania inspirujące do samodzielnego zestawiania wybranych aspektów kulturoznawczych umożliwią lepsze poznanie narodów – tak swojego, jak i obcych. Warto jeszcze podkreślić, że samo porównywanie jest procesem doświadczania różnorodności kulturowej, językowej. Zgodnie z tym korzystanie z czeskiej serii sprzyja wypełnianiu sformułowanego przez twórców ESOKJ celu edukacji językowej – rozwoju osobowości uczącego się.

Niemcy: Niemiecki kurs jako jedyny zwraca uwagę na znaczenie współdziałania Rosjan i Niemców (np. projekty międzyszkolne uczniów z Niemiec i Rosji). Jest to w pełni zgodne z polityką UE, gdyż – jak już wskazano – Rada Europy akcentuje znaczenie kompetencji demokratycznej (ściśle związanej z KI), w zakresie której ważna jest umiejętność współpracy.

Ponadto podręczniki niemieckie wyróżniają się wśród pozostałych bogactwem informacji realioznawczych. Oznacza to, że ich autorzy kładą nacisk na zdobywanie wiedzy o realiach obcej rzeczywistości materialnej, zaprezentowanej za pomocą warstwy wizualnej. Najintensywniej ilustrowane podręczniki niemieckie w sposób szczególny skupiają się na prezentacji realiów życiowych Rosjan, m.in. za pomocą różnorodnych fotografii, wykonanych np. w miejscach publicznych, w szkole rówieśników z Rosji, a także w ich domach. Taka strategia stwarza szansę autentycznego zetknięcia się z kulturą rosyjską, a także odkrywania w jej kontekście wszelkich aspektów realioznawczych. Jest to w pełni zgodne z niemiecką polityką edukacyjną, która akcentuje znaczenie rozwijania wiedzy społeczno-kulturowej odkrywającej przed uczniem różnorodność kulturową.

Choć treści socjoznawcze występują we wszystkich seriach podręcznikowych w porównywalnym stopniu, to można było oczekiwać, że szczególnie dużo informacji z tego zakresu uwzględnią autorzy podręczników niemieckich. Takie przypuszczenie wynika z

faktu, iż niemieckie publikacje dotyczące edukacji językowej najwyraźniej wskazują na potrzebę rozwijania świadomości językowej, w tym rozpoznawanie kulturowego charakteru zachowań językowych oraz znajomość podstawowych i charakterystycznych dla danej kultury zasad grzecznościowych wyrażanych na poziomie słownictwa.

W całej serii niemieckiej *Конечно!* odnaleziono sporo możliwości samodzielnego i odkrywczego porównywania kultury rosyjskiej z obcymi. Odnotowano wiele zadań projektowych, których wykonanie sprzyja kształtowaniu kompetencji uczenia się, czyli umiejętności, jaką twórcy ESOKJ wydzielili w obrębie kompetencji ogólnych. Z kolei za dość nieoczekiwane w kursie niemieckim można uznać najslabsze uwzględnienie informacji podawczych na temat obcych kultur. Niemcy, jako jedyny kraj wielokulturowy wśród czterech wytypowanych, prezentują politykę językową, której przyświeca cel głębszego zrozumienia przedstawicieli innych kultur. Jak pokazała analiza, dążenia te nie mają swojego pełnego odzwierciedlenia w treściach podręcznikowych, słabo uwzględniających prezentację innych kultur (np. trzyczęściowy kurs czeski zawiera więcej tego typu informacji).

Jeżeli chodzi o postawy uczniów, kształtowane są one głównie za pośrednictwem uwzględnionych w czterech seriach technik porównawczych. W podręcznikach niemieckich stworzono najwięcej okazji do zestawiania wybranych zjawisk kulturowych. Również za pomocą niemieckiego kursu możliwy jest najintensywniejszy rozwój umiejętności samodzielnego porównywania kultur (kultury własnej z obcą, a także porównywanie co najmniej trzech kultur). Odnosząc się do założeń krajowej polityki edukacyjnej Niemiec, trzeba przyznać, że jej twórcy rzeczywiście podkreślają znaczenie odkrywania i opisywania podobieństw i różnic między poszczególnymi językami i kulturami.

Ponadto należy zauważyć, że to w podręcznikach niemieckich w największym stopniu uwzględniono zainteresowania uczniów w wieku adolescencji. Spostrzeżenie to można odnieść do założenia niemieckiej polityki językowej, które mówi, że nauka języka obcego stwarza szansę zetknięcia się z językową i kulturową różnorodnością obszaru językowego języka docelowego w kontekstach odpowiednich dla wieku.

Dziwić może jednakże fakt, że w kursie niemieckim poświęcono niewiele uwagi korzyściom płynącym ze znajomości rosyjskiego języka i kultury. Według ramowego programu nauczania w Berlinie i Brandenburgii lekcje języka rosyjskiego w szczególny sposób promują naukę słowiańskich języków wśród niemieckich uczniów. Autorzy dokumentu podkreślili, że nauka języka rosyjskiego w Niemczech ma szansę otworzyć drogę do nauki innych języków słowiańskich. Niestety w podręcznikach nie odnotowano treści uświadamiających uczniom niemieckim znaczenia tego założenia. W całej czteroczęściowej

serii zwrócono uwagę, że znajomość języka rosyjskiego jest potrzebna w życiu zawodowym. Jest to aspekt niezwykle ważny, jednak można go było dopełnić wskazaniem innych korzyści, których znacznie więcej uwzględniono w pozostałych seriach.

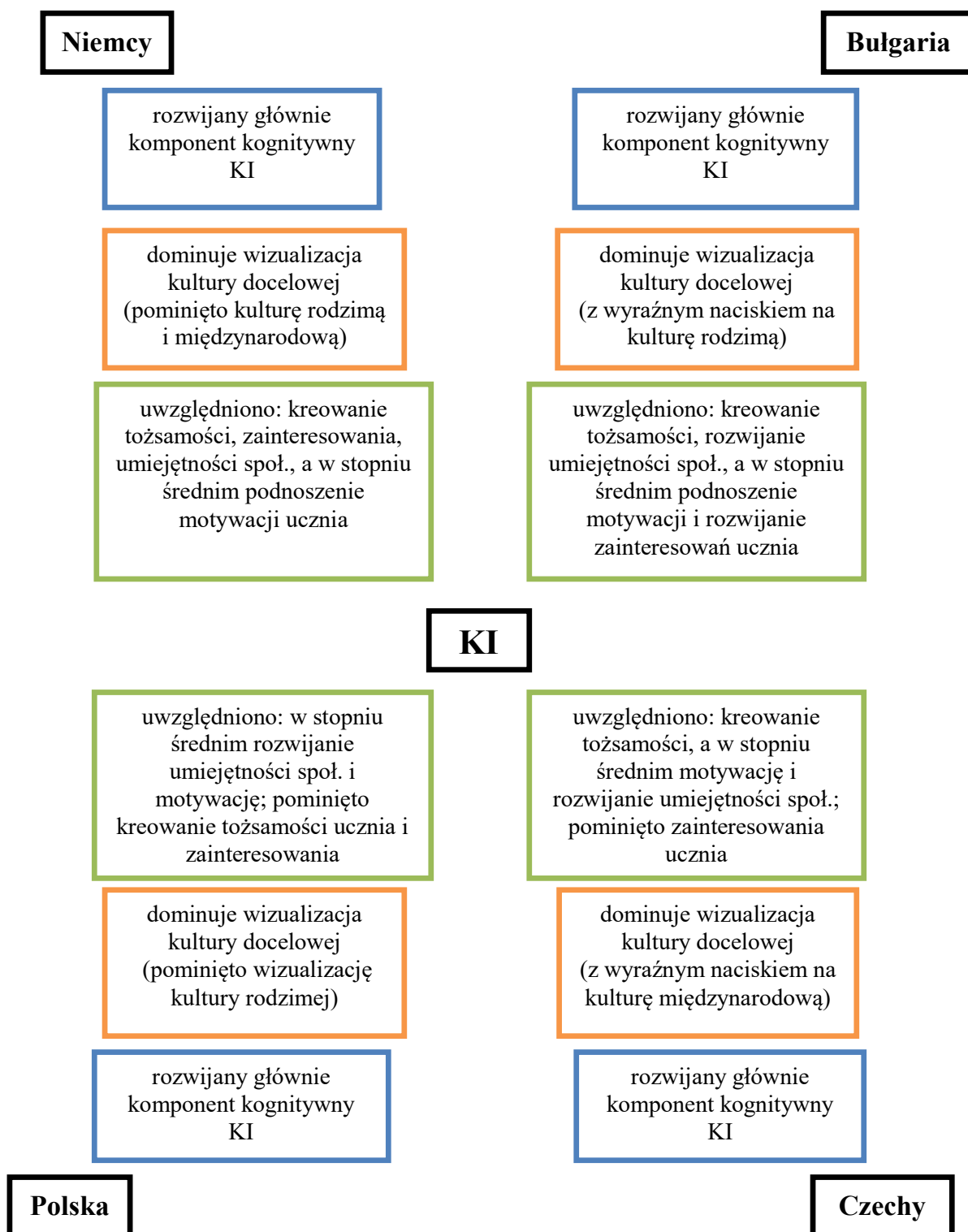
Bułgaria: Analiza bułgarskiego kursu *Mampëuka* wykazała, że na tle pozostałych trzech serii najsilniej uwzględnia się w nim informacje na temat kultury rodzimej (chodzi zarówno o wizualne, jak i werbalne przedstawienie atrybutów kultury rodzimej uczniów). Zestawianie zjawisk kultury docelowej i rodzimej służy, po pierwsze, rozwijaniu umiejętności pośredniczenia między kulturą własną a obcą, czyli wzmocnieniu kompetencji, którą twórcy ESOKJ wyróżnili w obrębie wiedzy proceduralnej. Po drugie, zjawisko to można tłumaczyć, odnosząc się do przedstawionych w rozdziale II głównych założeń polityki językowej Bułgarii. Aspekt szczególnie akcentowany w kontekście rozwijania KI w Bułgarii dotyczy wspierania kształtowania tożsamości kulturowej ucznia. By ten cel urzeczywistnić w codziennej praktyce szkolnej, niezbędne jest podejmowanie refleksji na temat własnej kultury – narodu, pochodzenia, języka itp.

Warto też wyróżnić serię bułgarską za to, że korzystanie z niej stwarza szansę kształtowania przyjaznego stosunku uczniów do środowiska naturalnego. W podręcznikach kursu *Mampëuka* zaprezentowano największy przekrój ciekawych informacji (werbalnych i niewerbalnych) na temat przyrody Rosji i Bułgarii, a także problemów z nią związanych. Promowane przez MEN Bułgarii podejście oparte na kompetencjach uwzględnia w swoich założeniach tworzenie nawyków na rzecz przyjaznego stosunku do środowiska, a także rozwój kompetencji z zakresu nauk przyrodniczych.

W bułgarskiej polityce edukacji językowej zwraca się uwagę na kreatywność i innowacyjność jako kompetencje, nad którymi szczególnie warto pracować. Uczeń korzystający z podręczników serii *Mampëuka* niewątpliwie ma wiele okazji do nauki języka rosyjskiego i odkrywania kultury Rosji dzięki różnorodnym formom prac twórczych.

Ponadto wyniki analizy omawianych podręczników wskazały, iż seria bułgarska wspiera kształtowanie umiejętności społecznych dzięki wspólnej pracy uczniów na lekcji języka obcego. Jest to kolejny aspekt, który odzwierciedla założenia językowej polityki edukacyjnej Bułgarii. Bułgarskie wytyczne na temat edukacji obcojęzycznej, zgodnie z ideą podejścia kompetencyjnego, kładą nacisk na potrzebę rozwijania kompetencji społecznych, obywatelskich. Rada Europy także promuje umiejętność współpracy międzyludzkiej, przybliżając rozumienie zjawiska kompetencji demokratycznej.

Schemat 2. Sposoby rozwijania KI przez podręczniki do nauki języka rosyjskiego jako obcego z Polski, Czech, Niemiec i Bułgarii



Źródło: opracowanie własne.

ZAKOŃCZENIE

Konieczność nowego spojrzenia na edukację językową we współczesnych społeczeństwach wydaje się być następstwem wielu przemian społeczno-kulturowych, politycznych oraz wciąż postępującej migracji ludności i różnych form współpracy międzynarodowej poszczególnych państw świata. Oprócz wymienionych czynników uczeni wskazują dodatkowo na permanentny wzrost wykorzystywania nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, które także przyczyniają się do promowania różnorodności kulturowej i językowej⁵³². Dodatkowo, ostatnie negatywne wydarzenia na świecie, w tym konflikty międzynarodowe i piętrzące się problemy ekonomiczne, jakie dotyczą już wszystkich państw świata, niosą za sobą przekaz ciągłego poszukiwania dróg ku uwrażliwianiu ludzi na odmienne potrzeby społeczne jednostek i grup żyjących ze sobą w różnych miejscach naszego globu. Trzeba zgodzić się ze słowami Anny Młynarczuk-Sokołowskiej, która podkreśla, że od edukacji zależy obraz relacji międzyludzkich w środowiskach wielokulturowych⁵³³.

Komunikacja międzykulturowa jest faktem, choćby ze względu na to, iż *signum temporis* współczesnego świata stanowi postępująca internacjonalizacja, której wyrazem jest dążenie do umiędzynarodowienia wielu sfer życia. Dynamicznie rozwijająca się rzeczywistość wymaga, by wraz z nią zmieniał się człowiek – jednostka zdolna do przystosowywania się do coraz to nowszych, często skomplikowanych warunków, co nie może zostać niezauważone w dyskusji glottodydaktycznej. Dzisiaj, w drugiej dekadzie XXI wieku, duże znaczenie ma zdolność porozumiewania się za pomocą języków obcych w obrębie różnych kultur. Chodzi o porozumiewanie efektywne, w duchu interkulturowym, to znaczy takie, które skutkuje osiągnięciem zamierzonych celów podejmowanych aktów komunikacyjnych. Znajomość języków obcych połączona ze znajomością realiów kulturowych innych krajów zwiększa poczucie bezpieczeństwa w czasie podróżowania, w pracy, ale także w trakcie konfliktów międzynarodowych. Oprócz tego, podnosi poziom pewności siebie oraz otwiera na znajomości z ludźmi.

By odpowiednio przygotowywać się do uczestnictwa w komunikacji z przedstawicielami innych kultur, należy umiejętnie odkrywać obce nam kultury w procesie

⁵³² M. Niculescua, D. Percec, *Intercultural Education in the Pre-service and In-service Teacher Training and Development*, [w:] „Procedia - Social and Behavioral Sciences” 2015, nr 180, s. 893.

⁵³³ A. Młynarczuk-Sokołowska, *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. XX, s. 233.

edukacji, w tym podczas kształcenia językowego. To odkrywanie może pomóc lepiej rozumieć świat i mechanizmy nim rządzące. Wszelkie działania ku temu podejmowane służą celom polityki zagranicznej, utrzymaniu pokoju międzynarodowego oraz stymulują rozwój gospodarczy. Z kolei brak chęci odkrywania tego, co odrębnie kulturowo oznacza brak porozumienia – obce kultury pozostaną obce, a z kolei to, co niezrozumiałe może budzić powszechny strach, a więc nie służyć ani jednostce, ani społeczeństwu.

Sprzyjającym momentem owego odkrywania jest edukacja szkolna. Rekomendacje i kierunki edukacyjnej polityki językowej Unii Europejskiej wskazują na konieczność uwzględnienia potrzeby rozwijania KI w sformalizowanym kształceniu językowym. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* wyraźnie podkreślono, że same kompetencje językowe nie wystarczą, by móc efektywnie uczestniczyć w komunikacji językowej z przedstawicielami różnych kultur. Potrzeba czegoś więcej, co ma znaczenie praktyczne – „zdolność do mobilizowania i wykorzystywania odpowiednich zasobów psychologicznych (tj. wartości, postaw, umiejętności, wiedzy i/lub zrozumienia) w celu odpowiedniego i skutecznego reagowania na wymagania, wyzwania i możliwości stwarzane przez sytuacje międzykulturowe”⁵³⁴. Dzięki takiemu połączeniu możliwe jest dążenie do osiągnięcia nakreślonego przez Radę Europy głównego celu edukacji językowej, jakim jest kształtowanie interkulturowej osobowości ucznia.

Polityki poszczególnych państw korzystają z założeń UE w różnym stopniu, wybierając i akcentując wybrane elementy bardziej, inne mniej. Wszystkie jednak ujmują rozwijanie KI jako stały, konieczny i priorytetowy element programów nauczania na wszystkich etapach szkolnych, a w związku z tym – uwzględnić je należy w materiałach dydaktycznych. Postulat ten jest wyraźnie sygnalizowany w literaturze:

Odpowiedzialność za właściwe kierowanie procesem dydaktycznym i rozwojem kompetencji interkulturowej zmusza do starannego wyboru materiałów dydaktycznych. Stojąc przed ich wyborem należy sprawdzić się, w jakim stopniu spełniają one kryteria klasyfikujące je, jako materiały rozwijające wszystkie kompetencje uczących się, w tym także i kompetencje interkulturową”⁵³⁵.

Niestety praktyka nie zawsze odpowiada wymaganiom stawianym w teorii. Pomimo obszernej literatury na temat kompetencji interkulturowej i jej znaczenia w nauczaniu

⁵³⁴ *Competences for Democratic Culture...*, dz. cyt., s. 23.

⁵³⁵ S. Rapacka, *Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*, [online], <http://docplayer.pl/11723570-Kształcenie-kompetencji-interkulturowych-uczestnikow-procesu-dydaktycznego-poprzez-rozwoj-komunikacji-jezykowej.html> (dostęp: 27.10.2022)

języków obcych, wdrażanie działań mających na celu jej kształtowanie w praktyce dydaktycznej wciąż okazuje się problematyczne. Podjęta w rozprawie analiza wykazała uwzględnienie w podręcznikach z czterech wybranych państw europejskich treści i zadań rozwijających poszczególne komponenty KI – szczególnie komponentu kognitywnego. Oprócz tego okazało się, że autorzy podręczników do nauki języka rosyjskiego w niewystarczający sposób uwzględniają zainteresowania i pasje uczniów w kontekście rozwijania KI. Są to cechy, które łączą cztery analizowane serie podręczników. W świetle wyników przeprowadzonych badań, należy uznać, że wdrożenie podejścia interkulturowego w praktyce nadal stanowi wyzwanie zarówno dla nauczycieli, jak i dla autorów podręczników.

Eksploracja materiału badawczego pozwoliła ponadto odkryć różnice w obrębie podręcznikowych koncepcji KI. Niektóre z nich mogą wynikać z charakteru krajowej polityki językowej. Analiza porównawcza serii podręcznikowych umożliwiła odkryć odmienne koncepcje, jakie przyjmują ich autorzy. Na tle wszystkich czeski cykl wyróżnia szczególne uwzględnienie kultury międzynarodowej, a bułgarski cykl – kultury rodzimej. Natomiast treść podawcza podręczników niemieckich i polskich koncentruje się przede wszystkim na kulturze docelowej.

Na zakończenie należy podkreślić, że badanie przeprowadzone w kontekście niniejszej rozprawy nie wyczerpuje tematu. Diagnoza poprzeczna podjęta w rozprawie powinna skierować uwagę na pewne elementy, zjawiska i zależności, które z powodu swojej ważności mogą stać się przedmiotem dalszych, szczegółowych badań empirycznych⁵³⁶. Z pewnością podręcznik do nauki języka obcego i jego ocena będzie przedmiotem jeszcze wielu badań i publikacji, jednak pozostaje mieć nadzieję, że rozważania te choć w pewnym stopniu przyczynią się do bardziej rozsądnego doboru publikowanych materiałów dydaktycznych przez nauczycieli, a także dostarczą cennych informacji tym, którzy są odpowiedzialni za wymagający i odpowiedzialny proces tworzenia podręcznika. Poza tym, tego typu badania mają szansę rozbudzić, bądź przyczynić się do podtrzymania zainteresowania badaczy problematyką kształcenia językowego w kontekście edukacji międzykulturowej i dostarczyć kolejnych bodźców do coraz to nowszych badań poświęconych tej tematyce.

⁵³⁶ H. Komorowska, *Metody badań empirycznych...*, dz. cyt., s. 172–173.

ABSTRACT

A textbook for the Russian language as a tool for developing intercultural competence in school conditions in selected EU countries

In the era of increased globalization, communication requirements are growing, which is why it is necessary to undertake activities related to the search for new educational solutions. The determinant of our times is the ability to effectively participate in interpersonal and intercultural communication. Multiculturalism, especially on the European continent, makes the development of intercultural competence (IC) as part of formal language education one of the most important challenges of glottodidactics of the 21st century. The subject of the research undertaken in the dissertation is complex and includes intercultural competence in foreign language education developed by means of a school textbook in selected EU countries. Using the concept of intercultural competence in the presented study, the understanding of the term put forward by Michael Byram was adopted as the most important theoretical indication. Therefore, on the basis of terminological findings, the subject of this study was approached holistically, focusing on its individual components of IC - knowledge, attitudes and skills. Secondly, when formulating the subject of the study, it was assumed that the development of intercultural competence in school conditions should be a process adapted to the needs resulting from the age of students participating in language education. Finally, it was assumed that the textbook concept of interculturality is implemented both in the verbal layer and in the non-verbal layer, i.e. graphic teaching materials. It was these assumptions that had to be taken into account when formulating individual specific objectives and the main objective of the work.

The main research objective concerns the diagnosis of similarities and differences in textbooks for learning Russian as a foreign language in terms of shaping IC in school conditions in early adolescence in selected countries of the European Union. Textbooks for learning Russian as a foreign language from Poland, the Czech Republic, Germany and Bulgaria were selected for the analysis.

This work emphasizes from the first pages the need to enable the development of intercultural competence among students as part of formal language education. Well-thought-out language education, focused on acquiring this competence, can support the harmonious coexistence of culturally diverse societies and have a positive impact on their mutual contacts

on many levels. However, as emphasized in the literature, poor intercultural skills reduce the quality of contacts between people representing different cultures.

It was of great importance for the work to focus on the main documented indications of the European language policy which clearly indicate the need for intercultural teaching of foreign languages in the EU Member States. In addition, an attempt was made to summarize the current results of research on foreign language textbooks in terms of their usefulness in shaping intercultural competence.

As already mentioned, it turned out to be an obligatory element of the research process to take into account the age of students using the analyzed textbooks (aged 11 to 15). The period of early adolescence is a special moment in school education. First of all, it is the time when adolescent students shape their individual attitudes, their worldview, and their identity. At such a moment, developing intercultural competence can bring many benefits, among others in the educational aspect. However, for this to happen, it is necessary to take into account the interests of students and the needs resulting from their age.

One of the most important stages of the research process was the construction of an appropriate research tool that takes into account the age of students using the analyzed textbooks and allows for a comprehensive analysis of three levels of intercultural competence – knowledge, attitudes and skills. It was about analyzing the concept of interculturality contained in the verbal layer of textbooks, as well as in the non-verbal layer, i.e. graphic. Finally, in the course of constructing the tool, research questions related to three different criteria were formulated: I). ternary IC, II). graphic layer and III). the level of adaptation of the content to the age of the adolescent. On their basis, a three-stage analysis of textbooks was carried out.

The dissertation consists of an introduction, three theoretical chapters, a methodological chapter, a chapter presenting the results of the study, conclusion, abstracts in English and Russian, bibliography and annexes.

In the introduction to the work, the choice of the topic and its topicality were justified. The research methodology was defined and the novelty of the dissertation was emphasized. In addition, some scientific works on the usefulness of didactic materials in shaping intercultural competence are quoted.

The first chapter is the background for further considerations on the issue of intercultural competence. The objectives of its first two parts are: to indicate the inseparable relationship between language and culture and to define the importance of intercultural education in the context of language education. The following fragments of the chapter

indicate the subject of the research undertaken - intercultural competence. The focus was on the essence of the concept and selected models of intercultural competence were analysed. Due to the nature of the study and its individual aspects, the importance of IC in formal language education in early adolescence was also taken into account.

The second chapter attempts to characterize the main assumptions of the European language policy. Therefore, this chapter includes, inter alia, references to the Common European Framework of Reference for Languages 2001 and 2017. In the considerations, it was also necessary to confront the most important guidelines of the Polish, Czech, Bulgarian and German language education policies in the context of shaping intercultural competence.

The third and last theoretical chapter focuses on the consideration of the textbook - the basic didactic tool in formalized foreign language teaching. The results of research on interculturality in textbooks for learning Russian and other foreign languages have also been presented so far.

The next, fourth chapter presents a description of the research methodology, based on the theoretical assumptions presented in the first three chapters. At this point, the subject and objectives of the research are specified, research problems are defined and the research tool is described.

The last chapter of the dissertation includes a report on the empirical study with conclusions. The study used the concept of qualitative research, enriched with elements of a quantitative strategy. A diagnostic analysis of the content of textbooks was undertaken (according to the developed questionnaire), which included the identification and interpretation of the collected data. A total of four series of textbooks for learning Russian at the A1 level were analysed, i.e. one series published in Poland (*Всё просто!*), Czech Republic (*Классные друзья*), Germany (*Конечно!*) and Bulgaria (*Мамрёшка*). The collected research material was analyzed using a research tool consisting of three parts: IC components, visual layer, and adaptation to the age of the adolescent. The results made it possible to note the similarities and differences between textbook concepts of IC in individual countries, as well as to relate selected conclusions to the assumptions of national language policies.

This doctoral thesis is completed with final conclusions, bibliography and annexes.

The analysis of Russian language textbooks from four selected European countries showed an unsatisfactory picture of education in the spirit of interculturalism. Despite the extensive literature on intercultural competence and its importance in foreign language teaching, the implementation of activities aimed at shaping it in didactic practice still turns out to be problematic. Insufficient consideration of content and tasks developing individual

components of IC in textbooks, and especially the component of attitudes and skills, does not help to improve this situation. In addition, the exploration of the research material showed that the authors of textbooks for learning Russian do not sufficiently take into account the interests and passions of students in the context of developing IC. These are the features that connect the four analyzed series of textbooks. In the light of the results of the conducted research, it should be recognized that the implementation of the intercultural approach in practice is still a challenge for both teachers and textbook authors.

The exploration of the research material also allowed to discover differences within the textbook concepts of IC. Some of them may result from the nature of national language policy.

РЕЗЮМЕ

Учебник русского языка как инструмент развития межкультурной компетенции в школьных условиях отдельных стран ЕС

В эпоху усиления глобализации растут требования к коммуникации, поэтому необходимо проводить мероприятия, связанные с поиском новых образовательных решений. Детерминантой нашего времени является способность эффективно участвовать в межличностном и межкультурном общении. Мультикультурализм, особенно на европейском континенте, делает одной из важнейших задач глоттодидактики XXI века развитие межкультурной компетенции (МК) как часть формального языкового образования.

Предмет исследования, предпринятого в диссертации, является сложным и включает в себя межкультурную компетенцию в обучении иностранному языку, разработанную с помощью школьного учебника в отдельных странах ЕС. Используя концепцию межкультурной компетентности в представленном исследовании, понимание термина, выдвинутого Майклом Байрамом, было принято как наиболее важное теоретическое указание. Поэтому, на основе терминологических выводов, к предмету данного исследования принято целостный подход, сосредоточив внимание на отдельных его компонентах МК – знаниях, отношениях и умениях. Во-вторых, при формулировании предмета исследования предполагалось, что развитие межкультурной компетенции в школьных условиях должно представлять собой процесс, адаптированный к потребностям, вытекающим из возраста учащихся, участвующих в языковом образовании. Наконец, предполагалось, что хрестоматийная концепция межкультурности реализуется как в вербальном слое, так и в невербальном, т.е. в графическом учебном материале. Именно эти предположения необходимо было учитывать при формулировке отдельных конкретных задач и основной задачи работы.

Основная цель исследования касается диагностики сходств и различий учебников для изучения русского языка как иностранного с точки зрения формирования МК в школьных условиях в раннем подростковом возрасте в отдельных странах Европейского Союза. Для анализа были отобраны учебники для изучения русского языка как иностранного из Польши, Чехии, Германии и Болгарии.

В этой работе с первых страниц подчеркивается необходимость обеспечения развития межкультурной компетенции учащихся в рамках формального языкового образования. Хорошо продуманное языковое образование, направленное на

приобретение этой компетенции, может способствовать гармоничному сосуществованию разнообразия культур в сообществах и положительно влиять на их взаимные контакты на многих уровнях. Однако, как подчеркивается в литературе, плохие межкультурные навыки снижают качество контактов между представителями разных культур.

Большое значение для работы имело сосредоточение внимания на основных, задокументированных указаниях европейской языковой политики, которые четко указывают на необходимость межкультурного преподавания иностранных языков в государствах-членах ЕС. Кроме того, была предпринята попытка обобщить текущие результаты исследований учебников иностранных языков с точки зрения их пользы в формировании межкультурной компетенции.

Как уже говорилось, обязательным элементом исследовательского процесса оказался учет возраста учащихся, пользующихся анализируемыми учебниками (от 11 до 15 лет). Период раннего подросткового возраста является особым моментом в школьном образовании. Во-первых, это время, когда учащиеся-подростки формируют свои индивидуальные установки, свое мировоззрение, свою идентичность. В такой момент развитие межкультурной компетенции может принести много пользы, в том числе и в образовательном аспекте. Однако, для этого необходимо учитывать интересы учащихся и потребности, возникающие из их возраста.

Одним из важнейших этапов исследовательского процесса стало построение соответствующего исследовательского инструментария, учитывающего возраст учащихся по анализируемым учебникам и позволяющего провести комплексный анализ трех уровней межкультурной компетенции – знаний, отношений и умений. Речь шла об анализе концепта межкультурности, содержащегося в вербальном слое учебников, а также в невербальном т.е. графическом слое. Наконец, в ходе построения инструмента были сформулированы исследовательские вопросы, относящиеся к трем различным критериям: I). тернарная МК, II). графический слой и III). уровень адаптации содержания к возрасту подростка. На их основе был проведен трехэтапный анализ учебников.

Диссертация состоит из введения, трех теоретических глав, методологической главы, главы с изложением результатов исследования, заключения, аннотации на английском и русском языках, списка литературы и приложений.

Во введении к работе были обоснованы выбор темы и ее актуальность. Определена методология исследования и подчеркнута новизна диссертации. Кроме

того, цитируются некоторые научные работы о пользе дидактических материалов в формировании межкультурной компетенции.

Первая глава является основой для дальнейшего рассмотрения проблемы межкультурной компетентности. Задачи его первых двух частей: указать на неразрывную связь между языком и культурой и определить важность межкультурного образования в контексте языкового образования. Следующие фрагменты главы указывают на предмет предпринятого исследования – межкультурную компетенцию. Основное внимание уделялось сущности концепции и анализу избранных моделей межкультурной компетентности. В связи с характером исследования и его отдельными аспектами также учитывалась важность МК в формальном языковом образовании в раннем подростковом возрасте.

Во второй главе предпринята попытка охарактеризовать основные предпосылки европейской языковой политики. Эта глава включает, среди прочего, ссылки на *Общеввропейскую компетенцию владения иностранным языком 2001 и 2017 годов*. В рассуждениях необходимо было также сопоставить наиболее важные принципы польской, чешской, болгарской и немецкой политики языкового образования в контексте формирования межкультурной компетенции.

Третья и последняя теоретическая глава посвящена рассмотрению учебника – основного дидактического средства в формализованном обучении иностранному языку. До сих пор также были представлены результаты исследования межкультурности в учебниках для изучения русского и других иностранных языков.

В следующей, четвертой главе представлено описание методологии исследования, основанной на теоретических положениях, изложенных в первых трех главах. На этом этапе уточняются предмет и задачи исследования, определяются проблемы исследования и описывается инструмент исследования.

Последняя глава диссертации включает отчет об эмпирическом исследовании с выводами. В исследовании использовалась концепция качественного исследования, обогащенная элементами количественной стратегии. Был проведен диагностический анализ содержания учебников (по разработанной анкете), который включал выявление и интерпретацию собранных данных. Всего было проанализировано четыре серии учебников для изучения русского языка на уровне А1, то есть по одной серии изданных в Польше (*Все просто!*), Чехии (*Классные друзья*), Германии (*Конечно!*) и Болгарии (*Матрёшка*). Собранный исследовательский материал был проанализирован с помощью исследовательского инструментария, состоящего из трех частей: компоненты

МК, визуальный слой и адаптация к возрасту подростка. Результаты позволили отметить сходства и различия между концепциями МК в учебниках в отдельных странах, а также связать отдельные выводы с предположениями национальной языковой политики.

Диссертация дополнена окончательными выводами, библиографией и приложениями.

Анализ учебников русского языка из четырех избранных европейских стран показал неудовлетворительную картину образования в духе мультикультурализма. Несмотря на обширную литературу по межкультурной компетенции и ее значимости в обучении иностранному языку, реализация мероприятий, направленных на ее формирование, в дидактической практике до сих пор оказывается проблематичной. Неудовлетворительное рассмотрение авторами учебников содержания и заданий, развивающих отдельные компоненты МК, и особенно компонента отношений и умений, не способствует улучшению этой ситуации. Кроме того, изучение материала исследования показало, что авторы учебников для изучения русского языка недостаточно учитывают интересы и увлечения учащихся в контексте развития МК. Именно эти черты связывают четыре анализируемые серии учебников. В свете результатов проведенного исследования следует признать, что реализация межкультурного подхода на практике до сих пор остается сложной задачей как для учителей, так и для авторов учебников.

Изучение исследовательского материала также позволило обнаружить различия в реализации МК в учебниках. Некоторые из них могут быть следствием характера национальной языковой политики.

BIBLIOGRAFIA

- Abbasian R., Biria R., *English Language Textbooks in EFL Education: Do Improve Students' National, International and Target Culture Familiarity?*, „Khazar Journal of Humanities and Social Sciences” 2017, vol. 20(2), s.49-65.
- Adamczak-Krysztofowicz S., Miłułka K., *Kształcenie interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce i w badaniach germanistów. Analiza porównawcza wybranych dokumentów i materiałów glottodydaktycznych*, „Neofilolog” 2019, nr 52(2), s. 281-297.
- Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Wydawnictwo UwB, Białystok 2005.
- Aleksandrowicz-Pędich L., *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*, Wydawnictwo UwB, Białystok 2006.
- Aleksandrowicz-Pędich L., *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*, [w:] *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2007, s. 39-56.
- Amerian M., Tajabadi A., *The Role of Culture in Foreign Language Teaching Textbooks: An Evaluation of New Headway Series from an Intercultural Perspective*, „Intercultural Education” 2020, vol. 31, pp. 623-644.
- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Językowy obraz świata i kultura*, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, t. 13, s. 11-44.
- Arabski J., *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1996.
- Banach B., *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2001, t. 3, s. 228-242.
- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków 2007.
- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 345-378.
- Barlóg C., *Funkcja gier w treningach interkulturowych*, „Homo Ludens” 2009, nr 1, s. 33-40.
- Beacco J-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J., *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg 2010.
- Bennett M., *Thoward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, [in:] *Education for the intercultural experience*, ed. R. M. Paige, Intercultural Press, Yarmouth 1993.
- Białek M., *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 4, s. 14-20.
- Błeszyńska K. M., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 39-53.

- Budzanowska-Drzewiecka M., Marcinkowski A. S., Motyl-Adamczyk A., *Różnice kulturowe w komunikacji biznesowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon 1997.
- Byram M., Parmenter L. (red.), *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, Multilingual Matters, Bristol 2012.
- Canale G., *(Re)Searching Culture in Foreign Language Textbooks, or the Politics of Hide and Seek*, „Language, Culture and Curriculum” 2016, vol. 29(2), pp. 225-243.
- Chłopek Z., *Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 1, s. 61-68.
- Ciostek A., *Wielojęzyczność w Unii Europejskiej*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 2, s. 109-114.
- Corbett J., *Revisiting mediation: implications for intercultural language education*, „Language and Intercultural Communication” 2021, vol. 21, issue 1, pp. 8-23.
- Coulmas F., *European Integration and the idea of national language*, [in:] *A language policy for the European Community*, ed. F. Coulmas, Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1991, pp. 1-44.
- Creswell J. W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Dakowska M., *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewianiu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 9-19.
- Dąbrowska A., *Czy istnieje w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców wyraźny obraz Polski i Polaków? (Próba znalezienia stereotypów)*, [w:] *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński, seria: „Język a Kultura”, t. 12, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1998, s. 278-295.
- Deardorff D., *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*, „Journal of Studies in International Education”, Fall 2006, vol. 10, pp. 241-266.
- Dębicka A., *Podręcznik szkolny a współczesne wyzwania edukacyjne*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 21-26.
- Doroszewski W., (red.), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997 (wersja elektroniczna na CD).
- Dragan M., *Czas wolny młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, T. W. Gierat, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2013, s. 11-35.
- Dziura A., *O wykorzystaniu nowoczesnych technologii w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 2, s. 89-94.
- Dźwierzyńska E., *Psychologiczne czynniki warunkujące możliwość intensyfikacji przyswajania obcojęzycznej leksyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej*, „Linguodidactica” 2016, t. XX, s. 51-61.

- Dźwierzynska E., *Wpływ rozwoju pamięci dzieci w młodszym wieku szkolnym na organizację nauki języka obcego*, „Linguodidactica” 2019, t. XXIII, s. 35-49.
- Efron K. A., *Representations of Multiculturalism in Japanese Elementary EFL Textbooks: A Critical Analysis*, „Intercultural Communication Education” 2020, vol. 3(1), pp. 22-43.
- Erlil A., Gymnich M., *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*, Klett Lernen und Wissen, Stuttgart 2007.
- Espinar Á. L., Rodríguez A. R., *The Development of Culture in English Foreign Language Textbooks: The Case of English File*, „Revista de Lenguas para Fines Específicos” 2019, vol. 25, núm. 2, pp. 114-133.
- Furmanek W., *Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym*, [w:] *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowiańskie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 211-222.
- Gaszyńska-Magiera M., *Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań : dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 279-289.
- Gawarkiewicz R., *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy: Polacy – Niemcy – Rosjanie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012.
- Gawarkiewicz R., *Archeologia świadomości językowej Polaków i Rosjan. Analiza porównawcza na materiałach polskiego i rosyjskiego słownika asocjacyjnego*, „Etnolingwistyka” 2016, t. 28, s. 151-167.
- Gębal P., *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Universitas, Kraków 2006, s. 205-242.
- Gębal P., *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Universitas, Kraków 2010.
- Golka M., *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, „Multicultural Studies” 2016, nr 1, s. 41-54.
- Grucza F., *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy* [w:] *O uczeniu języków i glottodydaktyce I (seria: Franciszek Grucza: Dzieła zebrane. T. 5)*, red. S. Grucza i in., Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW, Warszawa 2017, s. 135-147.
- Grzegorzczkowska R., *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 39-46.
- Grzybowski P. P., *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 57-68.
- Hanvey R. G., *Cross-Cultural Awareness*, [in:] *Toward Internationalism*, ed. L. F. Luce, E. C. Smith, Heinle&Heinle Publishers, Boston, MA 1987, pp. 13-28.
- Ingarden R., *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 69-96.
- Janebová E., *Interkulturní komunikace ve škole*, Karolinum, Praha 2010.

- Janowska I., *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 3, s. 80-86.
- Jaroszewska A., *Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka – wnioski z przeprowadzonych badań*, „Poliglota” 2007, 2 (6), s. 104-111.
- Jaroszewska A., *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*, „Języki obce w szkole” 2015, nr 4, s. 59-69.
- Jarząbek A. D., *Zadania służące afektywnym celom kształcenia międzykulturowego w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum*, [w:] *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*, red. A. Jaroszewska i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016, s. 189-202.
- Jarząbek A. D., *Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum*, „Prace Językoznawcze” 2017, nr XIX/1, s. 51-69.
- Jarząbek A. D., *Podręcznik do języka niemieckiego w ocenie nauczyciela i ucznia*, „Neofilolog” 2018, nr 50/2, s. 269-281.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin SA, Warszawa 2016.
- Jokikokko K., *Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence*, „Intercultural Education” 2005, vol. 16, pp. 69-83.
- Kapuściński R., *Podróże z Herodotem*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Karolczuk A., *Od redakcji*, „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2, s. 1.
- Karolczuk M., *Nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Prymat, Białystok 2016.
- Karolczuk M., *Polsko-rosyjskie porównania międzykulturowe w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie gimnazjalnym*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2017, nr 42(1), s. 307-317.
- Karpetová M., Šamalová M., Zerzová J., *Kulturní aspekty angličtiny jako mezinárodního jazyka v učebnicích angličtiny*, [w:] *Rozvíjení interkulturní komunikační competence ve výuce cizích jazyků 2*, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň 2017, s. 45-57.
- Kic-Drgas J., *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 1, s. 36-42.
- Kojs W., *Uwarunkowania dydaktyczne funkcji podręcznika*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Komorowska H., *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Komorowska H., *Polityka językowa w polskim systemie oświatowym na tle rozwiązań europejskich*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 2, s. 34-40.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Kotlarska I., *Jak analizować podręczniki do nauki języków obcych? Garść uwag po lekturze książki Karen Risager Representations of the World in Language Textbooks (Bristol 2018, 252 s.)*, „Forum Lingwistyczne” 2019, nr 6, s. 139-144.
- Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993.

- Kucharczyk R., *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 64-69.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa 2000.
- Kurtyka A., *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, 83-95.
- Kusio U., *Świat się rusza – szkic z komunikacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja” 2007, t. 1, s. 23-35.
- Laungani P., Young B., *Wnioski I: Wskazania dotyczące praktyki i polityki postępowania*, [w:] *Przemijanie w kulturach. Obyczaje żałobne, pocieszenie i wsparcie*, red. C. Murray Parkes, P. Laugani, B. Young, przekł. K. Ciekot-Roczon, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001, s. 302-321.
- Leek J., *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, red. Małgorzata Kamińska, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2015.
- Leja L., *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1997.
- Lewowicki T., *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 19-37.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2015, t. XXV, s. 13-24.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2 (7), s. 19-36.
- Lippmann W., *Public opinion*, Harcourt, Brace and Company, New York 1922.
- Lipska M., *Monitorowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego w praktyce szkolnej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Majkiewicz A., *Czy można nauczyć kompetencji interkulturowej?*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, t. XXV, s. 113-125.
- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 109-117.
- Matczyńska I., *Презентация учебного комплекса Языкосыjski dla Polaków, предназначенного для польских студентов-русистов, начинающих изучение русского языка «с нуля» (первый год обучения)*, [w:] *Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков*, red. E. Dźwierzynska, K. Buczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Reszów 2019, t. III, s. 112-125.
- Matuszak-Loose B., *Zagadnienia dydaktyki treści tolerancji jako wyznacznik nowych zadań w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, s. 47-54.
- Maw J., *Twende! A Practical Swahili Course*, Oxford University Press, New York 1985.

- McConachy T., *Critically Engaging with Cultural Representations in Foreign Language Textbooks*, „Intercultural Education” 2018, 29(1), pp. 77-88.
- Mihułka K., *Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Tertium, Kraków 2010, s. 355-364.
- Mihułka K., *Badania diagnostyczne w glottodydaktyce – zalety i trudności*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 183-194.
- Mihułka K., *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2, s. 106-117.
- Mihułka K., *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2012.
- Mihułka K., *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 3, s. 78-87.
- Misiejuk D., *Ja wobec Innego – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 104-111.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. XX, s. 233-243.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa Kompetencja Komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*, wydanie II, Fundacja Dialog, Białystok 2016.
- Mocarz-Kleindienst M., *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce przekładu*, „Roczniki Humanistyczne” 2014, vol. LXII, nr 10, s. 127-137.
- Moosmuller A., Schonhuth M., *Intercultural Competence in German Discourse*, [in:] *The Sage Handbook of Intercultural Communication*, ed. D. K. Deardorff, Sage, Thousand Oaks, CA 2009, pp. 209-232.
- Morgensternová M., Šulová L., *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzibility*, Karolinum, Praha 2007, s. 9-10.
- Mrożek S., *Motywacja do nauki a rozwijanie kompetencji interkulturowych*, „Szkoła. Miesięcznik dyrektora” 2017, nr 9, s. 54-57.
- Myczko K., *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, s. 27-35.
- Mysłakowski Z., *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Księgarnia Pedagogiczna, Lwów 1936.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1957.
- Niculescu M., Percec D., *Intercultural Education in the Pre-service and In-service Teacher Training and Development*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2015, nr 180, pp. 892-898.
- Niemiec-Knaś M., *Rozwój kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym*, „Poliglota” 2007, 2 (6), s. 98-104.

- Niesporek-Szamburska B., *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka to rzemiosło*, t. 3: *Nauczyć Polski i polskiego*, red. J. Tambor, A. Achteplik, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2013, s. 185-199.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 2-7.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, „Chowanna” 2000, t. 2, s. 62-74.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Trans Humana, Białystok 2005, s. 15-26.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Edukacyjne wyzwania społeczeństwa wielokulturowego w kontekście mitologii kresów wschodnich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, red. W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2012.
- Nikitorowicz J., *Ku nowemu paradygmatowi tolerancji w kulturze zróżnicowania życia akademickiego*, „Parezja” 2017, nr 1 (7), s. 128-139.
- Nikitorowicz J., *Edukacja i komunikacja międzykulturowa w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych*, „Edukacja” 2019, nr 3 (150), s. 6-17.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Nowakowska-Buryła I., *Kompetencja interkulturowa w perspektywie teoretycznej i badawczej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. XXXIV, z. 2, s. 76-86.
- Nugent K., Catalano T., *Critical cultural awareness in the foreign language classroom*, „The NECTFL Review” 2015, vol. 75, pp. 15-30.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. trzecie poprawione, Wydawnictwo Akademickie Żak Warszawa 2001.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016.
- Parnowski T., *Na drodze rozwoju teorii podręcznika*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 15-38.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.
- Piątkowska K., *From Cultural Knowledge to Intercultural Communicative Competence: Changing Perspectives on the Role of Culture in Foreign Language Teaching*, „Intercultural Education” 2015, vol. 26 (5), s. 397-408.

- Piątkowska K., Strugielska A., *A Critical Stance on the Approach to Intercultural Competence in the Common European Framework of Reference*, „Socjolingwistyka” 2018, t. 32(1), s. 233-246.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Piowarczyk A. J., *Kultura w podręcznikach do nauki języków obcych jako czynnik wpływający na rozwój międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Neofilolog” 2016, nr 47/1, s. 67-80.
- Polaszek F., *Podręcznik w szkole zawodowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.
- Pusch M. D., *The Interculturally Competent Global Leader*, [in:] *The Sage Handbook of Intercultural Communication*, ed. D. K. Deardorff, Sage, Thousand Oaks, CA 2009, pp 66-84.
- Rafalska M., *Rama kompetencji międzykulturowych w polskim systemie edukacji. Wersja na potrzeby szkolenia rad pedagogicznych*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, red. M. Rafalska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016, s. 11-14.
- Rodziewicz B., *Koncept szczęście w językowym obrazie świata Polaków i Rosjan. Aspekt diachroniczny (paremiologiczny) i synchroniczny (asocjacyjny)*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2010, t. XXXV, s. 227-235.
- Rodzoś J., Wojtanowicz R., (red), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja, teorie kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.
- Rogozińska E., *Biased Cultural Content of ELT Textbooks. Critical Analytic Study of ELT Textbooks Used in Polish Schools*, [w:] *Informed Teaching – Premises of Modern Foreign Language Pedagogy*, red. H. Lankiewicz, E. Wąsikiewicz-Firlej, Wydawnictwo PWSZ w Pile, Piła 2012, s. 87-98.
- Roza A. S., Harya T. D., Algiovan N., *The Inside of English Textbooks in a City of Education: A Cultural Content Analysis*, „International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding” 2021, vol. 8, Issue 3, pp. 176-185.
- Róg T., *Perspectives on Intercultural Communicative Competence in a Secondary School EFL Coursebook*, [w:] *Wielowymiarowość i perspektywynauki za progiem XXI wieku*, t. 4, red. E. Widawska, K. Kowal, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012, s. 227-239.
- Róg T., *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog” 2016, nr 47/2, s. 133-152.
- Róg T., *Teoria w pigułce (Zestaw 10 – Kompetencja interkulturowa, Zeszyt 1)*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rusek H., *Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju*, „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 2 (11), s. 23-39.

- Rykała A., *Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce z perspektywy geografii politycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2014, nr 17, s. 63-111.
- Ryszewska-Banko J., *Tolerancja jako wartość i cel w edukacji wielo- i międzykulturowej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Edukacja Międzykulturowa” 2015, nr 4, s. 213-228.
- Sankowska D., *Niewerbalne treści kulturoznawcze w podręczniku do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Acta Polono-Ruthenica” 2020, nr XXV, t. 4, s. 87-96.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Schaff A., *Słowo wstępne*, [w:] B. L. Whorf, *Język, myśl, rzeczywistość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982, s. 5-29.
- Siek-Piskozub T., *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, red. Dorota Sikora-Banasik, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009, s. 9-19.
- Słaboń A., *Hipoteza Sapira-Whorfa*, [w:] *Słownik pojęć socjologicznych*, M. Pacholski, A. Słaboń, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 58.
- Skopinskaja L., *The Role of Culture in Language Teaching Materials: An Evaluation from an Intercultural Perspective*, [in:] *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*, ed. I. Lázár, Council of Europe, Strasbourg 2003, s. 39-68.
- Skopinskaja L., Liiv S., Beilmann R., Virsa R., *Evaluating Intercultural Awareness Raising in Two Estonian EFL Secondary School Textbooks*, „Philologia Estonica Tallinnensis” 2018, vol. 3, pp. 186-207.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Skorupa-Wulczyńska A., *Znaczenie kompetencji językowych na rynku wewnętrznym Unii Europejskiej*, „Przegląd Europejski” 2017, nr 2 (44), s. 129-148.
- Skrzypczak J., *Od podręcznika konwencjonalnego do elektronicznego (podręcznik w świecie mediów)*, „Neodidagmata” 1997, t. XXIII, s. 43-49.
- Smolik M., Poszytek P., *Podstawa Programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w wychowaniu przedszkolnym i ośmioletniej szkole podstawowej – słowo komentarz*, „Języki Obce w Szkole” 2017, nr 1, s. 70-82.
- Sobecki M., *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 91-98.
- Sobkowiak P., *Interkulturowość w edukacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015.
- Sośnicki K., *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Spitzberg B. H., Cupach W. R., *Interpersonal Communication Competence*, Sage, Beverly Hills 1984.

- Spychała M., *Dyskurs edukacyjny a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej podczas lekcji języka obcego na przykładzie języka hiszpańskiego*, „Neofilolog” 2012, nr 38/1, s. 91-106.
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014 s. 93-94.
- Straub J., Nothnagel S., Weidemann A., *Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche Und theoretische Voraussetzungen*, [in:] *Wie lehrt Man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden Und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, ed. J. Straub, S. Nothnagel, A. Weidemann, Transcript Verlag, Bielefeld 2010, pp. 15-27.
- Strzałka A., *Zintegrowane nauczanie języka i kultury*, „Neofilolog” 2004, nr 25, s. 6-9.
- Suchocka A., *Kompetencje międzykulturowe – przywilej czy konieczność?*, „Colloquium WNHIS AMW” 2016, nr 4, s. 121-132.
- Suchodolska J., *Edukacja międzykulturowa – drogą kształtowania wrażliwości na Innego*, [w:] *Společne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban, t. 1: *Konteksty teoretyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 265-274.
- Szczurek-Boruta A., *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, [w:] *Kształcenia ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szloska, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2009.
- Szczurek-Boruta A., *Edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 141-165.
- Szerląg A., *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- Świątek A., *Wybrane aspekty kształtowania kompetencji kulturowej w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 70-76.
- Tagliaferro G., *Okres wielkich migracji. Adolescencja i jej dynamiki*, Wydawnictwo Księży Sercanów DEHON, Poznań 2018.
- Thaler E., *Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft*, „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 2011, vol. 40, issue 2, s. 15-30.
- Torenc M., *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, „Dissertationes Inaugurales Selectae” Wrocław 2007, vol. 38, s. 155-n.
- Twardzik A., *Edukacja międzykulturowa w przedszkolu – raport z badań nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3 (121), s. 218-230.
- Ulum Ö. G., Bada E., *Cultural Elements in EFL Course Books*, „Gaziantep University Journal of Social Sciences” 2016, vol. 15(1), pp. 15-26.
- Volkman L., *Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispielen der postkolonialen Literatur und Minoritätenliteratur*, [in:] *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg*

- „*Didaktik des Fremdverstehens*”, ed. L. Bredella, F.-J.Meißner, A. Nünning, D. Rösler, Narr, Tübingen 2000, s. 164-190.
- Wach A., *Polish teenage students' willingness to engage in on-line intercultural interactions*, „*Intercultural Education*” 2013, vol. 24, s. 374-381.
- Walat W., *Podstawy teorii i praktyki podręcznika szkolnego*, „*Edukacja – Technika – Informatyka*” 2013, nr 4/1, s. 54-65.
- Waszau A., *Ku konceptualizacji wrażliwości kulturowej w ramach modelu kompetencji (inter)kulturowej na gruncie współczesnej glottodydaktyki*, „*Neofilolog*” 2019, nr 52/2, s. 245-262.
- Wesołowska D., *Interkulturalität – neue Dimension im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Wortschatzarbeit*, „*Acta Universitatis Lodziensis, Folia Germanica*” 2013, 9, s. 131-142.
- Węgliński C., *Prawa językowe i dyskryminacja językowa w prawie Unii Europejskiej*, „*Socjolingwistyka*” 2019, t. XXXIII, s. 7-25.
- Whorf B. L., *Język, myśl, rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.
- Wilczyńska W., *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2005, s. 15-26.
- Wilczyńska W., *Integrating Intercultural (IC) and Media Competence: The DSK Affair from a Cross-Cultural Perspective*, [w:] *Exploring the Microcosm and Macrocosm of Language Teaching and Learning*, red. M. Jodłowiec, E. Mańczak-Wohlfeld, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 181-196.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J., *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019.
- Wilczyńska W., Michońska- Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Wydawnictwo AVALON, Kraków 2010.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Wojtanowicz P., *Środki obrazowe w podręczniku szkolnym*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, red. J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 39-50.
- Wójcik D., *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika Partnersprache*, [w:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Mackiewicz, Wydawnictwo WSB, Poznań 2010, s. 163–174.
- Zarzewny G., Piekot T., *Inny punkt widzenia - treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 199-207.
- Żydek-Bednarczuk U., *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka a rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteлик, M. Kita, J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2010, s. 179-190.

Żydek-Bednarczuk U., *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Ардатова Е. В., *Продвижение позитивного образа страны в современных учебниках по русскому языку для иностранцев как составляющая «мягкой силы» России*, „Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук” 2015, № 7-1, с. 222-226.

Выготский Л. С., *Проблема возраста*, [в:] *Собрание сочинений в 6 т. Т. 4: Детская психология*, ред. Д. Б. Эльконина, Педагогика, Москва 1984, с. 244-268.

Гальскова Н. Д., *Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки*, „Иностранные языки в школе” 2012, № 5, с. 2-11.

Данилова О. А., Суродеева Т. П., *Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку*, „Язык. Культура. Общество” 2010, вып. 2, с. 81-83.

Иконникова С. Н., Большаков В. П. (ред), *Теория культуры: Учебное пособие*, Питер, Санкт-Петербург 2008.

Капланова В., *Формирование межкультурной компетенции на уроках русского языка как иностранного при помощи информационных и коммуникационных технологий*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 95-101.

Леонтович О. А., *Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию*, Перемена, Волгоград 2003.

Муратов А. Ю., *Структура межкультурной компетенции личности*, „Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки” 2005, вып. 4, с. 138-142.

Прохоцкая С. А., *Взаимосвязь языка и культуры*, „Записки Горного института” 2005, № 1, с. 129-132.

Садохин А. П., *Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования*, „Журнал социологии и социальной антропологии” 2007, т. 10 (1), с. 125-139 .

Садохин А. П., *Межкультурная коммуникация: учебное пособие*, Альфа-М; Инфра-М, Москва 2009.

Садохин А. П., *Введение в межкультурную коммуникацию*, Омега-Л, Москва 2010.

Садохин А. П., *Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие*, КноРус, Москва 2014.

Тер-Минасова С. Г., *Язык и межкультурная коммуникация*, Слово, Москва 2000.

Цзинцзин Л., *Принципы создания учебника русского языка для формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся*, „Мир науки, культуры, образования” 2018, nr 1 (68), s. 54-57.

Чавдарова-Костова С., *Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание*, Образование, София 2010.

Черняк Н. В., *Классификация моделей межкультурной компетенции*, „Грамота” 2015, т. 2(92), с. 119-125.

Źródła internetowe

- Bennett M., *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, [in:] *International Encyclopedia of Intercultural Communication*, ed. Y. Kim, Hoboken, John Wiley & Sons, NJ 2017, [online], https://www.academia.edu/42595959/Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity (dostęp: 25.09.2021).
- Bodziany M., *Komunikacja międzykulturowa w wielonarodowych jednostkach wojskowych*, Wrocław 2012, s. 100, [online], <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2948/komunikacja%20mi%20mi%C4%99dzykulturowa%20-%20ca%C5%82o%C5%9B%C4%87%20ksi%C4%85%C5%BCki.pdf?sequence=1> (dostęp: 11.11.2022).
- Ciesielka J., *Między znanym a obcym – rola podręcznika do nauki języka obcego w kształtowaniu społeczeństwa wielokulturowego*, 2007, [online], <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/ciesielka.pdf> (dostęp: 18.08.2020).
- Coste D., Cavalli M., *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2015, [online], <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef> (dostęp: 15.06.2021).
- Council of Europe, *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2016, [online], <https://rm.coe.int/16806ccc07> (dostęp: 15.06.2021).
- Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Internetowa Encyklopedia PWN*, [online], <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/edukacja-miedzykulturowa;3896549.htm> 1 (dostęp: 10.11.2020).
- Gerfanova E., Ayapova T., Shayakhmetova D., *Investigating the Cultural Component in EFL Textbooks: Texts and Illustrations*, „Opción” 2018, vol. 34, núm. 86-2, [online], <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30393/31443> (dostęp: 20.08.2021).
- Grudzińska A., *Jak wykorzystać obraz do rozwijania umiejętności językowych uczniów?*, [online], <https://www.womczest.edu.pl/download/483> (dostęp: 09.10.2021).
- Grzesiak J., *Nauczanie „żywe” i karty pracy we współczesnej szkole*, [online], http://www.jangrzesiak.edu.pl/Download%20pdf/Naucz_zywe_p.pdf (dostęp: 05.10.2022).
- Hériard P., *Polityka językowa*, 2020, [online], https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pl/FTU_3.6.6.pdf (dostęp: 22.05.2021).
- Horąła M., *Teoria w pigułce, Zestaw 9, Zeszyt 1*, Warszawa 2017, s. 21, [online], http://www.bc.ore.edu.pl/Content/993/JO_9_1.pdf (dostęp: 20.12.2022).
- Jeleniewska I., *Znaczenie gier i zabaw w nauczaniu języków obcych*, [online], <https://cloud-f.edupage.org/cloud/?z%3AJ662OWcrpB9hzxc2Q0xY7IEZFazrOYK2gQK%2BisI5pQ0PNVM2u1YlkriJMCmsDBH3> (dostęp: 20.12.2022).
- Kiełczewska A., *Nastolatek w akcji – jak zmotywować go do nauki*, [online], <https://epedagogika.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/nastolatek-w-akcji-jak-zmotywowac-go-do-nauki-2697.html> (dostęp: 02.10.2021).

- Kobeszko A., *Rola gier i zabaw w motywowaniu uczniów do nauki języka obcego*, [online], https://www.profesor.pl/mat/pd7/pd7_a_kobeszko_16092008_1.pdf (dostęp: 19.11.2021).
- Kutyłowska K., *Polityka językowa w Europie. Raport Analityczny IBE*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2013, [online], <https://docplayer.pl/3249010-Raport-analityczny-polityka-jezykowa-w-europie.html> (dostęp: 18.05.2021).
- Mrożek S., *Rola wizualizacji w nauczaniu języków obcych*, 2018, [online], <https://www.wszpwn.com.pl/pl/salon-metodyczny/rola-wizualizacji-w-nauczaniu-jezykow-obcych-1.html> (dostęp: 18.08.2020).
- Nowak K., *Karykaturalny obraz sąsiadów. Rosjanie w humorze polskim okresu PRL*, 2010, [online], <https://histmag.org/Karykaturalny-obraz-sasiadow-Rosjanie-w-humorze-polskim-okresu-PRL-4088> (dostęp: 11.11.2022).
- Petrović D. S., *Goals of intercultural education from teachers' perspective*, Zagreb 2013, [online], https://www.researchgate.net/publication/283150288_Goals_of_intercultural_education_from_teachers'_perspective (dostęp: 20.09.2021).
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J., *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*, seria: „Niezbędnik Dobrego Nauczyciela”, red. A. I. Brzezińska, seria I: *Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 5, [online], http://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Rozwoj_dziecka_5_Wczesna_faza_dorastania.pdf (dostęp: 24.09.2022).
- Rapacka S., *Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej*, [online], <http://docplayer.pl/11723570-Kształcenie-kompetencji-interkulturowych-uczestnikow-procesu-dydaktycznego-poprzez-rozwoj-komunikacji-jezykowej.html> (dostęp: 27.10.2022).
- Róg T., *Teoria w pigułce. Zestaw 10, Zeszyt 1*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, [online], http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf (dostęp: 22.07.2021).
- Róg T., *Zeszyt ćwiczeń, Zestaw 10, Zeszyt 3*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 8, [online], <file:///C:/Users/Diana/Downloads/Zeszyt%20%C4%87wicze%C5%84.%20Zestaw%2010.%20Tomasz%20R%C3%B3g.%20Zeszyt%203.pdf> (dostęp: 10.10.2022).
- Sercu L., *Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht” 2002, 7. Jahrgang, Nummer 2, s. 1-16, [online], <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/571/547> (dostęp: 04.11.2020).
- Shelton G., *Identifying Intercultural Competences – a Research Report on the Field Research Performer in the Intercultool Project*, 2016, [online], <https://silo.tips/download/identifying-intercultural-competences-a-research-report-on-the-field-research-pe> (dostęp: 26.09.2020).
- Sokołowska D., *Zainteresowania dzieci i młodzieży w wieku 13–18 lat*, „Silesia Superior” 2019, z. 1, red. K. Słowik, [online], https://www.silesia.edu.pl/superior/doku.php?id=silesia_superior:zainteresowania_dzieci_i_mlodziemy_w_wieku_13-18_lat (dostęp: 19.11.2021).

- Tajeddin Z., Pakzadian M., *Representation of Inner, Outer and Expanding Circle Varieties and Cultures in Global ELT Textbooks*, „Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education” 2020, vol. 5, no. 1, [online], <https://sfleducation.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40862-020-00089-9.pdf> (dostęp: 30.08.2021).
- Witkowska M., *Wczesna i średnia adolescencja – zmiany w mózgu oraz rozwój poznawczy i emocjonalny*, [online], <https://madraochrona.pl/kierunek-doroslosc/wczesna-i-srednia-adolescencja-zmiany-w-mozgu-oraz-rozwoj-poznawczy-i-emocjonalny/> (dostęp: 20.08.2021).
- Żach D., *Specyfika adolescencji i potrzeby nastolatków*, [online], <http://zobaczjestem.pl/specyfika-adolescencji-i-potrzeby-nastolatkow/> (dostęp: 17.04.2021).
- Ангелов Г. А., *Защо руснаците емигрират в България*, 2021, [online], <https://p.dw.com/p/3qgMa> (dostęp 14.06.2021).
- Апальков В. Г., *Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы*, МЭСИ, Москва 2011, [online], <https://nauka-pedagogika.com/viewer/261658/d?#?page=1> (dostęp: 24.09.2022).
- Запольских А. С., Горюнова В. Д., Позднякова С. Ю., *Языковая политика Европы*, „Молодёжный Вестник ИрГТУ” 2017, №1, [online], <http://xn--b1agjigilai.xn--p1ai/journals/2017/01/articles/16?view=0> (dostęp: 30.06.2021).
- Русский очевидец. L'Observateur russe. Французская газета на русском языке, Русский язык в Евросоюз*, 10.03.2012, [online], <https://rusoch.fr/ru/news/russkij-yazyk-v-evrosoyuz.html> (dostęp: 16.06.2021).

Źródła internetowe o charakterze oficjalnym, raporty, dokumenty, programy nauczania, pozycje normatywne

- Berlin i Brandenburgia: ramowy program nauczania języków obcych – *Teil C: Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1–10*, [online], https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf (dostęp: 14.06.2021).
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen*, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden 2018, s. 121, [online], https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_mfs_prst_201103_21.pdf (dostęp: 10.06.2021).

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Migrationsbericht 2010. Zentrale Ergebnisse*, s. 2, [online], https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile&v=15 (dostęp: 26.12.2022).
- CILT. The National Centre for Languages, *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprises*, [online], http://ec.europa.eu/languages/policy/strategicframework/documents/elan_en.pdf (dostęp: 08.02.2021).
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2017, [online], <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (dostęp: 15.06.2021).
- Destatis, Statistisches Bundesamt, [online], https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html (dostęp: 04.02.2021).
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Council of Europe, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Wspólnoty Europejskie, Luksemburg 2009.
- Erasmus+. Przewodnik po programie*, 2021, [online], https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_pl.pdf (dostęp: 25.05.2021).
- Framework Curriculum 1–10 compact. An overview of the subjects and content taught in Berlin*, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin 2018, [online], https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rlp1-10/RLP_kompakt_1-10_Englisch.pdf?fbclid=IwAR12rBdKQn4iWgvVSIleOyD0L6MdWGY0A7tyFh2lJgY60iCEwyaYtL4yOKY (dostęp: 14.06.2021).
- GUS: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa, Gdańsk 2021, [online], https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf (dostęp: 26.12.2022).
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition [Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2017]*, Luksemburg 2017, s. 74-75.
- North B., Piccardo E., *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2016, s. 8–11, [online] <https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d> (dostęp: 07.05.2021).
- Oficjalna strona internetowa Ambasady Ukrainy w Republice Bułgarii: *Ukraińcy w Bułgarii*, [online], <https://bulgaria.mfa.gov.ua/bg/partnership/103-ukrajinci-u-bolgariji> (dostęp: 03.07.2021).

- Oficjalna strona internetowa Czeskiego Urzędu Statystycznego: *Czeskie firmy coraz bardziej polegają na obcokrajowcach*, [online], <https://www.czso.cz/csu/czso/ceske-podniky-se-stale-vice-opiraji-o-cizince> (dostęp: 03.07.2021).
- Oficjalna strona internetowa Narodowego Instytutu Edukacji Republiki Czeskiej: *Wprowadzenie drugiego obowiązkowego języka obcego w szkołach podstawowych poprawi umiejętności językowe uczniów*, [online], <https://archiv-nuv.npi.cz/vse-onu/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi.html> (dostęp 20.12.2022).
- Oficjalna strona internetowa Parlamentu Europejskiego, sekcja: *Polityka językowa*, [online], <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/142/polityka-jezykowa> (dostęp: 15.02.2021).
- Oficjalna strona internetowa Rady Europy, [online], <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education> (dostęp: 10.05.2021).
- Oficjalna strona Rady Europy, [online], <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (dostęp: 08.06.2021).
- Oficjalna strona internetowa Ministerstwa Edukacji i Nauki Republiki Bułgarii, sekcja: *Стратегически документи*, [online], <https://www.mon.bg/bg/143> (dostęp: 23.05.2021).
- Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, sekcja: *Polityka wielojęzyczności*, [online], https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_pl (dostęp: 15.02.2021).
- Oficjalna strona internetowa Unii Europejskiej, [online], https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/online-linguistic-support_pl (dostęp: 25.05.2021).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-obcy-nowozytny.pdf> (dostęp: 21.09.2022).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVPZV), MŠMT, Praha 2021, [online], <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministraskolstvi-mladeze-a-telovychovy-informatika> (dostęp: 21.09.2021).
- Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model*, Council of Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018, [online], <https://www.cvs-project.eu/wp-content/uploads/2019/10/Volume-1-RFCDC.pdf> (dostęp: 25.05.2021).
- Statistická příloha ke čtvrtletní zprávě o migraci*, Ministerstvo vnitra České republiky, 2020, s. 7, [online], file:///C:/Users/Dell/Downloads/Ctvrtletni_zprava_o_migraci_IV-Q_2020_-_priloha.pdf (dostęp: 09.06.2021).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425).
- За прехода от знания към умения*, [online], <https://web.mon.bg/upload/21561/II-book.pdf> (dostęp: 26.05.2021).
- Ключови компетентности в учебните предмети от системата на училищното образование*, [online], <https://web.mon.bg/upload/21798/Tablica-key-competences.pdf> (dostęp: 01.06.2021).

Компетентности и образование, [online], <https://web.mon.bg/upload/21560/I-book.pdf> (dostęp: 27.05.2021).

Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030), [online], https://web.mon.bg/upload/25571/Strategicheska-ramka_ObrObuUchene_110321.pdf (dostęp: 23.05.2021).

Учебна програма по руски език за V и VI клас (втори чужд език задължителна подготовка), [online], https://web.mon.bg/upload/2709/russian2_5_6kl.pdf (dostęp: 02.07.2021).

Podręczniki poddane analizie

Podręczniki polskie:

Chlebda B., Danecka I., *Всё просто! 1. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących. Klasa VII*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2017.

Chlebda B., Danecka I., *Всё просто! 2. Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących. Klasa VIII*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2017.

Podręczniki czeskie:

Orlova N., Körschnerová J., Stejskalová J., *Новые классные друзья 1. Ruština pro 2. Stupeň základních škol*, Klett, Praga 2015 (przedruk 2020).

Orlova N., Körschnerová J., Stejskalová J., *Классные друзья 2. Ruština pro 2. Stupeň základních škol*, Klett, Praga 2015 (przedruk 2019).

Orlova N., Körschnerová J., *Классные друзья 3. Ruština pro 2. Stupeň základních škol*, Klett, Praga 2016 (przedruk 2019).

Podręczniki niemieckie:

Amstein-Bahmann C., Borgwardt U., Brosch M., Denisova-Schmidt E., Gentsch D., Jakubow P., Reichert-Borowsky G., Walach E., *Конечно! 1*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2008.

Amstein-Bahmann C., Borgwardt U., Brosch M., Gentsch D., Jakubow P., Laschet R., Ossipova-Joos N., Reichert-Borowsky G., Walach E., *Конечно! 2*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2009.

Amstein-Bahmann C., Borgwardt U., Brosch M., Gentsch D., Ossipova-Joos N., Reichert-Borowsky G., Walach E., Zenker J., *Конечно! 3*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2010.

Amstein-Bahmann C., Borgwardt U., Brosch M., Gentsch D., Ossipova-Joos N., Reichert-Borowsky G., Walach E., Zenker J., *Конечно! 4*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 2011.

Podręczniki bułgarskie:

Деянова-Атанасова А., Радкова А., Грозданова Х., *Русский язык для 6 класса. Матрёшка*, Просвета, Sofia 2016.

Радкова А., Деянова-Атанасова А., Чубарова О., *Русский язык для 7 класса. Матрёшка*, Просвета, Sofia 2017.

Радкова А., Деянова-Атанасова А., Нечаева Н., *Русский язык для 8 класса. Матрёшка*, Просвета, Sofia 2018.

ANEKS 1

Zawiera:

Tabela 1. Realioznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 2. Krajoznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 3. Socjoznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 4. Kulturoznawstwo *sensu stricto* – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 5. Uświadomienie atrybutów własnej kultury (polskiej/czeskiej/bułgarskiej/niemieckiej) – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 6. Informacje i zadania dotyczące innych obszarów kulturowych – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 7. Postawy – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 8. Umiejętności – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

Tabela 1. Realioznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

REALIOZNAWSTWO	
1. Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda	
Всё просто!	Moskwa: plac Czerwony (1: 6, 68), Kreml (1: 6, 68; 2:5), zdjęcie panoramiczne stolicy Rosji (1: 6), moskiewskie metro (1: 6), sobór Wasyla Błogosławionego (1: 7; 2:5), Galeria Trietiakowska (1: 68), ulica Twerska (1: 68), rzeka Moskwa (1: 68), dworzec Jarosławski (2: 68); Sankt Petersburg: gmach Sztabu Generalnego w Petersburgu na placu Pałacowym z kolumną Aleksandrowską (1: 7), Twierdza Pietropawłowska (1: 69), plac Pałacowy (1: 69), rzeka Newa (1: 69; 2: 5), Newski Prospekt (1: 69; 2: 5), Ermitaż (1: 69; 2:5), cerkiew Zbawiciela na Krwi nad Kanałem Gribojedowa (1: 69); Inne miejsca/miasta: Soczi (1: 67), Jekaterynburg (2: 68), Nowosybirsk (2: 68, 69), Irkuck (2: 69), Władywostok (2: 69), Perm (2: 68), budowla o charakterze sakralnym/cerkiew (okładka; 1: 5; 2: 5), Kolej Transsyberyjska (zdjęcie fragmentu torów na tle przyrody) (okładka; 1: 6); Przyroda: jezioro Bajkał (okładka; 1: 7, 67; 2: 6, 69), zdjęcie widokowe mostu na rzece Wołdze (1: 7), Wołga (1: 67; 2: 6), Kama (2: 69), Ob (2: 69), Oka (2: 69), Ussuri (2: 69), Jenisej (2: 68), Kamczatka (1: 67), góra Elbrus (2: 5).
Классные друзья	Moskwa: sobór Wasyla Błogosławionego – fragmenty kopuł (1: okładka; 2: okładka; 3: okładka, 51, 53), wieżowce Moscow-City (1: okładka; 2: okładka; 3: okładka), drogowskaz ze wskazaniem miejsc (plac Czerwony, Muzeum Politechniczne, Teatr Wielki, moskiewski „Maneż”: okładka), Teatr Wielki (3: 52), Kreml (3: 52, 53), Kreml z soborem Wasyla Błogosławionego (3: 57), Galeria Trietiakowska (3: 52, 57), wieża telewizyjna Ostankino (3: 54), plac Czerwony z soborem Wasyla Błogosławionego (3: 57, 58), sobór Chrystusa Zbawiciela (3: 57), Teatr Kotów (3: 57), Muzeum Kosmonautyki (3: 57); Sankt Petersburg: most Pałacowy na rzece Newie (1: okładka; 2: okładka; 3: okładka), Ermitaż (3: 27, 57), sobór św. Izaaka (3: 65); Inne miejsca/miasta: meczet Kul Szarif (Kazań) (1: 10), sześć fotografii przedstawiających miejsca w Rosji: przedszkole, plac miejski, apteka, dworzec, muzeum, biblioteka; wśród nich można rozpoznać charakterystyczny dworzec kolejowy Nowosybirsk Główny (3: 22); Przyroda: jezioro Bajkał (3: 66, 67).
Конечно!	Moskwa: Moscow-City (1: 68, Kreml i plac Czerwony (1: 68, 75), Kreml i mauzoleum Lenina (1: 70), Kreml i sobór Wasyla Błogosławionego (1: 74), sobór Chrystusa Zbawiciela

	<p>nad brzegiem rzeki Moskwy (1: 68; 3: 8), sobór Wasyla Błogosławionego (3: 13), Teatr Wielki (1: 68), Biały Dom (1: 68), lotnisko w Moskwie (1: 69), Car-puszka (1: 74), wieżowce „Góry Worobiowe”(2: 8), rysunki: Kremla (2: 47, 49), dworca kolejowego w Moskwie (3: 25), drogowskazu z Moskwy do innych miast (z podanymi odległościami) (3: 33); Sankt Petersburg: twierdza Pietropawłowska (2: 22), pałac Zimowy i Ermitaż (2: 22), Newski Prospekt (2: 22), sobór św. Izaaka (2: 22), most Pałacowy na rzece Newie (2: 25; 3: 9), pomnik Piotra I (Э. М. Фальконе) (2: 28), pomnik Piotra I (М. Шемякин) (2: 28), pomnik Czyżyka-Pyżyka (2: 29), Dom Książki (2: 29), 3 fotografie z Sankt Petersburga (2: 33), rysunkowe zdjęcie z Sankt Petersburga (2: 33); Inne miejsca/miasta: osiem zdjęć z niezidentyfikowanych miast (1: 78), cerkiew (3: okładka zewnętrzna), Soczi – Morze Czarne (2: 10), Peterhof (2: 22, 25), Kaługa (2: 37), Tuła – Kreml, egzotarium, plac Lenina, Biały Dom (2: 38; 3: 8), rysunki: Smoleńsk, Samara, Orzeł (2: 45), muzeum w mieście Kołomna (3: 37), meczet Kul Szarif (Kazań) (3: 13), zdjęcie jednej ze wsi na Syberii (3: 13), Suzdał (3: 29), wieś Ojmiakon (3: 32), wnętrze muzeum z ikonami w mieście Kostroma (3: 36), Syberia (3: 70, 71), zdjęcia z wycieczki do wsi Amgi na Syberii (3: 72), fotografie z miast wchodzących w skład Złotego Pierścienia Rosji: 1. Monaster Narodzenia Matki Bożej, 2. ławra Troicko-Siergijewska, 3. Kreml w Rostowie, 4. cerkiew Demetriusza na Krwi, 5. cerkiew Eliasza Proroka, 6. most drogowy Kostroma (3: wewnętrzna strona okładki); Nowogród (4: 18), Muzeum Pawłowa w Riazaniu (4: 10);), Bursztynowa Komnata (4: 58), pałac Katarzyny II w Carskim Siole (4: 60); Przyroda: Elbrus (3: 32), Bajkał (3: 32, 78).</p>
Матрёшка	<p>Moskwa: park im. Gorkiego (1: 37), ogród Neskuchny (1: 37), Moskiewskie Planetarium (1: 40), plac Czerwony (1: 73; 3: 117), kremłowskie kuranty (1: 77), zdjęcie widokowe z Kremlm i soborem Wasyla Błogosławionego (1: 131; 3: 131), sobór Wasyla Błogosławionego (3: 26, 100, 101), stacja metro Komsomolskaja (2: 41), zdjęcia Moskwy (2: 45, 138; 3: 128), 3 zdjęcia GUM (3: 31), Narodowe Muzeum Historyczne (3: 100), plac Katedralny Kremla (sobór Uspieński, pałac Fasetowy) (3: 100), Teatr Wielki (3: 120), Galeria Trietiakowska (3: 121), pomnik Puszkina (3: 121), wieża zegarowa z Kremlm (3: 134), pomnik Trietiakowa (3: 142); Sankt Petersburg: zdjęcie widokowe miasta (1: 43), zdjęcie związane ze zjawiskiem „białych nocy” (1: 145), dworzec Moskiewski (2: 35), most Pękający na rzece Newie (2: 138), cerkiew Zbawiciela na Krwi (3: 26), Ermitaż (3: 126), pomnik Puszkina (3: 142); Inne miejsca/miasta: Peterhof (1: 15; 3: 101), Soczi (zdjęcie widokowe miasta, delfinarium w Soczi) (1: 134), Kirowsk (zjawisko polarnej nocy w tym mieście) (2: 15), zdjęcia z Nowosybirsk (2: 49), Stawropol (3: 14), Niemiecki Okręg Autonomiczny w Rosji – zdjęcia z tego miejsca (3: 83), Muzeum Lotnictwa w Monino (3: 92), pokazy lotnicze w mieście Żukowski (3: 101), Włodzimierz (3: 117), szkoła w Jasnej Polanie (1: 53), liceum w Carskim Siole (1: 61), szkoła w Norylsku (1: 46); Przyroda: Bajkał (1: 131; 3: 107, 109), Wołga (1: 131; 3: 108), zjawisko zorzy polarnej obserwowane na północy (1: 143), białe niedźwiedzie (2: 92), tygrys amurski (2: 93), gejzery (2: 101), tundra, step, tajga, renifer, orzeł stepowy, modrzew (3: 103), jezioro Elton, jeziora w górach Altaj, foki (3: 107), Dolina Gejzerów na Kamczatce, Elbrus, Komi (3: 109), brzozy (3: 128).</p>
2. Miejsca użytku publicznego	
Всё просто!	<p>Szyldy miejsc: fryzjer, fotograf, poczta, teatr, bankomat, muzeum, apteka, kantor, wypożyczalnia rowerów, naprawa odzieży, wyrób kluczy (2: 26); Stacja metra (2: 31); Szyld kawiarni „Кутузовское кафе” (2: 44); Wnętrze stacji metra: Komsomolskaja, Majakowskaja, Kijewskaja (2: 71).</p>
Классные друзья	<p>Sześć fotografii przedstawiających miejsca w Rosji: przedszkole, plac, apteka, dworzec, muzeum, biblioteka; wśród nich można rozpoznać charakterystyczny dworzec kolejowy Nowosybirsk Główny (3: 22).</p>
Конечно!	<p>W rosyjskiej szkole (4: 8); w mieszkaniu (4: 8); Zdjęcia miejsc w Rosji (restauracja, biblioteka, kawiarnia, poczta, apteka) (1: 17); Zdjęcia Rosjan w realnych miejscach i sytuacjach życia codziennego (1: 18, 19, 21, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 42, 44, 45, 48, 56, 58, 60, 61, 70, 74, 80, 85; 2: 10, 12, 17, 23, 29, 33, 39, 40, 42, 45, 46, 52, 53, 54, 65, 67, 71, 75; 3: 24, 25, 27, 43, 60; 4: 10, 39); restauracja, sklep (1: 77); Sklep „Перекупёток” (2: 52; 3: 9); Zdjęcie pokoju Rosjanki Leny (2: 58); Zdjęcie drzwi w szkole rosyjskiej z napisem „Русский язык и литература” (2: 70); Wnętrze wagonu pociągowego z pasażerem, pociąg w Rosji (2: 75); wagony pociągowe (3: 25); Młodzież na dworcu kolejowym i w pociągu (3: 27); wnętrze pociągu (3: 31).</p>
Матрёшка	<p>Izba i piec (1: 35); jarmark książkowy na placu Czerwonym (1: 73); W supermarkecie (3: 29); bilety na środki transportu m.in. metro (2: 35, 38); Tabliczki z nazwami stacji metra (Kijewskaja, Trietiakowskaja) (2: 38); Plakaty i szyldy (2: 47, 120); szyldy sklepowe (1: 105).</p>

3. Święta, wydarzenia kulturalne, imprezy okolicznościowe	
Всё просто!	Kartki z życzeniami z okazji świąt: Nowy Rok, Dzień Wiedzy, walentynki, 8 marca (2: 51); tort w formie dowodu tożsamości (ros. Паспорт) otrzymywanego z okazji 14. urodzin (2: 54); Kartki świąteczne z okazji takich świąt jak: Boże Narodzenie, 8 marca, walentynki, urodziny, Nowy Rok (2: 57); Zdjęcia związane z obchodami takich świąt jak: Wigilia i Boże Narodzenie, Wielkanoc, Nowy Rok, Maslenica (2: 72,73).
Классные друзья	Dziadek Mróz i Śnieżynka (3: 46); Grafiki związane z Nowym Rokiem (3: 41, 45, 47, 48); prima aprilis (3: 66).
Конечно!	Kartki świąteczne i zdjęcia związane z takimi świętami jak: Wielkanoc, Boże Narodzenie, Nowy Rok, 8 marca, walentynki, dzień urodzin, Dzień Kobiet, Dzień Lekarza (1: 80, 82, 84); Dziadek Mróz (3: 46); Zdjęcia związane z obchodami ostatków – Maslenica (3: 54, 55); młodzieżowy „flash mob” w Sankt Petersburgu (3: 58).
Матрёшка	Fotografia z obchodów rozpoczęcia roku szkolnego w Rosji (1: 69); Zdjęcia związane z Festiwałem Pokrzywy (1: 125); symbole igrzysk olimpijskich (1: 135); Zdjęcia związane z obchodami ostatków – Maslenica (1: 148, 149; 3: 115, 128); Zdjęcia związane ze takimi świętami jak: Wielkanoc, Nowy Rok, Maslenica, dzień urodzin, Dzień Nauczyciela (2: 128, 129); Kartki świąteczne/zaproszenie: urodziny, imieniny, Wielkanoc, Dzień Dziecka, Dzień Kobiet, Dzień Obrońcy Ojczyzny (2: 133); obchody Dnia Miasta Moskwy (3: 100); Zdjęcia związane z obchodami Nowego Roku (3: 113); odczyty Puszkina we Włodzimierzu (3: 117); Dzień Puszkina na placu Czerwonym (3: 117); czas od Narodzenia Pańskiego do Wigilii Objawienia Pańskiego – ros. Святки (3: 119).
4. Znane postacie	
Всё просто!	Jurij Gagarin (1: 6); Dmitrij Mendelejew (jednak na zdjęciu podpisanym jego imieniem i nazwiskiem umieszczono fragment tablicy Mendelejewa) (1: 6).
Классные друзья	Aleksandr Owieczkin (2: 67).
Конечно!	Maria Szarapowa (1: 53); grupa muzyczna „Премьер-министр” (1: 79); grupa muzyczna „ИваНова” (2: 34); Wiktor Kudriawcew (2: 84); grupa muzyczna „Ранетки” (3: 10); Andriej Arszwin, Sanan Siugirow, Masza Cygal, Olga Starzenkowa (3: 18); Iwan Groźny (3: 46); Eduard Uspienski, Czułpan Chamatowa, Aleksiej Pażytnow, Walentyna Tierieszkowa, Roman Abramowicz (4: 41); Jurij Gagarin (4: 46); Lenin (4: 50); Michaił Gorbaczow (4: 51, wewnętrzna strona okładki); Józef Stalin, Borys Jelcyn, car Aleksander II (4: 51); rysunkowe przedstawienie postaci: Piotr I, Елизавета, prezydent Putin (4: 58); Puszkina (4: 64, wewnętrzna strona okładki); piosenkarze i zespoły: Wiktor Coj (grupa muzyczna „Кино”), Andriej Makarowicz (zespół „Машина времени”), Chicherina (4: 70); Zemfira (4: 73); Piotr I Wielki, Dmitrij Mendelejew, Ija Repin, Anton Czechow, Dmitrij Szostakowicz, Piotr Czajkowski, Iwan Pawłow, Wassily Kandinsky (4: wewnętrzna strona okładki).
Матрёшка	Lew Tołstoj (1: 53); Aleksander Puszkina (1: 61); Iłja Miecznikow, Nikołaj Pirogow (1: 95); Michaił Łomonosow (1: 137); Dmitrij Lichaczow (2: 67); Anton Szkaplerow (2: 83); Natalia Wodianowa (3: 23); Iwan Turgieniew (3: 99).
5. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
Всё просто!	Matrioski (okładka; 1: 7, 70; 2: 5); flaga Rosji (okładka; 1: 7, 8, 66; 2:5); herb Rosji (okładka; 1: 7, 66); samowar (1: 71; 2: 5); buty walonki (1: 71; 2: 5); czapka uszanka (1: 70); chochloma (1: 70); wańka-wstańka (1: 70); gźel (1: 70); bałałajka (okładka; 1: 70; 2:5); chusta (1: 70); brzoza (1: 70); renifer (okładka).
Классные друзья	Flaga Rosji (2: 34; 3: 14, 20, 45).
Конечно!	Matrioski (1: okładka, 12, 72; 3: 46); flaga Rosji (1: 11, 80; 2: 11, 18, 69; 3: 69; 4: 8); rysunkowy niedźwiadek (ros. мишка) (1: 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 31, 32, 37, 38, 40, 42, 49, 50, 54, 55, 57, 60, 69, 71, 73, 76, 80, 82, 88, 89, 91, 93; 2: 10, 14, 18, 20, 23, 26, 28, 31, 32, 41, 45, 47, 55, 60, 61, 64, 65, 66, 72, 78, 79, 80, 82, 85); samowar (1: 12, 55, 57; 3: 46); bałałajka (1: 12, 55; 3: 11, 46); bączek (ros. юла) (1: 12); szkatułka (1: 12); czapka uszanka (1: 12); niedźwiedzie (2: okładka, 78, 81, 84); Niedźwiedź – talizman igrzysk olimpijskich (2: 79); niedźwiedź (2: 79); arbuz – symbol miasta Kamyszyn (ros. Камышин) (3: 13); Czeburaszka (3: 46); Sputnik (3: 46); kwas (3: 46); herby miast Złotego Pierścienia Rosji: Uglicz, Kostroma, Jarosław, Płos, Rostów, Peresław Zalewski, Siergijew Posad, Suzdal, Włodzimierz, Moskwa, Jurjew-Polskij (3: wewnętrzna strona okładki); gźel (4: 8); kapie (4: 8).

Матрёшка	Matrioski (okładki wszystkich części, 1: 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147; 2: 9, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 59, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 117, 118, 119, 121, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137; 3: 13, 14, 15, 21, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 35, 40, 43, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 69, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 84, 85, 87, 91, 92, 93, 95, 99, 100, 103, 107, 108, 110, 111, 113, 117, 118, 119, 121, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 135, 136, 137); brzozy (okładka); rosyjski strój ludowy (1: 103, 131; 3: 119); flaga Rosji (1: 110, 131; 2: 122, 124; 3: 128, 134); herb Rosji (1: 131; 3: 128); renifer (1: 121); chochloma (1: 129; 3: 120); ceramika z Żostowa (1: 129); balet (2: 127; 3: 120, 121, 128); postaci w rosyjskich ludowych strojach z samowarem (3: 112).
6. Mapy, schematy, plany	
Всё просто!	Mapa Rosji/kontur państwa (1: 7, 8); mapa Rosji (1: 66-67); mapa Rosji z zaznaczoną linią Kolei Transsyberyjskiej (2: 68,69); schemat metra (okładka; 2: 31, 70).
Классные друзья	Schemat linii moskiewskiego metra (3: 56, 69).
Конечно!	Mapa miasta Moskwy (1: wewnętrzna strona okładki); mapa Rosji (1: wewnętrzna strona okładki, 8, 9, 11; 2: wewnętrzna strona okładki; 3: wewnętrzna strona okładki, 70, 71; 4: wewnętrzna strona okładki); schemat metra (1: wewnętrzna strona okładki, 72); mapa Sankt Petersburga (2: wewnętrzna strona okładki); Złoty Pierścień Rosji na mapie (3: wewnętrzna strona okładki); historyczna oś czasu (4: 50, 51).
Матрёшка	Schemat metra moskiewskiego (2: 38, 39); fragment Rosji na mapie (3: 14); mapa Rosji z wyznaczonym Niemieckim Okręgiem Autonomicznym (3: 83).
7. Kuchnia i artykuły spożywcze	
Всё просто!	Bliny z czerwonym kawiozem (1: 7; 2: 45); bliny ze śmietaną (2: 73); śmietanka, śmietana, krem czekoladowy, sos, keczup, musztarda, napoje (2: 32); pierogi (2: 45); dania związane z Wielkanocą: kulicz, pascha, pisanki (2: 73); dania związane z Wigilią i Bożym Narodzeniem: kutia (2: 72).
Классные друзья	Dania typowe dla kuchni rosyjskiej (pierogi, bliny, barszcz, sałatka „Оливье”) (2: 30, 31, 34).
Конечно!	Tulskie pierniki (2: 38); sałatka „Оливье” (2: 63); bliny ze śmietaną i konfiturą (3: 56); bliny (4: 8).
Матрёшка	Ciasta (1: 111); zupa z pokrzywy (1: 125); kasza na śniadanie (2: 10); kapuśniak, barszcz, sałatka winogret, pierogi, bliny z konfiturą, „serniczki” (2: 55); sałatka „Оливье” (2: 55, 57); barszcz (3: 27); bliny (2: 55; 3: 112); kawior (3: 112); suszki (3: 112, 128); herbata (2: 55; 3: 128); wypieki charakterystyczne dla kuchni rosyjskiej (3: 128).
8. Zdjęcia ilustrujące codzienne życie Rosjan	
Всё просто!	Żółta rosyjska taksówka (1: 8; 2: 24); plan lekcji (1: 50); karetka pogotowia ratunkowego (2: 61); autobus (2: 24); tramwaj (2: 24); trolejbus (2: 24); marszrutka (2: 24); metro (2: 24); znak metra (okładka; 2: 25); banknot 1000 rublowy (1: 7); moneta 10 rublowa (1: 12); gazeta rosyjska „Наш дом” (1: 14); drogowskaz (1: 18); domowa apteczka pierwszej pomocy (1: 60); plastry gorczycowe (1: 60); apteczka pierwszej pomocy – biurowa, samochodowa, turystyczna (1: 61); karty użytkowników metra (2: 70).
Классные друзья	Serial „Jerałasz” (1: 16, 26, 36, 46, 56; 2: 16, 26, 36, 46, 58; 3: 16, 28, 38, 48, 58); fragment munduru policjanta rosyjskiego (1: 42); klawiatura rosyjska z cyrylicą (1: 68).
Конечно!	Kartki z rosyjskiego dziennika szkolnego (1: 39); legitymacja szkolna (1: 39); zdjęcie biurka rosyjskiego ucznia (1: 46); szkolny ochroniarz (1: 55); plan lekcji (1: 55); środki transportu w formie rysunku: tramwaj, trolejbus, rower, elektryczna, marszrutka, autobus (1: 71); czasopismo „Гламур” (1: 72); żołnierz (1: 76); książka z Kremlu na okładce (1: 86); rysunkowy bilet do kina (1: 91); cukierki „Три медведя” (2: 79); zabawka niedźwiadek (2: 79); bilet na pociąg (3: 26); dworzec kolejowy (3: 24); drzewo genealogiczne rosyjskiej rodziny (3: 40); banknoty i monety rosyjskie (3: 128); gazeta „Все звёзды” (4: 22); plakat filmu „Питер” (4: 22); plakaty filmów: „Обитаемый остров”, „Костяника. Время лета” (4: 29); bilet do kina (4: 29); kadry z rosyjskich filmów (4: 30); logo firmy Пурпраз АГ (4: 58);

	książka z napisem „Пушкин” (2: 69); okładki książek: „Семь Зверей Райлега” (N. Pierumow), „Дама с коготками” (D. Doncowa), „Повести и рассказы” (A. Czechow), „Анна Каренина” (L. Tolstoj), „Сказки” (A. Puszkina, P. Jerszow, A. Tolstoj) (4: 30).
Матрёшка	Kadr z bajki „Ну, погоди!” (2: 68; 3: 127); plan lekcji (1: 61); bohaterowie z bajek rosyjskich w postaci lalek (2: 75); screen z telefonu – z napisami w języku rosyjskim (3: 9); wnętrze sklepu z pamiątkami – matrioszkami (3: 29); szafeczka do wymiany książek – (ros. буккроссинг) (3: 49).
9. Teksty autentyczne	
Всё просто!	Fragment pisma pisanego głagolicą (1: 8); E-mail (1: 24, 29, 60, 64; 2: 6, 31); Esemesy (2: 54); Forum internetowe (1: 60; 2: 59); Wpisy na Facebooku (2: 8); Oferty biur turystycznych (1: 63); Reklamy sklepów odzieżowych (2: 16; 2: 36); Reklamy różnych miejsc (2: 27); reklamy produktów spożywczych (2: 32); Artykuł z wykresem na temat zakupów rówieśników z Rosji (2: 37); Wizytówki lekarzy (2: 58); Reklama społeczna na temat wzywania karetki pogotowia ratunkowego (2: 61); Ulotka promująca ruch dla zdrowia (2: 63); Teksty z Internetu na temat: Moskwy, Sankt-Petersburga (1: 68), Kolei Transsyberyjskiej (2: 29), metra w Warszawie (2: 71).
Классные друзья	Menu (2: 33); Pocztówka (3: 13); Podano adresy stron internetowych, gdzie uczniowie mogą przeczytać np. o kawiarni „Кофемолка” (2: 33); Polecenie, by wyszukać w Internecie informacje/teksty na temat: świętowania Europejskiego Dnia Języków w różnych krajach (3: 14), Garina Michajlovskiego (3: 25), placu Czerwonego (3: 53); Gwiazdznego Miasteczka (3: 55), praskiego metra (3: 57), Bajkała (3: 67).
Конечно!	Menu (1: 27; 3: 47); E-mail (1: 36, 50; 2: 66); Strona internetowa, forum (1: 53; 2: 43, 71, 74; 3: 23, 38, 52, 56, 58, 60, 67, 76; 4: 32, 34, 45, 61, 69, 72); Ogłoszenia (1: 91; 3: 29); Esemesy (2: 11); Pocztówka (2: 17); Fragment programu telewizyjnego (telegazeta) (4: 22); Ulotka informacyjna (2: 21, 35; 3: 59, 83); Reklama (2: 27; 3: 51); Wizytówki miast (2: 38); Gazetka szkolna (2: 64); Artykuł z gazety „Мы” (3: 17); Teksty do wyszukania w Internecie na temat: opisów potraw (np. pierogi) (1: 21), Marii Szarapowej (1: 53), Sankt Petersburga (2: 26), Piotra Wielkiego (2: 28), egzotarium w Tule (2: 43), sytuacji niedźwiedzi zmuszanych do tańczenia (2: 84), Złotego Pierścienia i miasta Suzdał (3: 29), rekordów w Rosji, np. największe miasto, itp. (3: 35), różnych możliwości pobytów w Rosji dla młodzieży (4: 13), Jekaterynburga (4: 15), organizacji „Die Linde” (4: 44), Bursztynowej Komnaty, znanej osobistości historycznej/politycznej (4: 61), piosenkarki Zemfiry (4: 73).
Матрёшка	Listy (1: 16, 19, 39); E-mail (1: 27, 148; 2: 48; 3: 10, 11); Artykuł z czasopisma (1: 33; 3: 91, 107); Tekst reklamowy miasta (1: 41); Reklama sklepu spożywczego (1: 109); Notatki na lodowce (1: 110); Rozkład jazdy na przystanku autobusowym (2: 34); Karta migracyjna (2: 40); Menu (2: 51, 55); Ogłoszenia (2: 112); Kartki z życzeniami (2: 129, 133); Strony internetowe (3: 51); Notatki (3: 71); Reklama (3: 81); Pocztówka (3: 101); Teksty do wyszukania w Internecie na temat: dziecięcego miasta (1: 41), północnego koła podbiegunowego (2: 15), Runetu (3: 52), pokazu lotniczego w mieście Żukowski (3: 92).

Tabela 2. Krajoznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

KRAJOZNAWSTWO	
1. Ogólne informacje o Rosji	
Всё просто!	Podano nazwę oficjalną (Российская Федерация – РФ) oraz położenie („państwo we wschodniej części Europy i północnej części Azji”) (1: 5); Podano informacje o języku rosyjskim, językach i państwach słowiańskich, m.in. języki rosyjski jest jednym z sześciu języków oficjalnych ONZ oraz tzw. dodatkowym językiem roboczym Rady Europy (1: 8); Zamieszczono quizy na temat Rosji (stolica, godło, strefy czasowe, największe jezioro, najniższa temperatura, rzeki, flaga, waluta, pamiątki, powierzchnia, ludność, itp.) (1: 7; 2: 5); Podano informację o ludności, powierzchni (1: 66); Informacja o tym, że w Rosji mieszka prawie 6 milionów młodych ludzi w wieku od 12 do 15 lat oraz na co młodzież wydaje pieniądze (2: 37); Zamieszczono informację o strefach czasowych (1: 67); Informacje o: najdłuższej rzece, najcieplejszej zimie, najchłodniejszej zimie, najcieplejszym lecie, najwyższej górze, największym jeziorze (1: 67), o użyciu kalendarza gregoriańskiego w Rosji (2: 72), o cyrylicy i głagolicy (1: 8).

Классные друзья	Podano informacje: w Rosji żyje więcej niż 145 milionów obywateli (3: 8), Moskwa jest wielonarodowym miastem (3: 8), na temat cyrylicy (1: 18); Zamieszczono krótką informację na temat praw kobiet w Rosji – o uzyskaniu prawa wyborczego przez kobiety w 1918 roku (1: 39); Zwrócono uwagę, że: językiem rosyjskim komunikują się ludzie nie tylko na terenie Federacji Rosyjskiej, ale i w wielu innych państwach poza nią (1: 5; 2: 5), w rosyjskim alfabecie są 33 litery (1: 10, 18), językiem tym posługuje się 250 mln ludzi i jest to 5. najczęściej używany język na świecie (1: 11), język rosyjski jest obowiązkowym językiem w szkoleniu astronautów NASA i ESA (2: 8), najdłuższa kolej na świecie znajduje się na terytorium Rosji i rozciąga się od Moskwy do Władywostoku; najbardziej symetryczna ulica na świecie – улица ЗодчегоРосси, znajduje się w Petersburgu (3: 26); Krótka informacja o: stolicy Rosji – od kiedy Moskwa jest stolicą, jakie miasto było stolicą przed Moskwą (3: 51), o liczbie ludności i o powierzchni Moskwy (3: 52).
Конечно!	Zamieszczono gry, quizy o Rosji (np. który numer telefonu obowiązuje w Rosji; jakie pamiątki można kupić w Moskwie; rekordy Rosji – największe miasto, najdłuższa rzeka, najgłębsze jezioro, najwyższa góra, najniższa temperatura, największy las, najwyższy mieszkaniec Rosji, najdłuższa linia kolejowa) (1: 54, 55; 2: 8, 9; 3: 8, 9, 32); Informacja o strefach czasowych w Rosji (2: 19).
Матрёшка	Zamieszczono informację o 11 strefach czasowych na terenie Rosji (1: 77); Tekst na temat Rosji: położenie, informacje na temat stolicy, najgłębsze jezioro, najwyższa góra, klimat, oceany wokół Rosji, morza (1: 131); Informacje: na temat liczby mieszkańców w Moskwie (2: 41), 150 milionów rodzimych użytkowników posługuje się językiem rosyjskim (2: 120); Dane ogólne o języku rosyjskim: ile ludzi się nim posługuje, jego znaczenie, co daje znajomość rosyjskiego, itd. (3: 133); Niektóre fakty o pogodzie w Rosji (2: 111).
2. Geografia i miejsca turystyczne	
Всё просто!	W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca: Moskwa – plac Czerwony (1: 6); Wspomniano, że: Moskwa jest jedną z trzech największych stolic Europy; w 1990 roku Kreml i plac Czerwony wpisano na listę światowego dziedzictwa UNESCO (1: 6); Moskwa (1: 40, 63, 64, 71, 72, 73; 2: 6, 30, 41, 44, 68, 74); Sankt Petersburg (1: 23, 55, 64); Omsk (1: 55), Kaługa (1: 55); Zujewo (1: 64); Kursk (1: 64); Krym (1: 64); Tuła (1: 71); Biełgorod (1: 72; 2: 74); wieś Myszkiń pod Moskwą (2: 6); Jekaterynburg, Omsk (2: 68); Nowosybirsk (2: 68, 74); Władywostok, Irkuck (2: 69), Murmańsk (2: 74); Kamczatka, rzeka Wołga, Soczi (1: 67); Bajkał (1: 67; 2: 6, 7, 69); Ural (2: 6, 7); Rzeki i jeziora: Oka, Jenisej, Ussuri, Ob, Bajkał, Kama (2: 68, 69); Informacja o Złotym Pierścieniu Rosji (wymieniono wszystkie miasta) (1: 67); Zamieszczono krótkie opisy Moskwy i Sankt Petersburga z wymienieniem zabytków i ich opisem (1: 68, 69).
Классные друзья	W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca i obiekty: Nowosybirsk (1: 10; 2: 13; 3: 13), Kazań (1: 10; 2: 8; 3: 10), Chabarowsk, Murmańsk, Jarosław, Omsk (2: 12), Soczi (2: 12; 3: 10), Moskwa (2: 12, 19; 3: 8, 26, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57), Ufa (2: 13), Sankt Petersburg (2: 12, 13; 3: 51), Władywostok (2: 19; 3: 26), jezioro Bajkał (krótka notatka na temat jeziora, m.in. wymieniono największą wyspę na jeziorze, wymieniono dopływy Bajkała) (3: 64, 66, 67), Syberia (3: 64), plac Garina Michajłowskiego (3: 26), ulica Architekta w Sankt Petersburgu (ros. улица Зодчего) (3: 26), Państwowe Muzeum Rosyjskie (3: 27), Ermitaż (3: 27, 57), Galeria Trietiaowska (3: 27, 52, 57), sobór Chrystusa Zbawiciela (3: 57), wieża telewizyjna Ostankino, Kreml (z krótką notatką na temat Kremla), Teatr Wielki, plac Czerwony (z krótką notatką), fontanna w Carycynie, pomnik Jurija Gagarina (3: 52, 53, 54), Car-kołokoł, Car-puszka (3: 54), Muzeum Kosmonautyki (3: 57), Teatr Kotów (3: 57); Zamieszczono informację, że północna granica Rosji, którą tworzy Ocean Arktyczny, jest oddalona od południowej granicy o 4000 km; w Rosji wcale nie jest mroźno jak niektórzy twierdzą, a zimno (tylko zimą, latem jest gorąco nawet na Syberii); na północy, nad morzem Czarnym lub Kaspijskim rosną palmy, mandarynki, winogrona (2: 8).
Конечно!	W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca i obiekty: Władywostok (1: 11; 2: 45; 3: 33; 4: 67), Sankt Petersburg (1: 11, 24; 2: 18, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 53, 81, 85; 3: 17, 26, 30, 31, 33, 34, 38, 82; 4: 9, 52, 72), Nowosybirsk (1: 11; 2: 12; 3: 39; 4: 8, 10, 11, 66), Irkuck (2: 12; 3: 33), Tuła (2: 12, 46, 47, 49, 74; 3: 26, 64; 4: 48), Elbrus (4: 66), Bajkał (2: 12, 14, 16; 3: 33, 34, 39, 71, 78, 79, 80), Amur (3: 71), rzeka Newa (2: 22, 24), rzeka Oka (2: 37), rzeka Moskwa (3: 16), rzeka Wołga (3: 34, 39), rzeka Lena (3: 34, 39), Kaukaz (2: 16; 3: 34), Ural (3: 34), Soczi (1: 11, 12; 2: 10, 18; 3: 33; 4: 21), Moskwa (1: 11, 12, 24, 68, 74, 75, 86; 2: 18, 64, 74, 75, 84; 3: 12, 16, 17, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35,

	<p>38, 53, 56, 64, 74; 4: 9, 10, 11, 21, 42, 69, 75), Astrachań (3: 12, 16), Kazań (3: 12, 16, 33), Omsk (1: 11, 12; 3: 34), Smoleńsk (2: 45; 3: 26, 33; 4: 45), Samara (2: 18, 45; 3: 38), Murmańsk (2: 18, 45; 3: 33; 4: 8), Ufa (2: 18; 3: 82; 4: 73, 75), Suzdal (3: 12, 27, 28, 29, 50, 51, 68; 4: 48), Jakucja (3: 12, 74, 75), Syberia (3: 13, 33, 34, 44, 73, 74, 75; 4: 9), Kaługa (3: 26; 4: 48), Pietrozawodsk (3: 82), Lipieck, Jarosław (3: 26, 33), Jarosław (3: 59, 60, 61, 64, 65), Włodzimierz (3: 27, 29, 61; 4: 67), Twier (3: 38), Workuta (3: 33), Kostroma (3: 36), Jakuck, Amga (3: 72, 74), Jakuck (4: 9), Myszkin (4: 10, 11), Riazan (4: 10, 11, 12), Jekaterynburg (4: 14, 15, 60), wieś Bolugur (3: 74), wieś Chochłowo (4: 45), Siengilej i pomnik blina (3: 56), mauzoleum Lenina (1: 70, 74), plac Czerwony (3: 16, 39), Złoty Pierścień Rosji (3: 29, 53, wewnętrzna strona okładki), sobór Wasyla Błogosławionego, Car-kołokoł, Car-puszka (1: 74, 75), GUM (1: 75), Kreml (1: 70, 74, 78; 3: 16), ulica Twerska (1: 78; 3: 39), Nowy Arbat (1: 78; 4: 10, 11), Peterhof (2: 23, 25, 26, 36), Kaliningrad (4: 58), Orzeł (2: 45, 3: 26), Krasnodar (2: 45), Newski Prospekt (2: 24, 29), pomnik Piotra I (2: 28, 33), pomnik Czyżyka-Pyżyka (2: 29, 30, 33), Ermitaż (3: 34, 39), plac Pałacowy (3: 58; 4: 72), Carskie Sioło (4: 59, 60, 61, 64), Bursztynowa Komnata (4: 59, 60, 61); Podano informacje tekstowe na temat miejsc, miast: Sankt Petersburg (3: 38), Kaługa (2: 37), Ochta Center w Sankt Petersburgu (2: 28), Tuła (2: 38, 39, 40); Niektóre informacje dotyczące miast: Jarosław, Włodzimierz, Suzdal (3: 52, 53), Nowogród (4: 18), Moscow-City, Kreml i plac Czerwony, Teatr Wielki, sobór Chrystusa Zbawiciela nad rzeką Moskwą, Biały Dom (1: 68), Peterhof, Twierdza Pietropawłowska, pałac Zimowy i Ermitaż nad brzegiem rzeki Newy, Newski Prospekt, sobór św. Izaaka (2: 22); Informacje o przyrodzie Syberii (3: 70, 71, 76); Praca z mapą – znajdź kontynenty (na których leży Rosja) i nazwij góry oddzielające je (1: 11).</p>
Матрёшка	<p>W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca: Sankt Petersburg (1: 14, 51, 133, 134, 146; 2: 112, 121, 138; 3: 26, 27, 58, 79, 111), Moskwa (1: 51, 77, 112, 129, 131, 134, 137; 2: 45, 71, 110, 112, 121, 138; 3: 9, 26, 27, 49, 52, 53, 58, 67, 78, 84, 90, 94, 99, 111, 127, 132), ulica Twerska (1: 112), park Gorkiego (1: 37), Peterhof (1: 15, 51), Jekaterynburg (1: 16, 17, 77), Soczi (1: 19, 137), Bajkał (1: 23, 38, 131, 137), Wołga (1: 131, 146; 3: 46), szkoła w Norylsku (1: 46), szkoła w Jasnej Polanie (1: 57; 2: 110), Arbat (1: 146), Galeria Trietiakowska (1: 146), Kreml (1: 146), plac Katedralny Kremla (3: 100); Spasskaja baszta Kremla na placu Czerwonym (1: 77), plac Czerwony (2: 35; 3: 28, 46, 54, 100, 116), Omsk (1: 77), Irkuck (1: 77), Samara (1: 77), Nowosybirsk (1: 77; 3: 117), Jakuck (1: 77), Kamczatka (1: 77), Władywostok (1: 77), Żostowo (1: 129), Syberia (1: 131, 134), Ural (1: 131, 134), Elbrus (1: 133), Wołgograd (1: 133), Kaukaz (1: 134), Suzdal (1: 135; 3: 90), park Olimpijski (1: 134, 137), etnopark „Моя Россия” (1: 134, 137), Workuta (1: 143), Murmańsk (1: 145), Norylsk (1: 145; 3: 58), Magadan (1: 145), Nowogród Wielki (1: 146), Kirowsk (2: 15), Kaliningrad (2: 112), Krasnodar (2: 112), Stawropol (3: 15); dworzec Główny (3: 28); Teatr Ludowy (3: 28); park Południowy (3: 28), Wyspy Komandorskie, tajga Ussuryjska, Kaukaz (3: 91), Monino (3: 92), Żukowski (3: 92), Jakucja (3: 93), sobór św. Izaaka (3: 116); Podano informacje tekstowe na temat miejsc, miast: Planetarium w Moskwie (1: 40), Kidburg (1: 41), Moskwa (1: 43; 2: 41), Nowosybirsk (1: 43; 2: 49), Sankt Petersburg (1: 43, 145; 3: 20), Jekaterynburg (1: 43), Niżny Nowogród (1: 43), Murmańsk (1: 43), Zapolarnyj (1: 43), Norylsk (1: 43), Rostów nad Donem (1: 43), Wołgograd (1: 43), Wołga (1: 43; 3: 108), Elbrus (1: 131; 3: 109), Muzeum Kosmonautyki w Moskwie (1: 44, 45), Muzeum Kosmonautyki w obwodzie moskiewskim (1: 44, 45), szkoła w Jasnej Polanie (1: 53), liceum w Carskim Siole (1: 61), kremłowskie kuranty (1: 77), miasto Krapiwia (1: 125), Soczi (1: 134), jezioro Baskunczak (1: 146), Stawropol (3: 14), GUM (3: 31), Narjan-Mar – miasto rosyjskie, stolica Niemieckiego Okręgu Autonomicznego (3: 83), Kurhan Mamajewa i monumentalny posąg „Matka Ojczyza Wzywa!” w Wołgogradzie (3: 101), Peterhof (pałac) (3: 101), sobór Wasyla Błogosławionego (3: 101), sobór Pokrowski, sobór Zwiastowania, ogród Aleksandrowski, Granowita Pałata (3: 100), Bajkał (3: 107, 109), jezioro Elton (3: 107), Dolina Gejzerów na Przylądku Kamczackim (3: 109), formacje skalne Manpupuner – Komi (3: 109), Ałtaj (3: 110), archeopark w Chanty-Mansyjsk (3: 110), Ermitaż (3: 126).</p>
3. Ekologia, ochrony przyrody	
Всё просто!	–
Класные друзья	–
Конечно!	Informacje na temat tresowania niedźwiedzi w Rosji (2: 84); O problemach dotyczących zanieczyszczenia środowiska naturalnego na Syberii (3: 70, 71); O problemie

	zanieczyszczenia Bajkału – wymieniono między innymi główne przyczyny zanieczyszczeń (3: 78); Dyskusja na temat ochrony przyrody (3: 81).
Матрёшка	W tekście o tygrysie amurskim poruszono problem ochrony populacji tych zwierząt; wymieniono nazwę: Czerwona księga Rosji (2: 93); O rezerwacie przyrody na półwyspie Kamczackim (2: 101).
4. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
Всё просто!	Zamieszczono informacje: o hymnie, fladze i herbie Rosji (1: 66); o pamiątkach: matrioszkach, samowarach, walonkach (1: 70, 71).
Классные друзья	–
Конечно!	Polecenie, by wytłumaczyć co to za przedmioty – pamiątki rosyjskie: szkatułka, samowar, bałałajka, matrioszka, czapka uszanka, bączek (ros. юла) (1: 12); Niedźwiedź – jego symbolika i znaczenie (2: 78, 79); Podano daty powstania/wynalezienia między innymi samowara, bałałajki, matrioszki (3: 46).
Матрёшка	Zamieszczono teksty: „Русская изба – один из символов России” (1: 35), „Русский национальный костюм” (1: 103), a także teksty na temat: chochlomy i ceramiki z Żostowa (1: 129); Informacja na temat symboliki herbu Rosji (1: 131); Wyjaśnienie czym jest „гжель” (3: 120);
5. Znane postacie oraz ich dzieła	
Всё просто!	Wymieniono znane postacie i ich osiągnięcia: Jurij Gagarin (pierwszy człowiek w przestrzeni kosmicznej; 12 kwietnia 1961 roku dokonał na statku kosmicznym „Wostok” jednokrotnego, niepełnego okrążenia ziemi w ciągu 1 godziny 48 minut) (1: 6); Dmitrij Mendelejew (znany na całym świecie chemik rosyjski; stworzył układ okresowy pierwiastków) (1: 6).
Классные друзья	Aleksandr Owieczkim – podano datę urodzenia sportowca (2: 67); informacja o tym, że Lew Tołstoj znał 15 języków (3: 15); Wspomniano o rosyjskim poecie – Aleksandrze Twardowskim (3: 66); Podano informację o Zinaidzie Jermolewoj i Tamarze Balezinoj (3: 36), o Michaile Łomonosowie (3: 52).
Конечно!	Zamieszczono informację na temat Marii Szarapowej (1: 53); Tekst o zespole muzycznym „Премьер-министр” (1: 79); Wspomniano o takich postaciach jak: Maria Szarapowa, Orłow (1: 42), Piotr I (2: 25), Andriej Arszawin, Olga Starczenkowa, Masza Cygal, Sanan Sjugirow (3: 17); Wymieniono dzieło: „Понедельник начинается в субботу” – Bracia Strugaccy (2: 74); Pojawiły się nazwy piosenkarzy, zespołów: Zemfira, „Кино” (2: 74); bajka „Три медведя” (L. Tołstoj) (2: 82, 83); Wiktor Kudriawcew – informacje o artyście (2: 84); O zespole muzycznym „Ранетки”(3: 10); Podano rok urodzenia cara Iwana Groźnego (3: 46); Wspomniano o Iwanie Pawłowie (4: 10, 12); Wymieniono aktorów: Olga Starczenkowa, Iwan Wakulenko, („Костяника. Времялета”); Wasilij Stiepanow, Piotr Fiedorow, Julija Snigir („Обитаемый остров”) (4: 29); Wymieniono pisarzy i ich dzieła: „Семь Зверей Райлгега” (N. Pierumow), „Дама с коготками” (D. Doncowa), „Повести и рассказы” (A. Czechow), „Анна Каренина” (L. Tołstoj), „Сказки” (A. Puszkina, P. Jerszowa, A. Tołstoj) (4: 30); „Костя + Ника” (Т. Криукова) (4: 32); Wspomniano o znanym lekarzu dziecięcym Leonidzie Roszalu (4: 39); O znanych ludziach: Eduard Uspienski, Czułpan Chamatowa, Aleksiej Pażytnow, Walentyna Tierieszkowa, Roman Abramowicz (4: 41); O Juriju Gagarinie (4: 45, 46); Kilka informacji o Leninie (4: 50); Michaił Gorbaczow (4: 51, wewnętrzna strona okładki); Józef Stalin, Borys Jelcyn, car Aleksander II (4: 51); O Katarzynie II carycy (4: 52); Fragment Ukazu carycy Katarzyny II o osadnikach z 1763 roku (4: 57); Piotr I, Elżbieta Romanowa, prezydent Rosji Władimir Putin (4: 58); Aleksander Puszkina (4: 62, 64, wewnętrzna strona okładki); Piosenkarze i zespoły: Wiktor Coj („Кино”), Andriej Makarowicz („Машина времени”); Piotr Mamonow („Звуки Му”) (4: 70); Andriej Arszawin, Piotr Czajkowski, Dima Biłan (4: 66); Cziczerina, „Сплин”, „Мумий Троль” (4: 70); Zemfira – informacje o gwiazdzie rosyjskiego rocka (4: 70, 73, 74, 75); Iłja Lagutenko (4: 75); Julija Sawiczewa, Siergiej Łazariew (4: 75); Piotr I Wielki, Dmitrij Mendelejew, Iłja Repin, Anton Czechow, Dmitrij Szostakowicz, Piotr Czajkowski, Iwan Pawłow, Wasilij Kandinsky (4: wewnętrzna strona okładki); Podano lata życia następujących osób: Anton Czechow, Piotr Czajkowski, Iwan Szyszkin, Dmitrij Mendelejew, Aleksander Alechin (4: 67).
Матрёшка	W podręczniku podano informacje na temat takich postaci jak: Jurij Gagarin (1: 44), Aleksander Puszkina (1: 51, 52, 61; 3: 20, 117, 121), Lew Tołstoj (bajka „Три медведя”) (1: 53; 2: 110), Nikołaj Pirogow (1: 95), Iłja Miecznikow (1: 95), Michaił Łomonosow (1:

	137), Andriej Mitiajew (2: 31), Dmitrij Lichaczow (2: 67), Iwan Turgieniew (powieść „Накануне”) (3: 20; 99), Natalia Wodianowa (3: 23), Konstantin Balmont (3: 33), Wasilij Wereszczagin (3: 111), metropolita Cyprjan (3: 122), Iwan Bunin (poemat „Листопад”) (3: 125); Wspomniano o takich postaciach jak: Wiktoria Tokariewa (2: 13), Witalij Bianki, Konstantin Uszynski (2: 91), Lew Tołstoj (2: 121), Aleksander Puszkina (2: 121), Maja Plisiecka (3: 38), Piotr I (3: 101), Iwan Groźny (3: 101), Maksim Gorki (3: 108).
6. Kuchnia	
Всё просто!	Podano informację o tym, co oznacza „кафе” (2: 45); Pojawiły się nazwy specjałów, np: solianka z mięsem, ucha, pierogi, pieczone bułeczki, kapuśniak, bliny, boeuf strogonow (2: 44, 45); Wymieniono nazwy kawiarni, restauracji: „Крошка-картошка”, „Теремок”, „Елки-Палки” (2: 75).
Классные друзья	Pojawiły się nazwy specjałów kuchni rosyjskiej: bliny, pierogi, barszcz, sałatka „Оливье” (2: 30, 31, 34; 3: 47); Zamieszczono informację o wykorzystaniu ryżu w kuchni rosyjskiej, np. do przygotowania pilawu (2: 34); Wymieniono nazwę kawiarni „Кофемолка” (2: 33).
Конечно!	Podano informację, że „компот” podawany jest w Rosji jako napój (1: 22); Pojawiły się nazwy specjałów kuchni rosyjskiej: kapuśniak, barszcz, bulion (1: 22), barszcz, pierogi, kapuśniak, solianka, bliny (1: 27); Pojawiły się przepisy na: sałatkę „Оливье” (2: 63), bliny (3: 56); „квас” – podano datę pojawienia się tego napoju (3: 46); Wymieniono potrawy z menu w restauracji i podano ich ceny (bliny z kawiozem, barszcz, kapuśniak, solianka, pierogi, kwas) (3: 47); Wymieniono: nazwę kawiarni: „Планета” (1: 21), nazwy restauracji „Золотое кольцо” (3: 47) i „Быстрая ложка” (3: 51).
Матрёшка	Opisano danie typowe dla kuchni rosyjskiej: pieczone bułeczki (1: 111); Podano informację: o wykorzystaniu grzybów w rosyjskiej kuchni (2: 23), na temat pojawienia się Rosji ziemniaka i słonecznika (1: 127); Pojawiły się nazwy specjałów kuchni rosyjskiej, np.: bliny (2: 50, 54, 55; 3: 115), barszcz (2: 51, 55), kapuśniak (2: 51, 55), pierogi (2: 51, 54, 55), pieczone bułeczki (2: 54), sałatka „Оливье” (2: 55), winegret (2: 55), „serniczki” (2: 55); Przedstawiono przykładowe menu (2: 51, 55); Tekst na temat sałatki „Оливье”(2: 57); Wymieniono nazwę restauracji „Колобок” (2: 55).
7. Sport i rekreacja	
Всё просто!	–
Классные друзья	Zwrócono uwagę, że hokej jest sportem popularnym w Rosji (1: 19); Podano datę urodzenia hokeisty Aleksandra Owieczkina (2: 67).
Конечно!	Podano informację o znaczeniu niedźwiedzia podczas Igrzysk Olimpijskich organizowanych w Rosji (2: 79); Krótka informacja na temat piłkarza Andrieja Arszawina oraz na temat szachisty Sanana Sjugirowa (3: 17).
Матрёшка	Podano informację o symbolach Igrzysk Olimpijskich, które się odbyły w Soczi (1: 135); Wymienione zostały nazwy drużyn piłkarskich: Спартак, Zenit, Динамо, Кубань, Балтика (2: 113, 118; 3: 58); Nazwa stadionu „Спартак” i kompleksu sportowego „Заря” (2: 113); Wymieniono najpopularniejsze dyscypliny sportowe w Rosji (2: 119); Wspomniano o morsowaniu w Rosji (2: 109) i o popularnym zjawisku bookcrossingu (ros. буккроссинг) (3: 49).
8. Religia	
Всё просто!	Podano informację: kościół prawosławny i katolicki uznają Cyryla i Metodego za świętych (1: 8), o tym, jakie święta obchodzą prawosławni (2: 72, 73), o kalendarzu juliańskim stosowanym przez Cerkiew w Rosji (2: 72).
Классные друзья	Podano informację: prawosławni chrześcijanie świętują Boże Narodzenie zgodnie z kalendarzem juliańskim (3: 8), prawosławni chrześcijanie w Rosji świętują Boże Narodzenie dopiero z 6. na 7. stycznia, a wielu ludzi w trakcie tych świąt chodzi do cerkwi na mszę (3: 41).
Конечно!	Podano informację: Boże Narodzenie w Rosji obchodzi się 7. stycznia (1: 80).
Матрёшка	Zamieszczono tekst o metropolicie Cyprianie, który scalił Cerkiew prawosławną (3: 122); Podano informację: 9 maja Rosjani świętują w cerkwiach Dzień Zwycięstwa (3: 137).
9. Szkolnictwo, uczelnie wyższe, praca	
Всё просто!	Zamieszczono informację o: ocenach szkolnych (1: 50), i gimnazjach w Rosji (1: 52).
Классные друзья	Zamieszczono informację na temat: rozpoczęcia roku szkolnego 1. września – data ta obowiązuje wszystkie szkoły podstawowe, średnie i niektóre uniwersytety (1: 8; 2: 9), zwyczajów związanych z 1 września, systemu edukacji w Rosji, zakończenia roku szkolnego, poszczególnych etapów w roku szkolnym (1:8), długości trwania przerwy

	wakacyjnej i o sześciodniowym tygodniu nauki w szkole (1: 29; 2: 10), systemu oceniania, najgorszej i najlepszej ocenie (1: 31).
Конечно!	Zamieszczono: plan lekcji (1: 39; 2: 69), dziennik z ocenami, legitymację szkolną (1: 39); Podano informacje na temat: przerw wakacyjnych w ciągu roku szkolnego oraz na temat ocen (2: 66), systemu szkolnictwa i typów szkół w Rosji (3: 42), preferencji zawodowych Rosjan (4: 38, 39).
Матрёшка	Zamieszczono: plan lekcji piątoklasistów z Rosji (1: 64); Teksty: o rozpoczęciu roku szkolnego w Rosji, w którym podano informacje na temat systemu szkolnictwa w Rosji (m.in. ile dni w tygodniu uczniowie w Rosji chodzą do szkoły; jakie przerwy wakacyjne obowiązują w Rosji) (1: 69); Dane: na temat wymarzonych zawodów młodzieży rosyjskiej (2: 81), o pracy kosmonauty (2: 83) i projektanta (2: 84), o dwóch typach szkół w Narjan-Mar (3: 83).
10. Środki transportu	
Всё просто!	Podano informacje o: Kolei Transsyberyjskiej (najdłuższa linia kolejowa na planecie; pociąg z Moskwy do Władywostoku pokonuje ponad 9 tysięcy kilometrów, trasa przebiega przez osiem stref czasowych, a podróż trwa tydzień) (1: 6), metrze moskiewskim (przewozi dziennie 9 mln pasażerów, a pierwsza linia metra moskiewskiego została otwarta 15 maja 1935 roku) (1: 6); Wymieniono środki transportu (2: 24); Tekst o historii marszrutek (2: 30); Informacje: na temat Kolei Transsyberyjskiej (2: 68), o metrze moskiewskim – przedstawiono schemat, wymieniono niektóre stacje, podano szereg informacji (2: 70, 71).
Классные друзья	Podano informację o marszrutkach (3: 21); Wspomniano o metrze moskiewskim i wymieniono jego stacje: „Сокольники”, „Парк культуры” (3: 54); Tekst, w którym jest mowa o moskiewskim metrze; zamieszczono też schemat metra moskiewskiego (3: 56); Schemat metra moskiewskiego i gra dotycząca metra (podano kilka nazw stacji) (3: 69).
Конечно!	Przedstawiono schemat metra moskiewskiego (1: wewnętrzna strona okładki); Realia na temat komunikacji pociągami w Rosji, np. ceny biletów z Moskwy do innych miast (3: 24, 25, 26); Wspomniano o Kolei Transsyberyjskiej (4: 66).
Матрёшка	Pokazano przykładowy rozkład autobusowy (2: 34); Podano informacje na temat metra moskiewskiego: schematy, stacje (2: 38, 39, 41); Zamieszczono bilety na środki transportu w Rosji (2: 38).
11. Internet	
Всё просто!	Podano informacje: w Rosji znak poczty elektronicznej nazywany jest „собака” (1: 72), Rosjanie w wieku od 12 do 15 lat robią zakupy przez Internet (2: 37); Zamieszczono tekst o tym, co kupują Rosjanie w sklepach internetowych (2: 39).
Классные друзья	Zamieszczono wypowiedzi Rosjan na temat korzystania z Internetu (2: 24); Wspomniano o nazewnictwie znaku @ w Rosji (2: 25); Podano adresy stron internetowych, np. kawiarni „Кофемолка” (2: 33); Adresy internetowe odcinków programu telewizyjnego „Ералаш” i adresy muzyki wykorzystanej w odcinkach (1: 16, 26, 36, 46, 56; 2: 16, 26, 36, 46, 58; 3: 16, 28, 38, 48, 58); Polecenie, by wyszukać w Internecie informacje: na temat świętowania „Europejskiego Dnia Języków” w różnych krajach (3: 14), na temat tego, kim był Garin Michajłowski (3: 25).
Конечно!	—
Матрёшка	Podano nazwę strony internetowej подросток.ру (2: 21, 23); Informacje na temat rosyjskiego Internetu (ros. Рунет) (3: 51); Tekst o stosunku młodzieży rosyjskiej do Internetu, portali społecznościowych (3: 57).
12. Zakupy, sklepy	
Всё просто!	Podano informację o cenach produktów spożywczych (2: 32); Przedstawiono produkty w oryginalnych opakowaniach, podano wagę produktów w gramach (2: 32); Informacja o tym, że wagę produktów podaje się w gramach (2: 35); Wypowiedzi mieszkańców Moskwy o tym, gdzie najczęściej robią zakupy – przytoczono nazwy supermarketów i hipermarketów: „Перекресток”, „Пятерочка”, „Копейка”, „Седьмой континент”, „Ашан”, „Глобус” i nazwę sklepu internetowego „Утконос” (2: 48).
Классные друзья	—
Конечно!	Pojawił się supermarket o nazwie „Перекресток” (2: 52); Podano ceny produktów spożywczych, np. kilogram pomidorów kosztuje 71 rubli (2: 54).
Матрёшка	Pojawiły się: ceny produktów spożywczych (1: 109), nazwa supermarketu „Оазис” oraz

	jego reklama dotycząca promocji (1: 109); Teksty: Jelisiejewskij sklep (1: 112), GUM (3: 31).
13. Inne	
Всё просто!	Podano informacje: o numerze alarmowym (2: 61), o plastrach gorczycowych (2: 60), o „metrofanatach” (2: 71).
Классные друзья	Podano informację: w Rosji nie istnieje termin „parter” (1: 54); Wymieniono i krótko opisano rosyjski program telewizyjny „Ералаш” (1: 16); Wspomniano o statku kosmicznym „Sojuz-28” (2: 8).
Конечно!	Podano numery kierunkowe w Rosji (1: 24); Wymieniono nazwę stacji radiowej „Европа плюс Уфа” (4: 75).
Матрёшка	Podano informacje: na temat zwierząt żyjących na północy Rosji: renifer (1: 121), o karcie migracyjnej (2: 40), o strefach przyrodniczych Rosji (3: 103), o zjawisku białych nocy obserwowanym między innymi w Sankt Petersburgu (1: 145), o życiu za kołem podbiegunowym (2: 15); Wymieniono: nazwę programu telewizyjnego „Школьники” (2: 26), nazwy bajek „Маша и медведь”, „Ну, погоди!” (3: 45); nazwę serialu „Кухня” (3: 67), nazwę gazety „Известия”, nazwę kanału telewizyjnego „Россия”, nazwę stacji radiowej: „Маяк” (3: 101).

Tabela 3. Socjoznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

SOCJOZNAWSTWO	
Всё просто!	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: wyjaśniono znaczenia imienia ojcowskiego (1: 17); Informacje: Żenia jest zdrobnieniem męskiego imienia Jewgenij (Eugeniusz) i żeńskiego Jewgenija (Eugenia) (1: 13), Sasza to zdrobnienie od imion Aleksander i Aleksandra (1: 30); Zwroty grzecznościowe na powitanie i pożegnanie (1: 16-17); Zawieranie znajomości (1: 22-23); Dziękowanie, przeproszenie (1: 19); E-mail (1: 24, 42, 60, 64; 2: 6, 8, 31, 59); Forum internetowe (1: 6; 2: 18, 59); Teksty sloganów reklamowych (2: 16, 32, 36); Teksty ogłoszeń (2: 13); Wypełnianie ankiety osobowej (1: 23); Kartki z życzeniami (2: 51, 57);</p> <p>2. Zwroty, wyrażenia: oficjalne określanie czasu (2: 10); Pytanie o drogę (2: 23); Pytanie o pochodzenie i miejsce zamieszkania (1: 23, 41); Pytanie o wiek, o znajomość języków obcych (1: 25); Zwroty i wyrażenia używane podczas robienia zakupów w sklepach spożywczych (2: 34-35), w sklepie odzieżowym (2: 37); Zwroty używane w restauracji (2: 44-45);</p> <p>3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: informacje o datach świąt obchodzonych w Rosji: Nowy Rok, Boże Narodzenie, walentynki, Dzień Kobiet, Dzień Dziecka, Święto Wiosny i Pracy, Dzień Rosji, Dzień Wiedzy (2: 50, 57); Dzień Ojca, Dzień Matki, Dzień Babci, Dzień Nauczyciela (2: 66); Teksty: o rosyjskich zwyczajach noworocznych i bożonarodzeniowych (2: 72), o rosyjskich zwyczajach i tradycjach związanych z ostatkami i Wielkanocą (2: 73), o spędzaniu czasu wolnego rówieśników z Rosji (1: 56); Informacje: Rosjanie składają bliskim osobom życzenia z okazji ich powrotu i mówią wtedy: „С приездом Тебя/Вас!” (2: 51), w Rosji 14. urodziny obchodzi się bardzo uroczysto, ponieważ w wieku 14 lat otrzymuje się pierwszy dowód tożsamości (ros. паспорт); tym dokumentem młodzi ludzie posługują się do 20. roku życia (2: 54), obchodzenie imienin w Rosji nie jest popularne (2: 75), choć Rosja przeszła na kalendarz gregoriański, to Cerkiew prawosławna używa kalendarza juliańskiego – dlatego Rosjanie świętują Boże Narodzenie 7 stycznia, a „stary” Nowy Rok – 14 stycznia (2: 72), Rosjanie jeżdżą marszrutką (2: 24), o tym, na co wydają kieszonkowe rówieśnicy z Rosji (2: 37), o tym, co kupują Rosjanie przez Internet (2: 39);</p> <p>4. Inne: wyjaśniono, że: w formularzach do wypełnienia danych osobowych Rosjanie stosują skrót „ФИО”; podają najpierw nazwisko, a potem imię (1: 23), w Rosji zamiast słowa parter jest pierwsze piętro (1: 42), w Rosji najwyższą oceną jest piątka, a jedynki stawiane są bardzo rzadko, bo dwójka też jest oceną negatywną (1: 51), „выходные это же самое, что уик-энд” (1: 56), w języku rosyjskim nie ma słów rodzeństwo i dziadkowie (1: 30), w języku rosyjskim o ludzi i zwierzęta pytamy kto?, a w polskim o zwierzęta co? (1: 33), niektóre nazwy zawodów w języku rosyjskim nie mają form żeńskich (1: 34), nazwy narodowości w języku rosyjskim piszemy małą literą (1: 13), Rosjanie używają cyrylicy (1: 8-9), języku rosyjskim jest ruchomy akcent (1: 9), w Rosji bardzo popularnym środkiem na przeziębienia są plastry</p>

<p>Классные друзья</p>	<p>gorzycowe (2: 60), numer 103 lub 112 to numer pogotowia ratunkowego w Rosji (2: 61).</p> <p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: wyjaśniono znaczenia imienia ojcowskiego i podano przykłady (1: 8); Zwroty na powitanie i pożegnanie oraz poznanie się (1: 12, 13, 68); Przedstawianie się i mówienie o sobie (2: 12, 13); Pocztówki (3: 13, 43); List oficjalny (4: 60); E-mail (4: 61); List (4: 69); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: oficjalne określanie czasu (2: 20); Zwroty i wyrażenia przydatne w restauracji (2: 33, 69); Zwroty przydatne w telefonicznym zamawianiu jedzenia (2: 33); Zwroty używane w aptece (3: 34, 62); Pytanie o drogę/tłumaczenie drogi (3: 24, 25, 68); Przysłowia: „Путь к сердцу мужчины лежит через желудок” (2: 36), „Jaki Nowy Rok taki cały rok” (3: 41), „Кто Байкала не видал, тот в Сибири не бывал” (3: 64); Cytaty znanych ludzi: „Счастье есть дело судьбы, ума и характера” – N. Karamzin, „Самая важная часть воспитания – образование характера” – K. Uszinski (2: 57); Rosyjska odpowiedź dotycząca kolorów tęczy (którą Rosjanie znają na pamięć): „Каждый охотник желает знать где сидит фазан” (2: 65); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: nazwy świąt i daty ich obchodzenia (Boże Narodzenie, Święto Wiosny i Pracy, Dzień Zwycięstwa, Dzień Rosji, Dzień Obrońcy Ojczyzny, Dzień Kobiet, Dzień Jedności Narodowej, Wigilia, Nowy Rok) (3: 43, 45); W Rosji w Nowy Rok do dzieci przychodzi Dziadek Mróz i rozdaje prezenty z wnuczką Snieguroczką; ale wcześniej dzieci piszą do nich listy, które wysyłają do miasta Wielki Ustiug (ros. Великий Устюг) (3: 46); Tekst z informacjami: kiedy w Rosji ubierają choinki, co obowiązkowo musi pojawić się w noworocznym menu Rosjan, od kiedy Rosjanie świętują Nowy Rok w styczniu, co robią Rosjanie, gdy zegar wybije północ (3: 47); Informacje: na temat początku roku szkolnego w Rosji, systemu edukacji; w pierwszym dniu szkoły charakterystyczne jest „morze kwiatów”, które uczniowie dają swoim nauczycielom (1: 8), 1 września początkiem roku szkolnego (3: 9), o tym, jak długie są wakacje w Rosji (2: 10), „W Rosji, w większości przypadków, chodzi się do szkoły od poniedziałku do soboty. Wolnym dniem jest tylko niedziela. W zamian za to mają o miesiąc dłuższe wakacje. Przerwa wakacyjna w Rosji trwa od 1. czerwca do 31. sierpnia” (1: 29), „System ocen w Rosji różni się od systemu w Czechach. Najlepszą oceną w rosyjskiej szkole jest 5, a najgorszą jest 2 lub 1” (1: 31), „Dużo Rosjan, tak samo jak wielu Czechów, spędza urlop i weekendy na „daczach”. Dacze mogą być różnych rodzajów i wielkości, od letnich drewnianych chatek aż po wielopiętrowe pałace z czerwonych cegieł, otoczone hektarami parków i jezior” (1: 49), „W Rosji jest zwyczaj wręczania kwiatów kobietom. W bukietach musi być nieparzysta liczba kwiatów (1, 3, 5 itd.). Parzystą liczbę daje się przy uroczystościach pogrzebowych” (2: 39), „W Rosji imienin praktycznie się nie świętuje. Obchodzi się za to urodziny, najważniejsze święto osobiste”, „Moskwa jest miastem wielonarodowym. Żyją tutaj w pokoju i zgodzie Rosjanie, Ukraińcy, Tatarzy, Żydzi i członkowie różnych narodowości. Wszyscy mogą całkowicie swobodnie utrzymywać swoje tradycje i wiarę, nie mogą jednak naruszać praw Federacji Rosyjskiej”, „Według Praw Federacji Rosyjskiej przedłuża się weekend o dzień lub dwa, jeśli oficjalne święto państwowe wypada w sobotę lub w niedzielę. Weekend przedłuża się w zależności od długości trwania święta”, „Boże Narodzenie (...) świętuje się w różne dni” (3: 8), Nowy Rok w Rosji należy do najbardziej ulubionych świąt; Na Nowy Rok zwykle spotyka się całą rodzinę, rozdawane są prezenty; Prawosławni świętują Boże Narodzenie dopiero z 6. na 7. stycznia, a wielu ludzi w trakcie tych świąt chodzi do cerkwi na mszę (3: 41), o transporcie miejskim charakterystycznym dla Rosji (ros. маршрутки), z którego korzysta się głównie w dużych miastach, gdzie ten rodzaj transportu jest szybszy niż tramwaj, czy trolejbus (3: 21), o kawiarni „Кофеолка”, w asortymencie której są torty (2: 33); Tekst, w którym podano informację, że w Rosji każda gospodyni domowa potrafi przygotować dużą ilość dań z ziemniaka oraz, że na południu Rosji popularnym daniem z dodatkiem ryżu jest pilaw (2: 34); Zasady etykiety przy stole (2: 68); 4. Inne: informacje: Rosjanie przy przeziębieniu piją herbatę z konfiturą malinową, którą przygotowują latem i uważają za skuteczny lek na przeziębienie (3: 31), Rosjanie chętnie oglądają program telewizyjny „Ералаш” (1: 16), „Rosja uznała prawa kobiet wcześniej, niż inne kraje. Kobiety uzyskały prawa wyborcze już w 1918 roku, a w Ameryce aż dwa lata później” (1: 39), „Szereg nazw zawodów oznacza mężczyzn, jak i kobiety, na przykład врач [...]. Jeśli jednak mówimy o kobiecie, która opiekuje się pacjentami, powiemy медсестра, a jeśli o mężczyźnie, użyjemy медбрат” (1: 42), „Wiecie, że w Rosji parter liczy się jako pierwsze piętro? Także nasze pierwsze piętro jest w Rosji drugim, nasze drugie jest w Rosji trzecim...” (1: 54), „Na obszarze Rosji jest kilka stref czasowych. To znaczy, że kiedy w Moskwie jest 8 rano a uczniowie zaczynają lekcje, we Władywostoku jest już 15:00 i dzieci wracają ze szkoły” (2: 19), „Układ liter na rosyjskiej klawiaturze bardzo się różni od czeskiego (...)” (1: 68),</p>
-------------------------------	--

	<p>„Czechów i Rosjan wiele wieków łączy dobre więzi gospodarczo-kulturowe (...)” (2: 8), „Każdy naród ma swój tradycyjny zwrot, którym ludzie życzą sobie smacznego. Rosjanie mówią „приятного аппетита” (...)” (2: 29); Wyjaśniono znaczenia słów rosyjskich „тусоваться” i „тусовка”(2: 13); Opinie Rosjan z portalu internetowego na temat korzystania z portali społecznościowych, Internetu (2: 24).</p>
<p>Конечно!</p>	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: witanie się, przedstawianie się, żegnanie się (1: 14, 19); Wyjaśniono, że wyrażen „привет”, „пока” używa się tylko między znajomymi, przyjaciółmi (1:20); Zdrobienia imion rosyjskich (1: 15); Imiona odcjowskie pojawiające się w tekście (1: 30, 34); Poczłówka (2: 17); Informacja: imię i nazwisko rosyjskiego kolegi w adresie pocztówki możecie napisać w mianowniku albo w celowniku (2: 20); E-mail (1: 36; 2: 66; 3: 60); List (2: 36); Strona internetowa/forum internetowe (1: 53; 2: 25, 71, 74; 3: 76; 4: 45, 58); Reklamy (2: 35); Ulotka o otwarciu nowej restauracji (3: 51); Esemesy (2: 11); Oficjalne określanie czasu (1: 51); Kartka z życzeniami (1: 84); Bilet na pociąg (3: 26); Menu (3: 47); Bilet do kina (4: 29); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: zwroty przydatne w kawiarni/restauracji (1: 21; 3: 47); Zwroty i wyrażenia przydatne przy robieniu zakupów w sklepie (2: 57); zwroty i wyrażenia używane na dworcu (3: 30, 31); Zwroty przydatne w rozmowie z lekarzem (3: 60, 64); Łamańce językowe (ros. скороговорки): „Тише, мыши, кот на крыше, а котята – ещё выше” (1: 73), „я жук, я жук, я здесь живу. Жужжу, жужжу, всю жизнь жужжу”, „Щуку я тащу, тащу, щуку я не упушу” (2: 30), „От топота копыт пыль по полю летит”, „Протокол про протокол протоколом запротоколировали” (4: 17); Pytanie o drogę/tłumaczenie komuś drogi (1: 76, 78); Przysłowia: „В тихом омуте черти водятся”, „Как аукнется, так и откликнется” (4: 43); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: informacje: w Rosji podaje się „компот” jako napój (1: 22), wiele zawodów ma swoje święto, np. dzień nauczyciela obchodzi się piątego października (1:80), Rosjanie śpiewają piosenkę „С днём рождения тебя” na melodię piosenki „Happy birthday to you”(1: 89), o spontanicznej akcji młodzieży (ros. флешмоб) na ulicach Petersburga (3: 58), w mieście Włodzimierz co roku odbywa się festiwal związany z grilowaniem (3: 53), w Rosji odbieramy rozmowy telefoniczne mówiąc „halo”, nie tak jak w Niemczech – podając imię i nazwisko (1: 24); Rodzina rosyjska przy stole spożywa posiłek (1: 48); Święta i daty ich obchodzenia przez Rosjan (Nowy Rok, Boże Narodzenie, Dzień Świętego Walentego, urodziny, Dzień Kobiet, Wielkanoc, Święto Wiosny i Pracy, Dzień Rosji, Dzień Lekarza, Dzień Nauczyciela) (1: 80); Krótkie teksty na temat świąt obchodzonych w Rosji (Nowy Rok, Dzień Świętego Walentego, Dzień Kobiet, Dzień Lekarza) (1: 82); Informacje: o kompleksie budynków w Sankt Petersburgu (ros. Охта-центр), w którym Rosjanie mogą między innymi robić zakupy (2: 28), w Suzdału obchodzi się Dzień Ogórka (3: 52); Maslenica – opisano tradycje związane z tym świętem (3: 54, 55, 59); 1 kwietnia w Rosji obchodzony jest День смеха (zamieszczono tekst na temat tego święta) (3: 66); Tekst o tym jak świętuje się Nowy Rok w rosyjskiej rodzinie (3: 68); Informacja ze zdjęciem: „в квартире всегда надевают тапочки” (4: 8); 4. Inne: pamiątki z Rosji (szkatułka, samowar, bałałajka, matroszka, bączek, czapka uszanka) (1: 12); Szydły miejsc w Rosji (1: 17); Menu (1: 27); Zdjęcia Rosjan i ich życie codzienne, np. w restauracji, w sklepie, w szkole, w bibliotece, w supermarkecie itp. (np. 1: 18, 19, 30, 40; 2: 52; 4: 8); Numer kierunkowy w Rosji, w rosyjskich miastach (1: 24); Plan lekcji rosyjskich uczniów znaleziony na stronie internetowej rosyjskiej szkoły (1:39); Legitymacja szkolna i dzienniczek ocen ucznia (1: 39); Informacje: co podaje się w Rosji do herbaty (1: 57), na temat tego, jakie prezenty chciałyby dostać dzieci do lat 12 i od lat 12 do lat 18 (1: 89), samowar odgrywa ważną rolę w rosyjskiej rodzinie (2: 51), w rosyjskiej szkole uczniowie wypełniają zadania w klasie jako dyżurni (ros. дежурство) (2: 64), uczniowie w Rosji mają 4 przerwy wakacyjne od nauki, a letnie wakacje trwają aż 3 miesiące (2: 66), piątka jest w Rosji najlepszą oceną, a jedynka najgorszą (2: 66), Rosjanie są bardzo przesądni (3: 66), o zanieczyszczeniu Syberii przez składowiska śmieci (3: 70), o zanieczyszczeniach Bajkału (3: 78), w Rosji godzina lekcyjna, w zależności od szkoły, trwa od 40 do 45 minut; w Rosji każdy przedmiot szkolny jest prowadzony w oddzielnej pracowni (2: 70), w rosyjskiej szkole obowiązuje zmiana obuwia (2: 72), o systemie szkolnictwa w Rosji, o rodzajach szkół (3: 42), niedźwiedź w Rosji to ważny symbol (np. niedźwiedź był talizmanem podczas Igrzysk Olimpijskich w Rosji) (2: 79), o rosyjskich pociągach dalekobieżnych i o pociągu elektrycznym (ros. электричка) (3: 25), o możliwościach pobytu w Rosji dla młodzieży z zagranicy (wymiana zagraniczna młodzieży) (4: 13); Zdjęcie Rosjan spędzających wakacje na dacy (2: 10); Plan lekcji rosyjskiej uczennicy (2: 69); Rosyjska młodzież o tym, czy ważniejszy jest wygląd, czy może charakter człowieka (3: 17); Drzewo genealogiczne</p>

	rosyjskiej rodziny (3: 40); Informacja z tekstu na temat mieszkańców Moskwy: „все ужасно спешат” (4: 10); Tekst o życiu w rosyjskiej rodzinie dziewczyny z wymiany zagranicznej (m.in. Rosjanie jedzą na śniadanie kurczaka) (4: 14); Fragment telegazety z programem telewizyjnym; Okładka czasopisma rosyjskiego (4: 22); Plakaty filmowe (4: 22, 29); Kadry filmowe (4: 30); Okładki książek (4: 30); Wypowiedzi młodych Rosjan na temat tego, kim z zawodu chcieliby zostać w przyszłości (4: 39); Wypracowanie rosyjskiej uczennicy na temat wyboru zawodu (4: 49).
Матрёшка	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: poznawanie się, przedstawianie się i opowiadanie o sobie (1: 12, 13, 18, 19); List o sobie (1: 16, 19, 39); Ankieta osobowa (1: 18); Portfolio językowe (2: 127); Witanie się i żegnanie (1: 19); Zwroty grzecznościowe (2: 61, 65); Zwroty grzecznościowe w przestrzeni internetowej (3: 55); E-mail (1: 27, 148; 2: 48; 3: 10, 11); Strony internetowe (3: 51); Esemesy (2: 67); Pisanie listu (2: 49); Pocztówka (3: 101); Slogan reklamowy (1: 109); Prospekt reklamowy (3: 81); Artykuł w czasopiśmie (3: 91, 107); Rozkład jazdy autobusu (2: 34); Bilety na środki transportu (2: 38); Ogłoszenie o wyprzedaży (3: 25); Afisze i szyldy (2: 47); Zakazy dotyczące ochrony przyrody (2: 98); Ogłoszenia o tematyce sportowej (2: 112);</p> <p>2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: tłumaczenie komuś drogi/pytanie o drogę (2: 39, 48); Krótkie ogłoszenia/zakazy z muzeum, parku, szkoły itp. (1: 39); Określanie czasu (1: 70, 71); Przysłowia o przyjaźni: „Не имей сто рублей, а имей сто друзей”, „Старый друг лучше новых двух” (1: 87, 3: 15), „Друзья познаются в беде”, „Лучший враг, чем фальшивый друг”, „Неверный друг хуже врага”, „Друга за деньги не купишь”, „Человек без друзей, что дерево без корней”, „Добрая шутка дружбы не рушит”, „Нет друга – ищи, а нашёл – береги” (3: 15), „От совета старых людей голова не болит” (1: 27), „Идите вперёд, а оглядывайтесь назад”, „Незачем идти далеко – и здесь хорошо”, „В гостях хорошо, а дома лучше”, „Слава к тому приходит, кто впереди ходит”, „Где сердце лежит, туда и глаз бежит”, „Одна нога тут, другая – там” (3: 114), „Ученье – свет, а неученье – тьма”, „Кто не учится, тот не знает”, „Не бойся, что не знаешь, бойся, что не учишься” (1: 149); Zwroty i wyrażenia używane w rozmowie z lekarzem (1: 93, 94, 113); Zwroty i wyrażenia używane podczas robienia zakupów (1: 108, 110; 3: 30); Zwroty i wyrażenia w restauracji (2: 52, 56, 59); Zwroty i wyrażenia przydatne w rozmowie o znajomości języków obcych (2: 126);</p> <p>3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: informacja, że w Rosji dzień babć i dziadków obchodzony jest 28 października oraz, że w ten dzień słucha się piosenki: „Бабушка, я люблю тебя!” (1: 27); Tekst o roku szkolnym w Rosji (1: 69); Informacje: 9 czerwca w Rosji obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Przyjaźni (1: 87), o Międzynarodowym Festiwalu Pokrzywy (1: 125), o systemie oceniania (ocena najwyższa to 5, najniższa – 2), o dniach wolnych od nauki, o czasie trwania edukacji szkolnej, itp. (1: 69), na temat rosyjskiego Internetu (Рунет) (3: 51), jednym z najbardziej popularnych w Rosji jest serial „Кухня” (3: 67), o pokazach lotniczych w mieście Żukowski (3: 92), o obchodzeniu Dni Miasta Moskwy na placu Czerwonym (3: 100), o tym, co robią Rosjanie w ostatni dzień roku; co robią w pierwszym tygodniu Nowego Roku; kto wróży w Rosji; jak długo obchodzą Boże Narodzenie (3: 136); Dzień Wiedzy – informacje o święcie w tekście do odsłuchania (1: 78); Tekst o ostatkach – Maslenica (1: 148, 149); Pytanie, czy w Rosji obchodzi się Dzień Narodowych Budzicieli (1: 148); Nazwy świąt i daty ich obchodzenia (Boże Narodzenie, Dzień Zwycięstwa, Święto Wiosny i Pracy, Dzień Języka Rosyjskiego, Dzień Kosmonautyki, Dzień Obrońcy Ojczyzny, Dzień Kobiet, Dzień Wiedzy, Dzień Rosji, Dzień Nauczyciela, Dzień Jedności Narodowej, Dzień Konstytucji, Nowy Rok) (2: 128, 129, 130; 3: 112); Daty obchodzone przez Rosjan: 7 stycznia, 8 marca, 1 maja, 1 września, 9 maja, 12 czerwca, 12 grudnia (3: 128); Tekst o zwyczajach związanych z obchodzeniem Nowego Roku (3: 113); Skojarzenia związane ze świętami: Dzień Wiedzy, Nowy Rok, Boże Narodzenie, Wielkanoc, Dzień Zwycięstwa, Maslenica, Dzień Kobiet (3: 113); Tekst o obchodzeniu ostatków w Rosji (3: 115); Pocztówki z okazji świąt (imieniny, urodziny, Dzień Dziecka, Dzień Kobiet, Nowy Rok, Dzień Obrońcy Ojczyzny) (2: 133); Tekst o obchodzonym 9 maja Dniu Zwycięstwa w Rosji (3: 137); ГУМ w centrum Moskwy, gdzie Rosjanie robią zakupy (3: 31); Informacja z tekstu: „В последние годы популярность в России набирает буккроссинг” (3: 49); Dzień Puszkina na placu Czerwonym w Moskwie, odczyty Puszkina we Włodzimierzu (3: 117); Tekst o kalendarzu świąt ludowych obchodzonych w Rosji (3: 119); Tekst o trzecim międzynarodowym festiwalu o nazwie „Жар-птица” w mieście Penza (festiwal poświęcony rosyjskiej bajce ludowej) (3: 123);</p> <p>4. Inne: tekst o rosyjskiej izbie (1: 35); Informacje: o symbolice kolorów w ludowym stroju rosyjskim (1: 103), pod koniec sierpnia w Rosji rozpoczyna się sezon</p>

	grzybowy dla Rosjan (2: 23), o tym, czym zajmuje się młodzież rosyjska po szkole (2: 21); Wykres: spędzanie wolnego czasu przez młodzież i dorosłych (3: 48); Tekst o tym, co robią w wolnym czasie szóstoklasiści (2: 26); Tekst o jedzeniu posiłków i rytuałach temu towarzyszących wśród Rosjan (2: 32); Kim w przyszłości chcieliby zostać nastolatki – wyniki ankiety (2: 81); Tekst o najpopularniejszych dyscyplinach sportowych w Rosji (2: 119); Informacje na temat postrzegania uśmiechu przez Rosjan i o tym, co uważają za najważniejsze w kontaktach z innymi ludźmi (szczerłość) (2: 137); Tekst o nastolatkach rosyjskich i ich podejściu do sieci internetowej (3: 57); Polecenie, by zapisać: trzy nazwy rosyjskich świąt, trzy przysłowia rosyjskie (3: 135).
--	--

Tabela 4. Kulturoznawstwo *sensu stricto* – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

KULTUROZNAWSTWO SENSU STRICTO	
Всё просто!	Malarstwo: - Teatry i muzea: - Literatura: krótki wierszyk „Каникулы” (A. Rachimow) (1: 61); Muzyka: - Filmy: - Balet: baletnica (1: 7);
Классные друзья	Malarstwo: obrazy: „Опять двойка” (F. Resznetnikow) (1: 36), „Девочка с персиками” (W. Sierow) (3: 70); Teatry i muzea: wspomniano o teatrze Maryjskim w Petersburgu (2: 8); Podano informacje: o liczbie teatrów w Moskwie, o Teatrze Kotów Kuklaczewa (3: 52); na temat Teatru Wielkiego, Galerii Trietiakowskiej (3: 52); Literatura: krótkie wiersze Puszkina, Jesienina i Marszaka (2: 63); Wiersze o Bajkale (S. Suchonin, W. Stiepanow) (3: 67); Informacja o tym, że Lew Tołstoj znał 15 języków (3: 15); Wspomniano o: rosyjskim poecie Aleksandrze Twardowskim (3: 66), o Michaile Łomonosowie (3: 52); Muzyka: - Filmy: - Balet: -
Конечно!	Malarstwo: obrazy: „Бурлаки на Волге” (I. Repin) (3: 65), „Ленин провозглашает советскую власть” (W. Sierow) (4: 50), portret malarski Aleksandra Puszkina (O. Kiprienski) (4: 64), „Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе в 1815 году” (I. Repin) (4: 64); „Знамя Победы над рейхстагом” (J. Chałdiej) (4: 51), i „Отечественная война с Наполеоном” – zdjęcia (4: 51); Ilja Repin, Wasilij Kandinsky (4: wewnętrzna strona okładki); Teatry i muzea: wymieniono Teatr Maryjski, w którym można zobaczyć balet „Лебединое озеро” (2: 25); Krótka notatka o Muzeum Figur Woskowych (2: 35); Wspomniano o: Muzeum Kosmonautyki w mieście Kaługa i o tym, co można tam zobaczyć (2: 37), Muzeum Ikon w Kostromie (3: 36, 37); Literatura: postacie: Aleksander Puszkina (4: 62, 64, wewnętrzna strona okładki); „Мяч” (S. Marszak) (1: 67); „Жил да был крокодил” (K. Czukowski) (2: 15); „Город” (Ива Нова) (2: 34); „Самовар” (D. Charms) (2: 51); „Я вас любил” (A. Puszkina) (4: 63); teksty prozy: „Новгород” (S. Szuster) (4: 18); Fragmenty książki „Маруся” (P. Wołoszyna i inni) (4: 20, 21); Wiersz o komputerze (4: 27); Fragment Ukazu caru Katarzyny o osadnikach z 1763 roku (4: 57); Wymieniono pisarzy i ich dzieła: „Семь Зверей Райлега” (N. Pierumow), „Дама с коготками” (D. Doncowa), „Повести и рассказы” (A. Czechow), „Анна Каренина” (L. Tołstoj), „Сказки” (A. Puszkina, P. Jerszow, A. Tołstoj) (4: 30); Wymieniono dzieło: „Понедельник начинается в субботу” (Bracia Strugaccy) (2: 74); Bajka „Три медведя” (L. Tołstoj) (2: 82, 83); Podano lata życia Antona Czechow (4: 67); Muzyka: zamieszczono informacje na temat zespołu muzycznego „Премьер-министр” (1: 79); Pojawili się nazwy piosenkarzy/zespołów: Земфира, Кино (2: 74); o zespole muzycznym „Ранетки” (3: 10); Piosenkarze i zespoły: W. Соj („Кино”), A. Makarowicz („Машина времени”); P. Мамонow („Звуки Му”) (4: 70); Piotr Czajkowski, Dima Biłan (4: 66); Cziczerina, „Сплин”, „Мумий Тролль” (4: 70); Zemfira – informacje o gwiazdzie rosyjskiego rocka (4: 70, 73, 74, 75); Ilja Lagutenko (4: 75); Julia Sawiczewa, Siergiej Łazariew (4: 75); Dmitrij Szostakowicz, Piotr Czajkowski (4: wewnętrzna strona okładki); Piotr Czajkowski (4: 67), Informacje o historii rosyjskiego rocka, głównych zespołach rockowych (4: 70); Teksty piosenek: „Подмосковные вечера” (M. Matusowki) (1: 79); „НЕБОМОРЕОБЛАКА” (4: 74, 126); „Голубой вагон” (2: 75), „Робин Бобин Барабек” (3: 63), „Как здорово” (4: 19); „Рома, извини” (4: 43, 127); Filmy: wymieniono aktorów: Olga Starczenkowa, Iwan Wakulenko („Костяника. Время лета”); Wasilij Stiepanow, Piotr Fiedorow, Julia Snigir („Обитаемый остров”) (4: 29); Tamara Kriukowa „Костя + Ника”, opisano fabułę wymienionych filmów, głównych bohaterów (4: 32); Balet: baletnica (1: 56; 2: 25).

<p>Матрёшка</p>	<p>Malarstwo: obrazy: „Девочка с персиками” (W. Sierow) (3: 121), „Золотая осень” (I. Lewitan) (3: 125); Portrety: Lwa Tołstoja (I. Kramskoj) (1: 53), Aleksandra Puszkina (W. Tropinin) (1: 61), Iji Miecznikowa i Nikołaja Pirogowa (1: 95), Michaiła Łomonosowa (1: 137); Teatry i muzea: wspomniano o takich teatrach jak: Teatr Maryjski w Sankt Petersburgu i Teatr Wielki w Moskwie (2: 127; 3: 120, 121); Państwowe Muzeum Historyczne na placu Czerwonym – wystawa „Cuda Rosji” (3: 54; 3: 100); Музей авиации в городе Монино (3: 92); Государственный музей-заповедник Петергоф (3: 101); о Балканской серии картин Верещагина (3: 111); Galeria Trietiaowska (3: 121); Państwowe Muzeum Lermontowa – Rezerwat „Tarchany” (3: 123); Литературный музей, Театр юного зрителя (3: 123); Русский музей в Санкт-Петербурге (3: 136); Василий Васильевич Верещагин (3: 111); Мaja Plisiecka (3: 38); Literatura: fragment opowiadania Wiktorii Tokariewoj (2: 13); Wiersz Romana Sefa (2: 63); Fragment: „Письма о добром и прекрасном” (D. Lichaczow) (2: 67); „Мать-и-мачеха” (W. Bianki), „Гусь и журавль” (K. Uszinski) (2: 91); „Третье место в стиле баттерфляй” (W. Dragunski) (2: 117); Fragment powieści „Накануне” (I. Turgieniew) (3: 99); Fragment poematu „Листопад” (I. Bunin) (3: 125); O rosyjskich laureatach Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (3: 125); O rosyjskiej kulturze wysokiej (2: 121, 126; 3: 140, 141, 142); Podano informacje na temat postaci: Aleksander Puszkina (1: 51, 52, 61; 3: 20, 117, 121), Lew Tołstoj (sказка „Три медведя”) (1: 53; 2: 110), Nikołaj Łomonosow (1: 137), Andriej Mitiajew (2: 31), Iwan Turgieniew (3: 20), Konstantin Balmont (3: 33), Lew Tołstoj (2: 121), Maksim Gorki (3: 108); Muzyka - Filmy: o rosyjskim kinie – między innymi podano tytuły rosyjskich filmów i filmów animowanych oraz zamieszczono informację na temat przyznanych Oskarów za rosyjskie dzieła filmowe w kategorii najlepszy film nieanglojęzyczny (3: 127); Balet: baletnice (1: 73); Tekst: „Русский классический балет” (2: 127), Wymieniono nazwy baletów: „Щелкунчик” (2: 127; 3: 120), „Лебединое озеро” (3: 121).</p>
------------------------	--

Tabela 5. Uświadomienie atrybutów własnej kultury (polskiej/czeskiej/niemieckiej/bułgarskiej) – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

<p style="text-align: center;">UŚWIADOMIENIE ATRYBUTÓW WŁASNEJ KULTURY (POLSKIEJ, CZESKIEJ, NIEMIECKIEJ, BUŁGARSKIEJ)</p>	
<p>Всё просто!</p>	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: wymienione zostały: Warszawa i Kolumna Zygmunta (1: 6), Polska i Warszawa (1: 28), Warszawa i wieś Adamów (1: 40, 42), Toruń, Rzeszów, Katowice, Ustroń oraz wieś Izbicko, Byszyce, Rudy (1: 40), Warszawa, Kraków (1: 47, 49), Beskidy (1: 60), Kraków, Jelenia Góra, Sudety (1: 64), Opole (2: 14); 2. Znani rodacy: wymieniono postać Adama Małysza (1: 40); 3. Inne: informacje: Polak jest w stanie zrozumieć w pewnym stopniu każdego Słowianina, pod warunkiem, że będą rozmawiać ze sobą bardzo powoli i wyraźnie; Jest nas Słowian całkiem sporo, bo około 300 mln. Stanowimy w Europie największą grupę etniczną i językową (1: 8), swój pierwszy dowód osobisty w Polsce można otrzymać zaraz po urodzeniu, natomiast każdy obywatel Rzeczypospolitej Polskiej ma obowiązek posiadać dowód osobisty od ukończenia 18. roku życia (2: 54); Terminy rozpoczęcia zimowych wakacji w Polsce są różne dla poszczególnych województw (2: 8); Podano dane na temat powierzchni Polski, liczby mieszkańców (1: 66); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów jak: kuchnia: Napisz w zeszycie przedmiotowym, jakie ciekawe/oryginalne danie jadłeś w czasie podróży po Polsce bądź po innych krajach. Napisz też o daniu lub produkcie, z którego słynie twój region (2: 49); Święta: Napisz o swoim ulubionym polskim święcie (2: 67); W czasie pobytu w Rosji opowiadasz swojemu rówieśnikowi o polskich świętach (2: 67); Porównaj rosyjskie i polskie zwyczaje noworoczne i bożonarodzeniowe (2: 72); Porównaj rosyjskie i polskie zwyczaje oraz tradycje związane z ostatkami i Wielkanocą (2: 73); Miejsca: Wykonajcie prezentację na temat „Metro w Warszawie” (2: 71).</p>
<p>Класные друзья</p>	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: wymieniono: Hluboka nad Vltavou, Praga, most Karola w Pradze, Zamek Praski (3: 10); 2. Znani rodacy: polecenie, polegające na opisanie takich postaci jak: Jiří Mádl, Petra Kvitová, Pavel Nedvěd (2: 67); Wymieniono czeskich</p>

	<p>architektów metra praskiego: E. Kyllar, Z. Kholupa, E. Brzhuskova, J. Kroupa (3: 56); 3. Święta, zwyczaje: wymieniono takie święta czeskie jak: Dzień spalenia mistrza Jana Husa, Święto Pracy, Dzień Słowiańskich Ewangelistów Cyryla i Metodego, Dzień Czeskiej Państwowości – św. Waclawa, Dzień Walki o Wolność i Demokrację, Dzień Powstania Niepodległego Państwa Czechosłowackiego, Nowy Rok, Dzień Zwycięstwa, Boże Narodzenie (3: 43, 45); W Czechach prezenty roznosi Jezusek (ros. Ежишек – младенец Христос) (4: 46); 4. Literatura: Alena Chudobova: zamieszczono jej wierszyk/rymowanekę (2: 63); 5. Inne: informacje: rosyjski i czeski miały dawniej wspólny prajęzyk – język prasłowiański (język wszystkich Słowian), z którego później wykształciły się poszczególne języki słowiańskie. Z tego powodu rosyjski i czeski są do siebie podobne (1: 9); Informacje: hokej jest sportem popularnym w Czechach (2: 19), w Czechach wakacje są o miesiąc krótsze niż w Rosji (2: 29), w projektowaniu jednej ze stacji moskiewskiego metra udział brali czescy architekci; stacja metra czeskiego „Московская” została zamieniona na nazwę „Андел” (3: 56), z chmurek: 1) Słyszeliście czeską legendę, która mówi o tym, że dawno temu, nad Dunajem, istniało słowiańskie państwo Panonia? Na tej ziemi, w jednej rodzinie, urodziło się trzech braci: Lech, Rus i Czech. Kiedy dorośli, wydawało im się, że ich ojczyzna jest za mała, więc wyruszyli w różne strony świata. Praojciec Czech przybył na górę Rip; 2) Pierwszy czeski kosmonauta Vladimir Remek w 1978 roku zrealizował swój pierwszy lot kosmiczny na rosyjskim statku kosmicznym „Sojuz-28”; 3) W Teatrze Maryjskim w Petersburgu działał czeski dyrygent i kompozytor Eduard Napravnik. Szereg znanych rosyjskich kompozytorów ceniło i szanowało go; 4) Czechów i Rosjan od wielu wieków łączą dobre więzi gospodarczo-kulturowe. Na ten przykład, wiek jednego z największych miast Rosji, Kazania, pomogło ustalić odkrycie czeskiej monety na terenie kazańskiego Kremla (...) (2: 8); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów jak: literatura/malarstwo: Znasz jakieś inne czeskie wiersze o porach roku? (2: 63); Czy w czeskim mamy podobną wierszowaną podpowiedź dotyczącą kolorów tęczy? (2: 65); „Болгарский царь Симеон” (A. Mucha) – Spójrz na obraz i odpowiedz: kto jest autorem, w którym wieku żył autor, jak nazywa się obraz, w jakim muzeum się znajduje, w jakim państwie można go zobaczyć (3: 70); Miejsca: Projekt: „Miejsce, w którym żyję”. Z użyciem ilustracji, zdjęć i symboli stwórz prezentację, za pomocą której przedstawiś kolegom i koleżankom miejsce, w którym mieszkasz. Twoja prezentacja będzie zawierać: nazwę miasta/wsi, gdzie się znajduje, liczbę ludności, plan miasta/wsi z opisem, najważniejsze zabytki, najciekawsze miejsca, ważną postać związaną z tym miejscem (3: 29, 70, 71); Wyszukaj informacje na temat praskiego metra (kiedy zaczęła się budowa metra, ile liczy linii i stacji, jaka jest długość wszystkich linii metra, która stacja jest najnowsza) (3: 57); Święta: Połącz czeskie ekwiwalenty nazw świąt z rosyjskimi (3: 42, 43); Inne: Jak brzmią czeskie nazwy tych bajek? Znacie nazwy tych bajek w innych językach? Znacze nazwiska autorów tych bajek? (2: 36).</p>
<p>Конечно!</p>	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: wymienione zostały miasta i kraje związkowe: Hamburg, Berlin, Magdeburg, Drezno, Dusseldorf, Frankfurt, Stuttgart, Monachium (1: 8, 11), Berlin (1: 69, 85, 86, 87; 4: 42), Berlin, Reichstag (2: 11; 3: 44), Norymberga (2: 39), Bawaria, Baden-Wirtembergia, Berlin, Brandenburg, Brema, Hamburg, Hesja, Meklemburgia – Pomorze Przednie, Dolna Saksonia, Nadrenia-Palatynat, Saara, Saksonia, Saksonia-Anhalt, Nadrenia Północna-Westfalia, Turyngia, Szelzwik-Holsztyn, góry Alpy, Harz, rzeka Elba (2: 50), Norymberga, Berlin (2: 74; 3: 29), Hamburg, Halle (4: 9), Drezno (4: 28, 56), Zerbst (4: 52), Deutschnedorf (4: 61); 2. Znani rodacy: Schiller (1: 30, 31, 34, 35; 3: 68), Mathias Burghardt (4: 9), niemiecka księżniczka Zofia Fryderyka Augusta (4: 52), Heinrich Schliemann (4: 56), Fryderyk Wilhelm I (4: 58), Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven (3: 23); 3. Inne: W Rosji odbieramy rozmowy telefoniczne mówiąc „halo”, nie tak jak w Niemczech – podając imię i nazwisko(1: 24); O rosyjsko-niemieckiej fundacji, która organizuje wymiany młodzieży i zajmuje się współpracą między rosyjskimi i niemieckimi szkołami (4: 9); O nocach filmowych nad brzegiem Łaby (4: 28); Tekst o organizacji „Die Linde”, która zajmuje się między innymi historią Niemców pochodzenia rosyjskiego (4: 44); o wojnie Niemiec z ZSRR, która trwała 4 lata (4: 51); Wspomina się często o wspólnych projektach między szkołami partnerskimi z Niemiec i Rosji (np. 4: 52, 56); O Bursztynowej Komnacie (4: 58); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów jak: miejsca/miasta/zabytki: Otwórzcie mapę, wyszukajcie po kolei niemieckie miasta (...); Znajdźcie na mapie określenia kontynentów, oddziela je od siebie pasmo górskie, jak się</p>

	<p>nazywa? (1: 11); Zaprojektujcie dla waszej szkoły partnerskiej ulotkę z informacjami po rosyjsku i zdjęciami miasta, w którym mieszkać, albo w którym chodzą do szkoły (...) (1: 78); Porównajcie: gdzie spędzają ferie rosyjscy uczniowie, a gdzie wy spędzacie wakacje (2: 10); Opowiedzcie o waszych ulubionych miejscach (...) stwórzcie plakat z ulubionymi miejscami uczniów waszej klasy, używając zdjęć, tekstu (2: 42); Jedna osoba wymienia prowincję niemiecką, druga mówi gdzie dokładnie leży ona w Niemczech; Ułóżcie krótkie teksty o waszym mieście/wsi, następnie wymieńcie się tekstami, sprawdźcie błędy, oddajcie sobie poprawione teksty, poprawcie teksty i zilustrujcie je pasującymi do nich zdjęciami/obrazkami (2: 50); Wasi rosyjscy przyjaciele poprosili, by opowiedzieć im o waszym ojczystym mieście/waszej ojczystej wsi. Przygotujcie od 12 do 15 zdań na ten temat (4: 48); Przygotujcie materiał wizualny/plakat/ulotkę na temat Bursztynowej Komnaty (4: 61); Jakcie interesujące miejsca są w twoim mieście/twojej wsi? (3: 8); Opracujcie quiz lub grę o Niemczech lub o waszym landzie (3: 35); Napiszcie raport o wycieczce klasowej (4: 19); szkolnictwo: Porównajcie plan lekcji z rosyjskiej i niemieckiej szkoły; zaprojektujcie plakat, w którym uwzględnicie największe różnice między szkołą rosyjską a niemiecką (1: 39); Dyskusja: wymieńcie się nawzajem ciekawostkami dotyczącymi różnic pomiędzy szkołami niemiecką i rosyjską (1: 49); Porównajcie wakacje – jakie są odbywane w Rosji, a jakie w Niemczech (2: 66); Przedmiot szkolny o nazwie „труд” nie występuje w niemieckich gimnazjach. Przedyskutujcie jakie są pluse i minusy?(2: 68); Porównajcie swój plan lekcji i plan lekcji Rosjanki Leny (2: 69); Stwórzcie ulotkę na temat waszej szkoły dla rosyjskich gości odwiedzających waszą szkołę (2: 73); Jakiego szkolnego przedmiotu nie ma w niemieckim gimnazjum? (3: 8); Przygotujcie małą księgę Guinnessa o swojej klasie i szkole (3: 35); Napiszcie raport o wymianie z waszą szkołą partnerską (4: 19); święta: Jakcie święta wy również obchodzicie? Których nie znacie? Które obchodzicie w inny sposób? Które z rosyjskich tradycji świątecznych podobają się wam najbardziej? (1: 82); Przygotuj krótki tekst na temat rodzinnych świąt obchodzonych przez waszą rodzinę (3: 83); Napisz o ulubionym święcie i o tym jak jest obchodzone w Niemczech (3: 57); o sobie/dom/rodzina: Stwórzcie stronę internetową o sobie (imię i nazwisko, zainteresowania, ulubiona muzyka/zespoły/wokaliści, ulubiona książka, ulubione dania, itp.) (2: 74); Opiszcie swój pokój lub mieszkanie (2: 62); Wykonaj drzewo genealogiczne swojej rodziny (3: 42); Porównajcie sytuacje na zdjęciach z podobnymi sytuacjami w Niemczech. Jakcie podobieństwa i różnice zauważacie? (4: 8); Jakcie podobieństwa i różnice w przyzwyczajeniach telewizyjnych zauważyła Niemka Christina podczas swojego pobytu w Rosji? (4: 24); Jedziesz do Rosji na wymianę, przygotuj prezentację dla rosyjskich gospodarzy na swój temat (3: 51); kuchnia: Porównajcie rosyjskie „bliny” z niemieckimi i międzynarodowymi wariantami tego dania. Skorzystajcie z Internetu, zbierzcie rodzinne przepisy, sporządźcie plakat, na którym przedstawicie wyniki poszukiwań. Możecie zorganizować w swojej szkole międzynarodowy bufet naleśnikowy (3: 56); Przyroda/ekologia: Przeprowadźcie ankietę na temat zachowań przyjaznych środowisku naturalnemu w waszej szkole/klasie/rodzinie (3: 81); postaci: Przynieście do klasy zdjęcia znanych ludzi: sportowców, muzyków, aktorów i porównajcie je (4: 42); Przedstawcie życiorys jakiejś znanej postaci (4: 47); Przygotujcie prezentację o znanej osobistości historycznej/politycznej (4: 61); Przedstaw ulubionego muzyka/zespół (4: 75); Wykonaj prezentację na jeden z tematów: 1) Mój idol, 2) Znani ludzie (3: 21); inne: Poszukajcie informacji na temat znanych niedźwiedzi w Niemczech. Stwórzcie stronę na ten temat, zatytułujcie i opatrzyć zdjęciami (2: 85); Porównajcie imiona rosyjskie z niemieckimi (1: 42); Znajdźcie niemieckie odpowiedniki tych przysłów (4: 43); Przedstaw listę przebojów Top 10 wśród swoich kolegów (4: 75); Jakcie filmy wy lubicie oglądać – ułóżcie dialogi z kolegami (4: 23); Zaprezentujcie w klasie książkę, którą przeczytaliście/film, który Ci się podobał (4: 33); Literatura/teksty piosenek: „Moskauer Nachte” (Übertragungins Deutsche von Kai Kracht, Lubeck) – piosenka w oryg. „Подмосковные вечера” (1: 79); zamieszczono niemieckojęzyczny artykuł o poszukiwaniach Bursztynowej Komnaty w Deutschneudorf (4: 61).</p>
<p>Матрёшка</p>	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: zostały wymienione, czasem opisane takie miasta/miejsca: Warna (1: 13, 14, 133, 135; 2: 37, 46; 3: 8, 58, 78, 90, 92, 101); Muzeum Stara Warna (1: 14); Wielkie Tyrnovo (1: 14; 2: 46); Jamboł (1: 16, 17); Płowdiw (1: 39, 135; 2: 37, 46; 3: 26); Pazardżik (1: 42; 3: 14); Burgas (1: 42, 133; 2: 37, 46, 47; 3: 26, 27, 90); Sofia (1: 42, 77, 95; 2: 42, 46; 3: 18, 26, 53, 58, 92, 94, 100, 101, 117); Uniwersytet Sofijski (3: 28, 79); sobór Aleksandra Newskiego, Narodowa Galeria Sztuki, Muzeum</p>

Archeologiczne, freski w cerkwi Bojańskiej, wykopaliska starożytnego miasta, Narodowe Muzeum Historyczne, cerkiew św. Jerzego w Sofii, centrum handlowe TSUM Sofia, plac Wielkiego Tygodnia (3: 94); szpital ratunkowy im. Nikołaja Pirogowa 1: 95; 3: 120); Trojan (1: 53); Sozopol (1: 133); kurort „Złote Piaski”, dolina „Kamienny Las” (1: 134); Bełogradczik (1: 135); Riła (1: 135, 142); Obszar Chronionego Krajobrazu Strandża (1: 135); Kazantyk (1: 135); ogród botaniczny i pałac królowej Marii (1: 135); Bałczik (1: 135); Melnik (2: 44); Stara Zagora (2: 46; 3: 95); Bansko (2: 46); Kyrdzali (2: 46); Ruse (2: 46; 3: 58); Nesebyr (2: 48; 3: 88, 89); sosna Bajkuszewa (3: 79); monastyr Aładża (3: 92); Przełęcz Shipka, Jeździec z Madary, cerkiew św. Jerzego (3: 95); monastyr Rilski (3: 97, 98); Presław (3: 97); Pliska (3: 97); Muzeum Historyczne (3: 97); pomnik Cara Wyzwoliciele (3: 98); Tyrnowo (3: 122); cerkiew Bojańska (3: 116); **2. Znani rodacy:** Władimir Dimitrow-Maistora (1: 51); chirurg Nikołaj Pirogow (1: 95); Stamen Grigorow (1: 95); bracia Cyryl i Metody (1: 149); Ran Bosilek, Iwan Wazow, Angeł Karalijczew (2: 121); Emmanuil Popdimitrow (o jego przyjaźni z Konstantinem Balmontem) (3:33); Albena Denkowa (3: 40); Wasil Lewski (3: 97); car Symeon (3: 98); metropolita Cyprian (3: 122); śpiewacy operowi: Boris Christow, Nikołaj Gjaurow, Rajna Kabałwanska, Gena Dimitrowa (3: 122); **3. Święta, zwyczaje:** w Bułgarii jest bajka „О плохом царе и стариках”, która poucza, by szanować starszych ludzi (1: 27); o święcie poświęconym róży (1: 135); tańce na rozżarzonych węglach (związane z tradycją nestinarstwa) (1: 135); Dzień Narodowych Budzicieli (1: 148); Dzień Świętych Cyral i Metodego (1: 149); wymieniono takie święta jak: Niedziela Palmowa, Objawienie Pańskie, Dzień Trifonowa, święto Baby Marty (pierwszy dzień wiosny), Dzień Todorowa, Festiwal Róż, Dzień Bułgarskiego Oświecenia, Kultury i Literatury Słowiańskiej, Dzień Botewa (2: 129); kalendarz oficjalnych bułgarskich świąt: Dzień Odwagi i Armii Bułgarskiej, Dzień Świętych Cyral i Metodego, alfabetu bułgarskiego, edukacji i kultury oraz literatury słowiańskiej, Dzień Zjednoczenia Bułgarii, Dzień Narodowych Budzicieli, Wigilia, Boże Narodzenie, Dzień Wyzwolenia Bułgarii spod panowania osmańskiego (3: 112); o obchodach Dnia Języka Rosyjskiego w Sofii (3: 117); **4. Inne:** Banica – danie kuchni bułgarskiej (1: 111); „Наука – это солнце!” (1: 149); wymieniono dania typowe dla bułgarskiej kuchni: banica, sałatka szopska, gołąbki, musaka, tarator, faszerowana papryka, ciasto dyniowe (bundevara) (2: 57); „русский салат” w Bułgarii to odpowiednik nazwy „салат Оливье” (2: 57); o języku bułgarskim (2: 120); przytoczono przepis na sałatkę szopską (3: 41); o czytelnictwie w Bułgarii (3: 58); o bułgarskiej szkole, w której można zdobyć zawód: горный проводник (3: 65); o bałkańskiej serii obrazów ilustrujących trudy rosyjsko-tureckiej wojny na terenie Bułgarii (3: 111); o bułgarskiej muzyce (3: 122); **Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów jak:** miejsca/miasta/kraj: Napiszcie o swoim rodzinnym mieście/rodzinnej wsi/stwórzcie ulotkę reklamową o swoim kraju (1: 43, 45); Napiszcie tekst o Bułgarii na podstawie podanych informacji (położenie, rzeki, jeziora, stolica, itp.) (1: 136); Pogoda w Bułgarii (1: 141); Do jakich bułgarskich miast jeździliście? Które miasta podobały się wam szczególnie? Do których miast chcielibyście pojechać jeszcze raz? Ułóżcie wypowiedź (2: 46); Posłuchajcie o mieście Burgas (2: 47); Jakie znane sklepy są w Bułgarii (pod względem architektonicznym); gdzie się znajdują, co posiadają interesującego w asortymencie, z czego słyną? (3: 31); Opiszcie wybrany bułgarski pomnik historii (3: 100); Opowiedzcie o galerii sztuki lub o muzeum, w którym byliście (...) (3: 126); zadania projektowe: Wybierz miasto (bułgarskie lub rosyjskie) i przygotuj informację turystyczną na jego temat w imieniu organizatora wycieczek (2: 138); Wykonajcie prezentację na temat Bułgarii (3: 141); Opracujcie plan pięciodniowej wycieczki do wybranego miejsca (w formie prezentacji lub plakatu) (3: 141); szkolnictwo: Wzorując się na tekście powyżej napiszcie o swojej szkole (1: 53); Opowiedz o swojej klasie (1: 61); Napisz krótki tekst o swoim ulubionym przedmiocie szkolnym (1: 68); zadanie projektowe: Opracujcie stronę internetową waszej klasy (3: 140); dom/rodzina: Opowiedz o sobie (1: 18); Napisz emaila, w którym opowiesz o swojej rodzinie (1: 27); Opowiedz o swoim domu (1: 35); symbole narodowe: Opiszcie bułgarski strój ludowy (1: 103); Wymieńcie barwy flagi bułgarskiej; co symbolizuje lew w herbie Bułgarii (1: 131); postacie: wymieńcie bohaterów z bułgarskich baśni i powiedzcie o ich cechach charakteru (2: 75); Znani bułgarscy kosmonauci (2: 83); Opowiedz cudzoziemcu o znanych postaciach i osiągnięciach w odniesieniu do kultury bułgarskiej (2: 126); Jakich bułgarskich śpiewaków operowych znasz? (3: 122); przyroda i ekologia: Stwórzcie krótki opis przyrody: w górach bułgarskich, nad morzem Czarnym (2: 92); Co mogę zrobić, żeby chronić środowisko, w którym żyję – w moim mieście, w mojej wsi; jakie inicjatywy ekologiczne możemy podjąć (2: 100); Jakie bułgarskie

	<p>parki narodowe i rezerваты przyrody znacie, nazwijcie je; gdzie się one znajdują co o nich wiecie; czy jakiś znajduje się niedaleko waszego miejsca zamieszkania (2: 101); Opowiedzcie o inicjatywie ekologicznej, w której braliście udział (2: 111); Które z tych dzikich zwierząt nie zamieszkuje Bułgarii? (3: 102); Opowiedzcie w 4-5 zdaniach o wybranym bułgarskim obiekcie przyrody, np. rzeka, jezioro, góra itp. (3: 108); Napiszcie krótki artykuł pod tytułem: „Путешествие по водным просторам Болгарии” (3: 108); zadanie projektowe: Opisz park narodowy/rezerwat przyrody/zabytek przyrodniczy (znajdujący się na terenie Bułgarii lub Rosji) (2: 139); święta: Czy wiecie, w czasie którego bułgarskiego święta ludzie kąpią się zimą/morsują w zbiornikach wodnych? (2: 109); Które z wymienionych świąt obchodzi się w Bułgarii i w Rosji, a które tylko w Bułgarii? (2: 129); Opowiedz cudzoziemcu o jednym z bułgarskich świąt: kiedy jest obchodzone, jak, itp. (2: 135); zadanie projektowe: Opracuj kartkę z kalendarza dotyczącą wybranego święta (bułgarskiego lub rosyjskiego) (2: 139); sport: Czy wiecie jak brzmi dewiza Igrzysk Olimpijskich w języku bułgarskim? (2: 115); Opowiedzcie o dyscyplinach sportowych popularnych w Bułgarii (2: 119); Jakimi dyscyplinami sportu zajmuje się młodzież w twojej miejscowości? (3: 41); inne: Które wymienione po rosyjsku przysłowia o przyjaźni mają swoje odpowiedniki w języku bułgarskim, a które nie oraz jakie znasz inne przysłowia bułgarskie o przyjaźni? (3: 15).</p>
--	---

Tabela 6. Informacje i zadania dotyczące innych obszarów kulturowych – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

INFORMACJE I ZADANIA DOTYCZĄCE INNYCH OBSZARÓW KULTUROWYCH	
Всё просто!	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: Londyn i Big Ben, Paryż i Wieża Eiffla, Ateny i Akropol, Berlin i Brama Brandenburska (1: 6); wymienione zostały: Serbia i Belgrad, Ukraina i Kijów, Francja i Paryż, Czechy i Praga, Włochy i Rzym, Niemcy i Berlin, Anglia i Londyn, Lwów, Bonn (1: 22, 23); Francja i Bordeaux, Niemcy i Monachium, Czechy (1: 40); Paryż (1: 41); Słowacja, Irlandia (1: 45); Niemcy, Czechy, Anglia, Ukraina, Estonia (1: 47); Paryż, Rzym, Praga, Nowy Jork (1: 63); Hiszpania, Norwegia, Portugalia, Anglia, Niemcy, Francja (2: 6, 7, 8, 12, 14); Los Angeles, Barcelona, Hiszpania, Niemcy (2: 30); Francja, Anglia, Japonia (2: 57); 2. Literatura: „Harry Potter i Kamień Filozoficzny” (J. K. Rowling), „Mały Książę” (A. de Saint-Exupery), „Tajemniczy ogród” (F. Burnett), „Przygody Tomka Sawyera” (M. Twain), „Ania z Zielonego Wzgórza” (L. M. Montgomery) (2: 17); 3. Postacie: Sokrates (i jego słowa: „Я ем для того, чтобы жить, а некоторые люди живут для того, чтобы есть”) (2: 41); Patricia Schultz (2: 71); 4. Inne: informacja, że wakacje letnie w Niemczech trwają sześć tygodni; uczniowie w Niemczech i w Anglii mają jesienne wakacje (2: 8); o historii powstania marszrutek w Los Angeles (2: 30); nazwy międzynarodowych hipermarketów „Ашан”, „Глобус” (2: 48); dane na temat londyńskiego metra (2: 70); Patricia Schultz – znana w Stanach Zjednoczonych autorka książek i artykułów o tematyce podróżniczej – uznała metro moskiewskie za jedno z miejsc, które koniecznie trzeba zobaczyć (2: 71).</p>
Классные друзья	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: wymieniono: londyński Tower, Londyn, Słowacja (3: 10); Austria, Wiedeń, Salzburg (dom W. A. Mozarta), Graz (Europejskie Centrum Języków Nowożytnych), Linz (3: 12, 13); Francja, Niemcy, Polska, Słowacja, Anglia, Chorwacja, Bułgaria, Australia, Węgry (3: 14, 15, 17, 18, 19); Autostrada Panamerykańska (najdłuższa autostrada świata), Avenue Rivadavia (najdłuższa ulica Buenos Aires), miasteczko Wick (Szkocja), aleja 9 lipca w Buenos Aires (najszerza ulica świata), Spreuerhofstrasse (najwyższa ulica świata, Niemcy), Lombard Street w San Francisco (najbardziej kręta droga świata) (3: 26); Luwr, Francja, Bordeaux, Lyon, Paryż, Anglia, Muzeum Figur Woskowych Madame Tussaud, Muzeum Brytyjskie, Muzeum Sherlocka Holmesa w Londynie (3: 27); Indie, Chiny, Wietnam, Izrael, Hawaje, Oceania, Jemen, USA, Kanada, Australia, Ameryka, Finlandia (3: 46); Londyn (3: 56); Paryż (3: 56, 63); Austria, Salzburg, Paryż, Wiedeń, Galeria Obrazów Starych Mistrzów (Zwinger), pałac Buckingham i Muzeum Brytyjskie (3: 64, 65); 2. Postacie: wymieniono następujące osoby i ich cytaty: Claude Adrien Helvetius („Верный способ судить о характере и уме человека по выбору им книг и друзей”),</p>

	<p>Abraham Lincoln („Характер подобен дереву, а репутация – его тени. Мы заботимся о тени, но надо думать о дереве”), Martin Luther King („Интеллект и характер – вот цели настоящего образования”) (2: 57); Polecenie, by opisać, kim byli: Taylor Swift, Celeste Buckingham, Lenka Kripac, Benedict Cumberbatch (2: 67); Jan Paweł II (informacja o tym, że papież był poliglota, bo mówił w 10 językach, a czytał w ponad 10) (3: 15); szwedzki aktor Dolph Lundgren), Howard Florey, Ernst Chain (3: 36); Amadeus Wolfgang Mozart (3: 64); 3. Zadania przybliżające wartości innych kultur, które dotyczą takich tematów, jak: miejsca: Projekt „Europejski Dzień Języków”: Wybierz jakikolwiek kraj i z użyciem ilustracji, zdjęć i symboli stwórz prezentację, za pomocą której przedstawiś ten kraj kolegom i koleżankom. Twoja prezentacja będzie zawierać: oficjalną nazwę kraju, flagę, stolicę, liczbę ludności, język urzędowy, ważną postać związaną z tym krajem (3: 17); Wyobraź sobie, że pracujesz w biurze podróży (...) doradz, którą wycieczkę wybrać (3: 63); Odgadnij o które miasto chodzi; Nazwij miasta na zdjęciach i powiedz: w jakim państwie się znajdują, w jakim języku mówią jego mieszkańcy, jaka jest stolica danego państwa (3: 65); Wybierz miasto i opisz je, a koledzy i koleżanki spróbują odgadnąć o jakie miejsce chodzi (3: 65); Przypomnij sobie nazwy pięciu Wielkich Jezior w Ameryce Północnej? (3: 67); Który europejski kraj już zwiedziłeś, podaj kluczowe informacje na jego temat (3: 70, 71); znane postacie: Z czego byli znani Ci ludzie? Wyszukaj informacje na ich temat (2: 57); inne: Jak brzmią czeskie nazwy tych bajek? Znacie nazwy tych bajek w innych językach? Znacie nazwiska autorów tych bajek? (2: 36); W trakcie swojego pobytu wakacyjnego Rodik często słyszał przywitania: „Dobar dan! Dobro jutro!”. Gdzie spędzał wakacje, nad jakim morzem? Znajdź w Internecie, z jakiego języka pochodzi słowo karaoke (2: 10); Z jakiego języka pochodzi słowo „biblioteka” (3: 23); malarstwo: „Mona Lisa” (Leonardo da Vinci) – Spójrz na obraz i odpowiedz: kto jest autorem, w którym wieku żył autor, jak nazywa się obraz, w jakim muzeum się znajduje, w jakim państwie można go zobaczyć (3: 70); Inne: informacje: słowo „Ералаш” jest przejęte z turecko-tatarskich języków i można je przetłumaczyć jako „zamieszanie, mizmasz, zamęt” (2: 16); W piłkę nożną pierwsi zagraли Anglicy, Amerykanie odegrali pierwszy mecz w koszykówkę oraz siatkówkę. Hindusi za to pierwsi usiedli za szachownicą. Jak uważasz skąd pochodzi hokej, sport popularny u nas w Czechach i w Rosji? (2: 19); Kobiety uzyskały prawa wyborcze w Ameryce w 1920 roku, czyli dwa lata później niż w Rosji (2: 39); pierwsza wzmianka o charakterze pojawiła się w III stuleciu naszej ery w Grecji i pierwotnie to słowo oznaczało pieczęć, wybijanie monet (...) (2: 51); Nie we wszystkich krajach 1 września rozpoczyna się rok szkolny, np. w Finlandii rok szkolny rozpoczyna się już w połowie sierpnia, w Niemczech początek roku szkolnego w każdym landzie wypada różnie – od początku sierpnia, do połowy września (3: 9); informacja o Europejskim Dniu Języków ogłoszonym przez UE oraz językach najpowszechniej używanych (3: 14); o odkryciu penicyliny i Nagrodzie Nobla, którą otrzymało trzech naukowców za to odkrycie (3: 36); tekst o różnych datach świętowania Nowego Roku w różnych miejscach na ziemi (m.in. w Indiach, w Chinach, w Wietnamie, w Izraelu) (3: 46); tekst o tych, którzy przynoszą prezenty bożonarodzeniowe w różnych państwach (3: 46); informacje: pierwsze podziemne metro na świecie powstało w Londynie w 1863 roku (3: 56).</p>
<p>Конечно!</p>	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami:wymieniono następujące miejsca: Paryż, Egipt, Majorca, Włochy, Hiszpania, Turcja, Francja (2: 10, 11, 13, 14); Włochy, Francja, Paryż, Wieża Eiffla (2: 36); Włochy (2: 74); Japonia (2: 81); Francja (3: 17; 4: 69); Kijów (3: 30); Włochy (3: 17, 76, 80); Estonia, Francja (3: 78); Izrael, Afganistan, Gruzja (4: 39); Zugspitze (4: 42); 2. Znane postacie: Brad Pitt (4: 39); Gajusz Juliusz Cezar, Napoleon (4: 45); Charlie Chaplin (4: 45, 47); Baron Dante (4: 64); Justin Timberlake, Green Day, System of a Down (2: 74). 3. Literatura/filmy: książki: „Harry Potter” (1: 86); „Mały Książę” (3: 69); Filmy: „Mamma Mia!”, „Dni i godziny”, „Star Trek” (4: 28), „James Bond” (4: 32); „Przygody Sherlocka Holmesa i doktora Watsona” (A. C. Doyle), „Trzej muszkietierowie” (A. Dumas) (2: 74); 4. Zadania przybliżające wartości innych kultur, które dotyczą takich tematów, jak: szkolnictwo: Czy wiecie coś na temat systemów oceniania w innych krajach? Poszukajcie informacji w Internecie lub zapytajcie nauczycieli języków obcych. Zróbcie plakat o różnych systemach oceniania (2: 66); znane postacie: Wykonaj prezentację na jeden z tematów: 1) Mój idol, 2) Znani ludzie (3: 21); Stwórzcie podobną grę na temat dat powstania ciekawych rzeczy/dat urodzenia interesujących ludzi z całego świata (3: 46); Przenieście do klasy zdjęcia znanych ludzi: sportowców, muzyków, aktorów i porównajcie je (4: 42); Przedstawcie życiorys jakiejś znanej postaci (4: 47); Przygotujcie prezentację o znanej osobistości historycznej/politycznej (4: 61); kuchnia: Wyszukajcie w Internecie: czyje</p>

	<p>nazwiska dodano do nazw potraw? Z jakiej okazji stworzono „tort Napoleon”? (3: 48); Porównajcie rosyjskie „bliny” z niemieckimi i międzynarodowymi wariantami tego dania. Skorzystajcie z Internetu, zbierzcie rodzinne przepisy, sporządźcie plakat, na którym przedstawicie wyniki poszukiwań. Możecie zorganizować w swojej szkole międzynarodowy bufet naleśnikowy (3: 56); inne: Zadanie do wyboru: 1) Przedstaw listę przebojów Top 10 wśród swoich kolegów, 2) Przedstaw ulubionego muzyka/zespół (4: 75); Zaprezentujcie w klasie książkę, którą przeczytaliście/film, który Ci się podobał (4: 33); Inne: informacja: „Японские зоопарки часто покупают русских медведей” (2: 81).</p>
Матрёшка	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: Japonia (1: 27); informacje: o Igrzyskach Olimpijskich w starożytnej Grecji (1: 67), o londyńskim zegarze Big Benie (1: 77); tekst o starożytnym Egipcie, o medycynie tam stosowanej (1: 91); o północnym kole podbiegunowym; wymienia się: Kanadę, Grenlandię, Skandynawię (2: 15); wymieniono: Londyn, Cambridge, Paryż (1: 51), Instytut Pasteura w Paryżu (1: 95), rzymski amfiteatr (1: 135); Brazylia, Włochy, Niemcy, Serbia, Nowa Zelandia, USA, Belgia, Ukraina, Węgry (116); Rzym, Paryż, Londyn, Tokio, Nowy Jork, Madryt (2: 121, 122; 3: 111); Cypr (3: 27); 2. Święta, zwyczaje: Dzień przyjaźni w Meksyku (1: 87); o tym, że Dzień przyjaźni to międzynarodowe święto obchodzone w wielu krajach (1: 87); Dzień Literatury i Kultury Słowiańskiej – jest obchodzone w Czechach, w Macedonii, w Ukrainie, a także w innych państwach słowiańskich (1: 149); dewiza Igrzysk Olimpijskich (2: 114); historia obchodzenia dnia urodzin, która narodziła się w starożytnym Egipcie (2: 136, 137); o świętach związanych z osobą Puszkina obchodzonych w szkołach w: Brukseli i Wanadzor (Armenia) (3: 117); 3. Znane postacie: ojciec medycyny w starożytnej Grecji – Hipokrates (1: 92); wspomniano o film „Beethoven” (1: 117); przytoczono słowa znanego pisarza hiszpańskiego Serwantesa: „Ничего не обходится нам так дешево и не ценится так дорого, как вежливость!” (2: 66); Harry Potter, Pippi Langstrøm (2: 68); wymieniono takie postacie związane z literaturą jak: Joanne Rowling, Astrid Lindgren, Charles Perrault, Bracia Grimm, Gianni Rodari, Jean de La Fontaine, Carlo Collodi (2: 121); Angelina Jolie (3: 38); Thomas Cook (3: 93); 4. Literatura: wspomniano o dziele: „Mały Książę” (A. de Saint-Exupéry) (1: 67); 5. Zadania przybliżające wartości innych kultur, które dotyczą takich tematów, jak: święta: wymieńcie miasta i państwa, w których obchodzi się Dzień Języka Rosyjskiego (3: 117); Nasz stosunek do zagranicznych świąt jest różny – jedni sądzą, że obchodzenie obcych świąt jest lekceważące w stosunku do świąt charakterystycznych dla kultury rodzimej. Inni z kolei uważają, iż dzięki temu możliwe jest wzajemne zrozumienie między ludźmi reprezentującymi odmienne kultury. A jakie jest wasze zdanie na ten temat? Opowiedzcie o wybranym święcie charakterystycznym dla kultury innego kraju i uwzględnijcie to, czym na was robi ono wrażenie (3: 119); Inne: informacje: Dzień Szacunku dla Starszych w Japonii jest obchodzony w trzeci poniedziałek września (1: 27), o historii pojawienia się czekolady w Europie (1: 112), o pochodzeniu: pomidora, ziemniaka, słonecznika (1: 127, 128), o pochodzeniu keczupu (2: 53), o francuskim kucharzu (Lucien Olivier), który wymyślił przepis na sałatkę „Оливье” (2: 57), o zwierzętach typowo żyjących na poszczególnych kontynentach (2: 87), o pochodzeniu niektórych nazw odzieży, np. z języka greckiego słowo „сандали” (3: 17), o rekordach w sporcie, np. największy stadion na świecie znajduje się w Pjongjang (3: 37, 38), o ludowej grze sportowej (ros. городки) popularnej w Finlandii, Szwecji i na Białorusi (3: 41), o stylu sprzątnięcia mieszkania w Szwecji, Japonii i w Ameryce (3: 75), kilka faktów o językach obcych (3: 135).</p>

Tabela 7. Postawy – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

POSTAWY	
1. Rozwój technik porównawczych	
Бсѣ просто!	<p>A. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską: porównanie alfabetu polskiego i rosyjskiego (np. litery wyglądające identycznie w obu alfabetach) (1: 8, 9); używanie przez Rosjan imion odojcowskich (1: 17); pisanie nazw narodowości po rosyjsku (małą literą) i po polsku (dużą literą) (1: 22, 23); w formularzach do wypełnienia danych osobowych Rosjanie podają najpierw nazwisko, a potem imię – w Polsce</p>

	<p>najpierw imię, potem nazwisko (1: 23); w Polsce istnieje parter, a w Rosji to już pierwsze piętro (1: 42); porównanie informacji dotyczących Rosji i Polski (np. ludność); zestawienie symboli narodowych Rosji i Polski (1: 66); informacja o odmiennym nazewnictwie znaku poczty e-mail (w Rosji @ to „собака”, a w Polsce „обезьяна”) (1: 72); informacja: chcąc kupić w Rosji 30 dag sera trzeba poprosić o 300 g sera; (2: 35); informacja: w Rosji dowód osobisty otrzymuje się w wieku 14 lat, a w Polsce w wieku 18 lat (2: 54); Przeczytaj teksty. Porównaj rosyjskie i polskie zwyczaje noworoczne i bożonarodzeniowe (2: 72); Przeczytaj teksty. Porównaj rosyjskie i polskie zwyczaje oraz tradycje związane z ostatkami i Wielkanocą (2: 73); B. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej: informacja o tym, jak nazywany jest znak @ w różnych krajach.</p>
<p>Классные друзья</p>	<p>A. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie kultury własnej (czeskiej) z rosyjską: informacje w chmurce: W Rosji uczniowie (w odróżnieniu od Czech) mogą uczęszczać do gimnazjum już od pierwszej klasy (1: 8); Rosyjski i czeski miały dawniej wspólny prajęzyk. Był to język prasłowiański (wspólny wszystkim Słowian), z którego później, wraz z biegiem czasu, wykształciły się poszczególne języki słowiańskie. Z tego powodu rosyjski i czeski są do siebie podobne (1: 9); System ocen w Rosji różni się od systemu ocen w Czechach. Najlepszą oceną w rosyjskiej szkole jest 5, a najgorszą jest 2 lub 1 (1: 31); Dużo Rosjan, tak samo jak wielu Czechów, spędza urlop i weekendy na „dacy” (...) (1: 49); Wiecie, że w Rosji parter liczy się jako pierwsze piętro? Także nasze pierwsze piętro jest w Rosji drugim, nasze drugie jest w Rosji trzecim... (1: 54); B. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej: informacja: (...) Czy wiecie jak jest nazywany znak poczty elektronicznej w różnych językach? W języku rosyjskim nazywają go „собакой”, a w innych „улиткой” lub „обезьяной”. Finowie nazywają go „кошкин хвост”, a Węgrzy uważają, że jest podobny do gąsienicy („гусеница”). A jak byście przetłumaczyli z języka czeskiego termin „zavinac” dla swoich rówieśników z Rosji? (2: 25); informacja z tekstu „В Чехии подарки детям дарит Ежишек (...) в России Дед Мороз, а в США, Канаде и в Австралии – Санта-Клаус” (3: 46).</p>
<p>Конечно!</p>	<p>A. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie kultury własnej (niemieckiej) z rosyjską: informacja w chmurce: w Rosji odbieramy rozmowy telefoniczne mówiąc „halo”, nie tak jak w Niemczech – podając imię i nazwisko (1: 24); Porównajcie rosyjską szkołę nr 3 z waszą szkołą. Jakie podobieństwa i różnice znajdujecie? (1: 28); Porównajcie zeszyt zadań domowych Iry z waszym. Czym się różnią? (1: 39); Porównajcie imiona członków rodziny Iriny z niemieckimi imionami. Co sądzicie? (...) (1: 42); W dziale 3 dowiedzieliście się dużo na temat rosyjskiej szkoły i zrobiliście plakat o równicach w odniesieniu do szkoły niemieckiej. Teraz możecie o tym porozmawiać po rosyjsku. Utwórzcie dwie grupy. Jedna grupa reprezentuje szkołę rosyjską, druga – niemiecką. Wymieńcie się nawzajem ciekawostkami dotyczącymi różnic pomiędzy dwiema szkołami (1: 49); Porównaj imiona rodziny Łukinowych z imionami niemieckimi. Co zauważasz? (...) (1: 42); Co podaje się w Rosji do herbaty? Co podaje się do herbaty w waszym rodzinnym domu i u waszych znajomych? (1: 57); Zestawienie dwóch wersji piosenki „Podmoskiewskie wieczory” (po rosyjsku i po niemiecku). Polecenie: Posłuchajcie i powiedzcie, która wersja podoba wam się bardziej (1: 79); Jakie święta wy również obchodzicie? Których nie znacie? Które obchodzicie w inny sposób? Które z rosyjskich tradycji świątecznych podobają się wam najbardziej? (1: 82); Porównajcie wasze preferencje prezentowe z preferencjami rosyjskich dzieci i młodzieży (1: 89); Porównajcie: gdzie spędzają ferie rosyjscy uczniowie, a gdzie wy wasze wakacje? (2: 10); Jaka jest konstrukcja adresu w języku rosyjskim? Porównajcie ją z adresem w języku niemieckim i innymi (2: 20); Popatrzcie jeszcze raz na zdjęcia. Jakiego sklepu nie ma w waszym mieście? Które sklepy są w waszym mieście? (2: 52); Jak nazywa się ten film po niemiecku? (4: 29); orównajcie niemiecki przepis na sałatkę ziemniaczaną z przepisem rosyjskim (2: 63); Które powiadomienia mogłyby wisieć również w waszej szkole, a jakie nie? (2: 64); Porównajcie wakacje w Rosji i w Niemczech (2: 66); Przedmiot technologia nie wchodzi w niemieckich gimnazjach. Jakie są plusy i minusy tego przedmiotu? (2: 68); Porównajcie wasz plan lekcji z planem lekcji Leny (2: 69); W grze bingo pojawiło się pytanie: Jakiego przedmiotu szkolnego nie ma w niemieckim gimnazjum? (3: 8); W zadaniu gramatycznym znalazły się przykłady typu: porównanie gdzie są chłodniejsze zimy, w Niemczech czy na Syberii (3: 34); Porównajcie rosyjski i niemiecki system szkolny (3: 42); Porównajcie sytuacje na zdjęciach z podobnymi sytuacjami w Niemczech. Jakie podobieństwa, a jakie różnice udało wam się dostrzec? (np. zdjęcie rosyjskiej rodziny przy kolacji, wewnątrz klasy w rosyjskiej szkole podczas lekcji) (4: 8); B. Zadania/treści podawcze</p>

	<p>umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej: Talizmany takie jak Czyżyk-Pyżyk występują na całym świecie. Czy znacie podobne przykłady talizmanów z innych miast i krajów albo z waszego rodzinnego miasta? (2: 30); Jakie różnice/podobieństwa w przyzwyczajeniach telewizyjnych spostrzegła Christina podczas swojego pobytu w Rosji? Czy wy także mieliście podobne doświadczenia podczas pobytów za granicą? (4: 25).</p>
Матрешка	<p>A. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie kultury własnej (bułgarskiej) z rosyjską: Pojawia się tekst o rosyjskim stroju ludowym a zaraz po nim polecenie, by opisać bułgarski strój ludowy (1: 103); Tekst o typowym daniu kuchni bułgarskiej i rosyjskiej (1: 111); Porównanie flag i herbów Rosji i Bułgarii (1: 131); Znajdźcie w tekście odpowiedź na pytanie: Co łączy miasta Soczi i Warnę? (1: 135); Tekst o moskiewskim metro a pod nim umieszczono polecenie, by stworzyć analogiczny tekst o metrze w Sofii (2: 41); Typowe dania rosyjskiej kuchni a zaraz po nich w innym zadaniu wymieniane są dania kuchni bułgarskiej; dodatkowo tekst o odmiennym nazewnictwie sałatki warzywnej w Rosji i w Bułgarii (2: 55, 57); Umieszczono tekst o bohaterach rosyjskich bajek/baśni, a pod tekstem polecenie, by wymienić i scharakteryzować postaci z bułgarskich baśni (2: 75); Polecenie by wymienić słynnych kosmonautów rosyjskich i bułgarskich (2: 83); Tekst o najbardziej popularnych dyscyplinach sportu w Rosji i polecenie, by wymienić analogicznie najpopularniejsze dyscypliny sportowe w Bułgarii (2: 119); Tekst o językach rosyjskim i bułgarskim (2: 120); Umieszczono nazwy świąt i zadano pytanie: które z nich obchodzi się tylko w Rosji, tylko w Bułgarii, a które zarówno w Rosji, jak i w Bułgarii? (2: 129); Które z danych rosyjskich przysłów o przyjaźni mają swoje odpowiedniki w języku bułgarskim? Wymieńcie je. Które nie mają swoich odpowiedników? (3: 15); Umieszczono tekst o GUM (Główny Dom Towarowy), a pod nim pytania: Jakie interesujące (pod względem architektonicznym) domy towarowe są w Bułgarii? Gdzie się znajdują, z czego słyną? (3: 31); Opowiedzcie o waszej ulubionej stronie internetowej. Sprawdźcie, czy ma ona wersję rosyjskojęzyczną (...) (3: 57); Tekst o serialu rosyjskim „Kuchnia” a pod nim polecenie, by opowiedzieć o jakimś innym znanym serialu telewizyjnym przybliżającym jakiś zawód (np. o lekarzach, policjantach) (3: 67); Tekst i fotografie o obchodach Dnia Języka Rosyjskiego (w dniu urodzin Puszkina) – w Bułgarii, Rosji (3: 117); Które z tych świąt są obchodzone tylko w Bułgarii, które tylko w Rosji, a które i w Rosji i w Bułgarii? (2: 129); B. Zadania/treści podawcze umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej:</p> <p style="text-align: center;">—</p>
2. Rozwój empatii	
Всё просто!	—
Класные друзья	—
Конечно!	<p>W rosyjskiej klasie trwa lekcja języka niemieckiego. Maksym czyta referat o Shillerze. Jaki mógłby być dalszy ciąg lekcji? Przedyskutujcie po niemiecku możliwe opcje rozwoju sytuacji (1: 35); Jak mogłaby przebiegać rozmowa pomiędzy Irą a nauczycielką? (2: 29); Zbierzcie pytanie, jakie chcecie zadać waszym rówieśnikom z Rosji. (..) Wcielcie się w postaci z podręcznika i odpowiedzcie na te pytania. Możecie do tego wykorzystać waszą wiedzę i wyobraźnię (2: 75); Jak myślicie, jak zareaguje kontroler biletów w elektryczce? (3: 31).</p>
Матрешка	<p>Jak myślicie, Czy Dima to dobry przyjaciel? Jak myślicie, co czuje Lili? Jesteście na miejscu Lili. Co odpowiecie koleżance? Co, waszym zdaniem, można odpowiedzieć Soni? A czy Wika dobrze postąpiła? Jaka jest koleżanka? (1: 85); Jak postąpią w tych sytuacjach dobrze wychowani Wasia i Marusia, a jak Kola i Raisa? (2: 66); Jak myślicie, co Igor odpowie siostrze (2: 70); Spoleczne uwrażliwianie na inność, znaczenie zbyt pochopnych negatywnych ocen: Nasz stosunek do zagranicznych świąt jest różny – jedni sądzą, że obchodzenie obcych świąt jest lekceważące w stosunku do świąt charakterystycznych dla kultury rodzimej. Inni z kolei uważają, iż dzięki temu możliwe jest wzajemne zrozumienie między ludźmi reprezentującymi odmienne kultury. A jakie jest wasze zdanie na ten temat? Opowiedzcie o wybranym święcie charakterystycznym dla kultury innego kraju i uwzględnijcie to, czym na was robi ono wrażenie (3: 119); Opiszcie charaktery uczestników dialogu (2: 74); Czy podoba się Wam projekt „Чистые игры”? Czy chcielibyście w nim uczestniczyć lub zorganizować podobny projekt w miejscu swojego zamieszkania? (2: 99); Czyje zdanie i zachowanie są wam bliskie? Dlaczego? (2: 99; 3: 56, 73, 74).</p>
3. Rozwój krytycznej analizy stereotypów	

Всё просто!	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów: Przeczytaj różne opinie i dopisz swoje komentarze do szóstej fotografii (opinie na temat dredów, tatuaży, itp.). Powiedz, z którymi opiniami się zgadzasz. Porozmawiajcie o tym w klasie. Napisz w zeszytcie przedmiotowym, co ci się podoba lub nie podoba i dlaczego (2: 19).
Классные друзья	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów: Jak myślisz, kto jest autorem tych słów? Opisz ich wygląd i cechy (2: 69); Kto to jest? Opisz (zdjęcia przedstawiają znanych ludzi, m.in. Taylor Swift) (2: 67).
Конечно!	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów: Kto ukraść ikonę? Przedstawcie swoje argumenty (3: 37); Jak myślicie, kto z tych ludzi zrobił karierę/nie zrobił kariery jako lekarz, pisarz, kosmonauta, menager, model, programista, biznesmen? (4: 41); Popatrzcie na obrazek. Jak myślicie, kto zostanie miss świata? Przyniescie do klasy zdjęcia znanych sportowców, muzyków, aktorów, ... i porównajcie je (4: 42); Co Twoim zdaniem jest ważniejsze: charakter czy wygląd zewnętrzny? (3: 18); Czy chciałbyś uczestniczyć w wymianie młodzieży i wyjechać do Rosji? Uargumentuj swoje stanowisko (4: 9); U której rodziny chcielibyście zamieszkać podczas wymiany? Wyjaśnijcie dlaczego (4: 11); Co wam podoba się/nie podoba się w dużych miastach? (3: 16).
Матрёшка	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów: W jednej klasie są uczniowie o przezwiskach: „Профессор”, „Актриса”, „Терминатор”, „Тихоня”. Jak myślicie, jakimi cechami charakteru wyróżniają się te osoby? (2: 69); Informacje na temat: Jacy są Rosjanie w kontaktach z innymi ludźmi? Czy Rosjanie łatwo opowiadają o swoich problemach? (2: 136); Jak myślisz, kto mieszka w tym pokoju – młody, czy starszy człowiek? (3: 68).

Tabela 8. Umiejętności – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

UMIEJĘTNOŚCI	
1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, posługującymi się językiem rosyjskim	
Всё просто!	Kilkakrotnie zaprezentowano wycinek e-maila: u nas na końcu adresu mailowego .pl, a w Rosji .ru (np. 1: 42, 60, 64; 2: 6, 8); informacja o odmiennym nazewnictwie znaku poczty e-mail (w Rosji @ to „собака”, a w Polsce „обезьяна”) (1: 72); informacja: Numer 103 to numer pogotowia ratunkowego w Rosji (2: 61).
Классные друзья	Przykładowa pocztówka do Rosjanina/Rosjanki (3: 13).
Конечно!	Umieszczono przykładowe numery telefonów funkcjonujące w Rosji (kierunkowy +7) (1: 24); wycinek e-maila: na końcu adresu mailowego Rosji: .ru (3: 60); wycinek e-maila: na końcu adresu mailowego Rosji: .ru (4: 61).
Матрёшка	–
2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich niewartościującej analizy i oceny	
Всё просто!	Pracujcie w dwóch grupach „Moskwa” i „Sankt Petersburg”. Przeczytajcie informacje z podręcznika i uzupełnijcie wiedzę, korzystając z materiałów dostępnych w Internecie (1: 68); Zaprezentujcie informacje o Moskwie i Sankt Petersburgu w formie plakatów (1: 69); Z pozostałych siedmiu pamiątek (rosyjskich) wybierz jedną i przedstaw ją w postaci plakatu lub prezentacji multimedialnej. Możecie pracować w parach lub w większych grupach (1: 71); Wykorzystując dostępne ci źródła, w tym Internet, napisz w zeszytcie przedmiotowym inne ciekawe informacje na temat Kolei Transsyberyjskiej (2: 69); Pracujcie w parach lub w grupach. Wykonajcie prezentację na temat „Metro w Warszawie”. Wykorzystajcie dostępne wam źródła, w tym Internet (2: 71).
Классные друзья	Obejrzyj odcinek „Ералаш” i odpowiedz na pytania (podano link internetowy do każdego odcinka) (1: 16, 26, 36, 46, 56; 2: 16, 26, 36, 46, 58; 3: 16, 28, 38, 48, 58); (...) Jak uważasz, skąd pochodzi hokej, sport popularny u nas i w Rosji? (1: 19); Znajdź na mapie Rosji miasta wymienione w tekstach. Które z tych miast leży nad morzem lub oceanem, jakie rzeki

	<p>przepływają przez te miasta? (2: 13); Przeszukaj stronę internetową kawiarni „Кофемолка” i dowiedz się, jakie torty posiada kawiarnia w ofercie. http://www.cofemolka.com/menu.html (2: 33); Z czego byli znani Ci ludzie? (Abraham Lincoln, Martin King, Nikołaj Karamzin, Konstantin Uszynski, Claude Helvetius) (2: 57); Wzorując się na poprzednim ćwiczeniu stwórz swoją galerię znanych lub ulubionych osobowości (2: 67); W trakcie swojego wakacyjnego pobytu Rodik często słyszał przywitania „Dobar dan!, Dobro jutro!”. Gdzie spędzał swoje wakacje, nad jakim morzem? Znajdź w Internecie, z jakiego języka pochodzi słowo „karaoke”. Co znaczy „karaoke”? (3: 10); Projekt „Europejski Dzień Języków”. Wybierz jakikolwiek kraj i z użyciem ilustracji, zdjęć i symboli stwórz prezentację, za pomocą której przedstawiś ten kraj kolegom i koleżankom. Twoja prezentacja będzie zawierać m.in. oficjalną nazwę kraju, flagę, stolicę, liczbę ludności, język urzędowy, ważną postać związaną z tym krajem. Projekt przedstaw po rosyjsku (3: 17); Znajdź w Internecie, kim był Garin Michajłowski. Z czego był znany? (3: 25); Projekt „Miejsce, gdzie żyję” (...) stwórz prezentację przedstawiającą miejsce, w którym mieszkasz. Uwzględnij najważniejsze zabytki, najciekawsze miejsca, ważną postać związaną z tym miejscem itp (...) (3: 29); Znajdź na mapie wszystkie kraje, o których mowa w tekście (3: 47); Dowiedz się, jaka jest powierzchnia Placu Czerwonego (3: 53); Odwiedź wirtualny plac Czerwony. http://www.airpano.ru/files/Moscow-Over-the-Kremlin/2-2 (3: 53); Powiedz co można zwiedzić w Moskwie i w Pradze (3: 53); Przeczytaj tekst jeszcze raz. Wypisz zabytki Moskwy. Wyszukaj ich zdjęcia w Internecie (3: 54); Wyszukaj, z czego słynie Gwiezdne Miasteczko (3: 55); Stwórz galerię zdjęciową praskich zabytków (...) (3: 55); Wyszukaj informacje o budowie praskiego metra. Powiedz: kiedy zaczęto prace nad budową metra, która stacja jest najmłodszą, (...) (3: 57); Projekt „Podróż do Moskwy!”. (...) Z użyciem ilustracji, zdjęć i symboli stwórz prezentację (...). Uwzględnij: znane miejsca, zabytki, hotel, w którym się zatrzymasz (...) (3: 59); Wyszukaj na mapie jezioro Bajkał. Śledź drogę od Bajkału do Oceanu Arktycznego (3: 67); Odwiedź oficjalną stronę Bajkału http://www.magicbaikal.ru/. Które zabytki i jakie miejsca do wypoczynku są nad Bajkałem? (3: 67); Przygotuj prezentację o Bajkale. Uwzględnij: z czego słynie Bajkał, ile wysp leży na jeziorze, (...) (3: 67); Prezentacja na temat samego siebie (z uwzględnieniem m.in. zabytków, które chciałbyś zobaczyć w Moskwie, informacji na temat kraju europejskiego, jaki już zwiedziłeś, itp. (3: 70);</p>
<p>Конечно!</p>	<p>Poszukajcie w Internecie opisów tych potraw (np. pierogi) i opowiedzcie o nich kolegom (pozostałym uczniom) (1: 21); Znajdźcie w Internecie numer kierunkowy do Rosji. Czy uda wam się znaleźć numer kierunkowy Moskwy i Sankt Petersburga? Czy znacie jeszcze jakieś inne rosyjskie miasta? Jakie są ich numery kierunkowe? (1: 24); Odwiedźcie stronę internetową Marii Szarapowej i znajdźcie więcej informacji o niej. Przygotujcie prezentację na podstawie znalezionych informacji (1: 53); Zaprojektujcie dla szkoły partnerskiej w Rosji ulotkę z informacjami po rosyjsku i zdjęciami miasta, w którym mieszkać albo chodźcie do szkoły. Zaprezentujcie ją w swojej klasie. Włóżcie do segregatora (1: 78); Dowiedzcie się z Internetu, kiedy i przez kogo zostało założone miasto Sankt Petersburg (2: 26); Wymyślcie własne wycieczki po Sankt Petersburgu. Zaprezentujcie pomysły w klasie (...) (2: 27); Stwórzcie i zilustrujcie charakterystykę Piotra Wielkiego. Wykorzystajcie do tego Internet i inne dostępne wam źródła (2: 28); Stwórzcie plakat ze zdjęciami i krótkimi informacjami na temat Petersburga do powieszenia na ścianie w waszej klasie. Wykorzystajcie podręcznik, plan miasta umieszczony na wewnętrznej okładce podręcznika oraz Internet (2: 34); Stwórzcie plakat z ulubionymi miejscami waszej klasy. Każda grupa robi plakat z jednym ulubionym miejscem, używając zdjęć, obrazków i krótkiego tekstu (2: 42); Znajdźcie informacje w Internecie na temat egzotarium w Tule. Dowiedzcie się: co jest w tym zoo takiego szczególnego, jakie gatunki zwierząt można tam znaleźć, jakie są godziny otwarcia, ile kosztowałby bilet dla was (2: 43); Ułóżcie krótki tekst o rodzinnej wsi/rodzinnym mieście (2: 50); Znajdźcie informacje w Internecie na temat sytuacji niedźwiedzi zmuszanych do tańczenia. Jakie sposoby pomocy zostały zorganizowane dla tych zwierząt? (2: 84); Zadanie projektowe: Poszukajcie informacji o znanych niedźwiedziach albo symbolach niedźwiedzi w Niemczech (...) (2: 85); Prezentacja (wskazanie, że można wykorzystać Internet i program Power Point) na temat jednego ze swoich idoli lub znanej postaci (muzyka, sportowca, aktora, artysty...). LUB: Przedstawcie znaną postać (muzyka, sportowca, aktora, artystę...) (3: 21); Znajdźcie w Internecie informację o Złotym Pierścieniu i o Suzdału (3: 29); Znajdźcie w Internecie dodatkowe informacje na temat rekordów w Rosji, np. największe miasto, itp. (3: 35); Opracujcie grę lub quiz o Niemczech lub waszym landzie (...). Możecie uwzględnić takie informacje jak: miasta, ludność, góry, rzeki, rekordy, ... (3: 35); Stwórzcie podobną grę</p>

	<p>na temat „daty urodzenia” ciekawych rzeczy lub znanych postaci z całego świata (...) (3: 46); Wyszukajcie w Internecie czyje nazwiska dodane są do nazw potraw. Z jakiej okazji stworzono tort Napoleon? (3: 48); Stwórzcie tekst internetowy na temat miasta Jarosławia (położenie, ludność, zabytki, znani ludzie, życie kulturalne, ...) (3: 65); Poszukajcie w Internecie możliwości przedstawienia Syberii na mapie. Wydrukujcie swoje mapy i przedstawcie je w klasie (3: 80); Plakat lub prezentacja Power Point na wybrane tematy (np. Wycieczka do Moskwy lub na Syberię) (3: 81); Poszukajcie w Internecie różnych możliwości pobytów w Rosji dla młodzieży. Możecie skorzystać ze strony Fundacji niemiecko-rosyjskiej wymiany młodzieży. Poinformujcie się o wzajemnych warunkach, miejscach pobytu, kosztach, terminach, sposobach zgłaszania itp. (4: 13); Znajdźcie w Internecie informacje o Jekaterynburgu. Gdzie znajduje się to miasto? Dlaczego się tak nazywa? Co możecie tam zobaczyć? Co was szczególnie zainteresowało? Napiszcie krótki tekst o tym mieście (4: 15); Что такое Т/с, X/ф, М/ф, Д/ф? (4: 23); Odpowiedzcie na pytania z pomocą Internetu: 1. Dlaczego organizacja nazywa się „Die Linde”? 2. Jakie publikacje wydała organizacja na temat rosyjskich Niemców? Gdzie je można kupić? (4: 44); Zadanie do wyboru z dwóch. Przy wykorzystaniu Internetu. A. Przygotujcie materiał wizualny, plakat lub ulotkę na temat Bursztynowej Komnaty i zaprezentujcie go w klasie. Poszukajcie w Internecie dalszych ciekawych informacji. B. Przygotujcie prezentację na temat znanej osobistości historycznej/politycznej. Przedstawcie życie tej osoby z własnej perspektywy (jako ja). Koledzy z klasy odgadują o kogo chodzi (4: 61); Wykonajcie projekt video (np. podróż po rosyjskiej historii, znane postaci, doświadczenia z wymiany młodzieży) (4: 65); Znajdźcie w Internecie dodatkowe informacje o piosenkarce Zemfirze (4: 73).</p>
Матрёшка	<p>Chcesz dowiedzieć się więcej na temat miasteczka dziecięcego? Wpisz w wyszukiwarce słowo „Кидбург”, a dowiesz się, gdzie się znajduje miasteczko (1: 41); Projekt „Moja ojczyzna” (1: 45); Odnajdźcie w Internecie informacje o północnym kole podbiegunowym. Gdzie się ono znajduje? Które z rosyjskich miast leżą w tym kole podbiegunowym? (2: 15); Zawieracie znajomość z obcokrajowcem, który prosi, by opowiedzieć mu o wybitnych osobowościach i osiągnięciach bułgarskiej kultury. Stwórzcie krótkie opowiadanie na ten temat (2: 126); Zadania projektowe, np. „Nasza wycieczka” (...) Wyobraźcie sobie, że jesteście organizatorami szkolnej wycieczki. Znajdźcie informacje i opiszcie, jakie miejsca i zabytki polecacie odwiedzić (...) (2: 138, 139); Przeczytajcie tekst. Odnajdźcie w Internecie informacje o innych rekordach i opowiedzcie o nich (3: 37); Czym jest „Рунет”? Od jakich dwóch słów powstał ten termin? W jakiej ankiecie nie wzięli udziału użytkownicy Internetu? Odnajdźcie w Internecie odpowiedź na pytanie: Dlaczego słowo „Рунет” zawsze pisze się wielką literą? (3: 52); Opowiedzcie o jednej z waszych ulubionych stron internetowych. Sprawdźcie, która z lubianych stron ma swoją wersję rosyjskojęzyczną. Opiszcie krótko tę stronę. Jakie informacje zawiera ta strona? Jakie funkcje ma ta strona? Jak często odwiedzicie tę stronę internetową? Publikujecie na niej swoje informacje? Jakie? (3: 57); Odnajdźcie na mapie te miejsca, o których mowa w artykule (3: 91); Dowiedzcie się czegoś więcej na temat pokazów lotniczych w mieście Żukowski i opowiedzcie o nich w klasie (3: 92); Stwórzcie projekt broszury biura podróży. Jakie rodzaje turystyki możecie zaoferować? Jak planujecie wykorzystać możliwości waszej ojczyzny do stworzenia interesującej trasy podróży? (3: 93); Oksana kupiła pocztówki z obiektami Sofii i od razu wysłała je swoim kolegom i krewnym. Napiszcie swoją pocztówkę uwzględniając wybrane historyczne miejsce (3: 100); Odnajdźcie w Internecie informację o innych obiektach przyrodniczych Rosji. Opowiedzcie o nich w klasie (3: 108); (...) Opowiedzcie o wybranym święcie innego kraju i wskaźcie, czym wywarło ono na was wrażenie (3: 119); Odnajdźcie informacje o innych rosyjskich pisarzach i poetach, którzy otrzymali Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury. Krótko opowiedzcie o (3: 125); zadania projektowe (np. projekt „Rosyjska kultura”: Podzielcie się na grupy w zależności od dziedziny sztuki, epoki lub innego kryterium. Wybierzcie temat. Każda grupa wybiera pisarza, artystę, inną postać kultury i sztuki lub dzieło: obraz, książkę, film, balet) (3: 140, 141, 142).</p>
3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi	
Всё просто!	—
Классные друзья	<p>Czy w czeskim mamy podobną podpowiedź dotyczącą kolorów tęczy? (2: 65); Za pomocą Internetu wyszukaj informacje o tym, jak uczniowie świętują „Europejski Dzień Języków” w różnych krajach (3: 14); Który plac w centrum Pragi można porównać do placu opisanego w tekście (do placu Czerwonego)? (3: 53).</p>

Конечно!	<p>Odszukajcie w Internecie plan lekcji w rosyjskiej szkole dla klasy odpowiadającej poziomowi nauczania waszej klasy. Porównajcie go z waszym planem lekcji; Nauczyciście się dużo na temat rosyjskiej szkoły. Zaprojektujcie plakat z uwzględnieniem największych różnic w stosunku do szkoły niemieckiej (1: 39); Utwórzcie dwie grupy. Grupa pierwsza reprezentuje szkołę rosyjską, grupa druga szkołę niemiecką. Wymieńcie się nawzajem ciekawostkami dotyczącymi różnic pomiędzy dwiema szkołami (1: 49); W nawiązaniu do podanych statystyk, przeprowadźcie w klasie sondę: jakie prezenty chcielibyście dostać? Porównajcie wasze życzenia z życzeniami rosyjskich dzieci i młodzieży (1: 89); Jaka jest konstrukcja adresu w języku rosyjskim? Porównajcie ją z językiem niemieckim oraz z innymi krajami, do których piszecie (2: 20); Talizmany takie jak Czyżyk-Pyżyk występują na całym świecie. Czy znacie podobne przykłady z innych miast i krajów albo z waszego miasta rodzinnego? (2: 30); W jakich miastach/krajach znajdują się inne muzea tego typu jak Muzeum Figur Woskowych? (2: 36); Jakie możliwości robienia zakupów znacie jeszcze? Weźcie pod uwagę również inne kraje (2: 52); Zapytajcie rodziców lub krewnych o typowy przepis na sałatkę z ziemniaków. Przynieście przepis i porównajcie go z rosyjskim (2: 63); Czy wiecie coś na temat systemów oceniania w innych krajach? Poszukajcie w Internecie albo spytajcie nauczycieli innych języków obcych. Zróbcie plakat o różnych systemach oceniania (2: 66); Poszukajcie informacji o znanych niedźwiedziach albo symbolach niedźwiedzi w Niemczech. Stwórzcie stronę do albumu Miszki po rosyjsku (...) (2: 85); Porównajcie (np. co jest głębsze: jezioro Bajkał czy Morze Czarne; gdzie są chłodniejsze zimy: na Syberii czy w Niemczech, itp.) (3: 34); Projekt „bliny” (...) Porównajcie rosyjskie bliny z niemieckimi i międzynarodowymi wariantami tego dania. Skorzystajcie z Internetu (...). Sporządźcie plakat (...) (3: 56); Jakie różnice/podobieństwa w przyzwyczajeniach telewizyjnych spostrzegła Christina podczas swojego pobytu w Rosji? Czy wy także mieliście podobne doświadczenia podczas pobytów za granicą? (4: 25); Porównajcie używając nieregularnych form przymiotników stopnia wyższego (Moskwa – Berlin: które miasto jest większe?) (4: 42); Przynieście do klasy zdjęcia sławnych sportowców, muzyków, aktorów, ... i porównajcie ich (4: 42).</p>
Матрёшка	<p>Które z podanych rosyjskich przysłów mają swoje odpowiedniki w języku bułgarskim? Przywołajcie te bułgarskie przysłowia. Które nie mają swoich odpowiedników? Jak je rozumiecie? Wyjaśnijcie ich znaczenie (3: 15).</p>

ANEKS 2

Tabela 9. Warstwa wizualna – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

WARSTWA WIZUALNA	
Бсѣ npocpo! 1	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: bałałajka (okładka, 70), samowar (71), buty walonki (71), czapka uszanka (70), matrioszki (okładka, 7, 70), wańka-wstańka (70), gźel (70), chochłoma (70), rosyjska chusta (70), wyroby z kory brzoźowej (70), baletnica (7), bliżej nieokreślona budowla/cerkiew (okładka, 5, 42), banknot 1000 rubli (7), moneta 10 rubli (12), rosyjska żółta taksówka (12), gazeta rosyjska „Наш дом” (14), bliny (7), kawior (7), Jurij Gagarin (6), rzeka Wołga (7, 67), jezioro Bajkał (7, 67), plaża krymska (63), Kamczatka (67), fotografie Moskwy (widok z lotu ptaka) (6, 68), sobór Wasyla Błogosławionego (7), fotografia z wnętrza moskiewskiego metra (6), rzeka Moskwa (68), ulica Twerska (68), plac Czerwony z soborem Wasyla Błogosławionego (68), Galeria Trietiałkowska (68), Kreml (68), widok na Kreml na placu Czerwonym (6), Kreml z soborem Wasyla Błogosławionego (6), fotografie Sankt Petersburga: gmach Sztabu Generalnego w Sankt Petersburgu na placu Pałacowym z kolumną Aleksandrowską (7, 69), Ermitaż, kanały rzeki Newy, Newski Prospekt, twierdza Pietropawłowska, cerkiew Zbawiciela na Krwi nad kanałem Gribojedowa (69), Kolej Transsyberyjska (fragment kolei) (6), widok na miasto Soczi (67), kontur Rosji (7), Rosja na mapie (66, 67), Złoty Pierścień Rosji na mapie (66), flaga Rosji (okładka, 7, 8, 66), herb Rosji (okładka, 7, 66), zdjęcia Rosjan (23, 35, 50, 53, 55, 58, 64), plan lekcji (50); rysunkowe: rysunkowy drogowskaz z nazwami miejscowości (18);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (polskiej): realne: Kolumna Zygmunta w Warszawie (6), flaga Polski (8), mapa Polski (53);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: Big Ben w Londynie, wieża Eiffła w Paryżu, Akropol, Brama Brandenburska w Berlinie (6), flagi: Serbii, Słowacji, Słowenii, Czarnogóry, Czech, Bośni i Hercegowiny, Macedonii, Bułgarii, Chorwacji, Ukrainy, Białorusi (8), książka z flagą Wielkiej Brytanii na okładce (56), Koloseum w Rzymie (63), mapa konturowa państw, w których mówi się w językach słowiańskich (8), zdjęcia cudzoziemców: Ukrainki, Francuza, Niemki (23);</p> <p style="text-align: center;">D. Inne:</p> <p>fotografie trzech bliżej nieokreślonych miast (41), często występujące rysunkowe postaci (np. 19, 20, 22, 24, 40, 42, 49, 51).</p>
Бсѣ npocpo! 2	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: matrioszki, buty walonki, samowar, bałałajka (5), renifer (69), „паспорт” (54), sześć reklam produktów spożywczych z produktami w oryginalnych opakowaniach: śmietana, sos, keczup, musztarda, krem czekoladowy, sok, śmietanka (32), bliny z kawiosem (45), pierogi (45), fotografie środków transportu w Rosji: autobus, tramwaj, trolejbus, marszrutka, taksówka, metro (24), grafika związana z Moskwą – schemat metra moskiewskiego (okładka, 31, 70), wejście do metra (70), sześć zdjęć: wnętrze metra, stacje metra: Majakowskaja, Kijewskaja, Komsomolskaja (70, 71), schemat miasta Moskwa (70), sobór Wasyla Błogosławionego (5), Moskwa – zdjęcie widokowe z rzeką Moskwą (5), grafika związana z Sankt Petersburgiem: Ermitaż z perspektywy rzeki Newy (5), Newski Prospekt (5), góra Elbrus (5), dwa zdjęcia widokowe z brzegu Bajkału i Wołgi (6), mapa z zaznaczoną trasą Kolei Transsyberyjskiej (69), zdjęcia: Jenisej, Perm, Oka, Ob, Bajkał, Ussuri, Moskwa – dworzec Jarosławski, Omsk, Jekaterynburg, Nowosybirsk, Irkuck, Władywostok, Kama (68, 69), flaga Rosji (5), 21 fotografii i rysunków związanych ze świętami obchodzonymi przez Rosjan: z Maslenicą, z Wielkanocą, z Nowym Rokiem, z Wigilią i Bożym Narodzeniem (72, 73), fragment forum internetowego po rosyjsku (59), trzy apteczki medyczne z napisami po rosyjsku (61), zdjęcie karetki pogotowia (61), ulotka w języku rosyjskim (63); rysunkowe: renifer (okładka, 69), budowla o charakterze</p>

	<p>sakralnym, cerkiew (okładka), Kolej Transsyberyjska (okładka), Irkuck (okładka), Jakucja (okładka), tajga (okładka), jezioro Bajkał (okładka), osiem kartek z kalendarza ze świętami obchodzonymi w Rosji (50), sześć wizytówek lekarzy w języku rosyjskim (58), osiem obrazków z kartkami z życzeniami (51);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (polskiej): -</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: zdjęcia widokowe z miejsc: Portugalia, Norwegia (6), postaci z książek/ekranizacji: Harry Potter, Mały Książę, Mary Lennox, Tom Sawyer, Ania z Zielonego Wzgórza (17), książka „Ania z Zielonego Wzgórza” (53);</p> <p>D. Inne: rysunkowe postacie (np. 11, 15, 21, 31, 35, 37, 50, 62).</p>
Классные друзья 1	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: sobór Wasyla Błogosławionego – fragmenty kopuł (okładka), most Pałacowy na rzece Newie (okładka), Moscow-City (okładka), drogowskaz ze wskazaniem miejsc: plac Czerwony, Muzeum Politechniczne, Teatr Wielki, moskiewski „Maneż” (okładka), sobór Archangielski (okładka), meczet Kul Szarif (Kazań) (10), serial animowany „Jerałasz” (16, 26, 36, 46, 56), obraz „Опять двойка” (F. Resznetnikow) (36), fragment munduru policjanta rosyjskiego (42), klawiatura rosyjska z cyrylicą (68);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (czeskiej): -</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: rysunkowe: flaga Wielkiej Brytanii i czerwona angielska budka telefoniczna (30), elementy architektoniczne typowe dla rzymskiej kultury – kolumny (30), fragment globusa z kontynentem afrykańskim w zbliżeniu (33), angielski policjant (36), Juliusz Cezar (36), Albert Einstein (36), Steve Jobs (36);</p> <p>D. Inne: zdjęcia budynków (s. 54), realne zdjęcia bliżej nieokreślonych postaci (np. okładka, 13, 19, 25, 31, 39, 41, 45, 62, 63), rysunkowe postacie (np. 10, 12, 15, 26, 30, 40, 56).</p>
Классные друзья 2	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: sobór Wasyla Błogosławionego – fragmenty kopuł (okładka), most Pałacowy na rzece Newie (okładka), Moscow-City (okładka); drogowskaz ze wskazaniem kierunków do miejsc: plac Czerwony, Muzeum Politechniczne, Teatr Wielki, moskiewski „Maneż” (okładka), sobór Archangielski (okładka), serial animowany „Jerałasz” (16, 26, 36, 46, 58), flaga Rosji (34), Aleksander Owieczkin (67), dania typowe dla kuchni rosyjskiej (pierogi, bliny, barszcz, sałatka „Оливье”, bułeczki drożdżowe, kasza) (30); rysunkowe: menu (33), pierogi, barszcz, bliny (31);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (czeskiej): realne: flaga Czech (34), Jiří Mádl, Petra Kvitová, Pavel Nedvěd (67);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: flagi: Wielkiej Brytanii, Niemiec, Włoch, Francji, Austrii (34), Taylor Swift, Celeste Buckingham, Lenka Kripac, Benedict Cumberbatch (67);</p> <p>D. Inne: zdjęcia bliżej nieokreślonych postaci (np. okładka, 9, 19, 25, 45, 51), rysunkowe postacie (np. 16, 36, 43, 62, 64).</p>
Классные друзья 3	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: sobór Wasyla Błogosławionego – fragmenty kopuł (okładka), most Pałacowy na rzece Newie (okładka), wieżowce Moscow-City (okładka), drogowskaz ze wskazaniem miejsc: plac Czerwony, Muzeum Politechniczne, Teatr Wielki, moskiewski „Maneż” (okładka), sobór Archangielski (okładka), serial „Jerałasz” (16, 28, 38, 48, 58), flaga Rosji (20), Dziadek Mróz i Śnieżynka (46), sobór Wasyla Błogosławionego (51, 53), Teatr</p>

	<p>Wielki (52), Kreml (52, 53, 57), Galeria Trietiaowska (52, 57), wieża telewizyjna Ostankino w Moskwie (54), schemat linii moskiewskiego metra (56, 69), plac Czerwony i sobór Wasyla Błogosławionego (57, 58), sobór Chrystusa Zbawiciela w Moskwie (57), Teatr Kotów w Moskwie (57), Ermitaż (27, 57), Muzeum Kosmonautyki w Moskwie (57), sobór św. Izaaka (65), Bajkał (66, 67), obraz „Девочка с персиками” (W. Sierow) (70), sześć fotografii przedstawiających miejsca w Rosji: przedszkole, plac, apteka, dworzec, muzeum, biblioteka; wśród nich można rozpoznać charakterystyczny dworzec kolejowy Nowosybirsk Główny;</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (czeskiej): realne: wieża ratusza w Ołomuńcu (z widokiem na miasto) (21), biały Zamek Hluboka Nad Vltavou (27), Praski Zegar Astronomiczny, praski rynek z kościołem Najświętszej Maryi Panny przed Tynem (55), most Karola w Pradze na Wełtawie (55, 57), schemat/plan metra w Pradze, Zamek Praski, Muzeum Narodowe w Pradze (57), obraz „Болгарский царь Симеон” (A. Mucha) (70); rysunkowe: flaga Czech (14, 45);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: flagi: UE (14), Bułgarii, Polski, Niemiec, Austrii, Chorwacji, Słowacji, Francji, Wielkiej Brytanii, Nowej Zelandii (20), Wieża Eiffla, Most Tower Bridge w Londynie, Muzeum Historii Naturalnej w Wiedniu (13), Autostrada Panamerykańska, Lombard Street w San Francisco (26), zamek Drezdeński w Niemczech, Wieżowce Nowego Jorku (65), Luwr w Paryżu, Reichstag w Berlinie, Muzeum Sherlocka Holmesa w Londynie, plac Główny w Bratysławie, Muzeum Sisi w Wiedniu, Muzeum Prado w Madrycie (57), obraz „Mona Lisa” (Leonardo da Vinci) (70); rysunkowe: flagi: Niemiec, Polski, Wielkiej Brytanii, Francji, Słowacji (14);</p> <p>D. Inne: duża choinka bożonarodzeniowa w nieokreślonym miejscu (47), zdjęcia jeziora, rzeki, gór (27), realne zdjęcia bliżej nieokreślonych postaci (np. okładka, 16, 31, 38), rysunkowe postacie (np. 14, 54, 64).</p>
<p>Конечно! 1</p>	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: matryoszki (okładka), mapa miasta Moskwy (wewnętrzna strona okładki), menu z restauracji rosyjskiej (27), dwie kartki z rosyjskiego dziennika szkolnego, legitymacja szkolna (39), szkolny ochroniarz (55), pięć fotografii Moskwy (Moscow-City, Kreml i plac Czerwony, Teatr Wielki, sobór Chrystusa Zbawiciela nad rzeką Moskwa, Biały Dom (68), lotnisko w Moskwie (69), Kreml, mauzoleum Lenina (70), schemat metra moskiewskiego (wewnętrzna strona okładki), postaci w metrze, postaci czytające plan metra (70), plan metra (72), Moskwa (Kreml i sobór Wasyla Błogosławionego, Car-puszcza (74), osiem fotografii Moskwy (78), kalendarz rosyjski (72), Maria Szarapowa (53), grupa muzyczna „Премьер-министр” (79), Dziadek Mróz i Śnieżynka (80), mapa Rosji (wewnętrzna strona okładki), mapa Rosji – kontur z granicami Azji i Europy (8-9), flaga Rosji w kształcie konturu Rosji (11), flaga Rosji (80), 61 zdjęć Rosjan (np. 13, 15, 19, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 45, 58, 61, 70, 80, 85), dziewięć zdjęć szyldów/miejsc w Rosji (np. reatauracja, biblioteka, kawiarnia, poczta, apteka) (17), zdjęcie biurka rosyjskiego ucznia (46); rysunkowe: 45 obrazków z rysunkowym niedźwiadkiem (ros. мишка) (np. 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 24, 38, 50, 54, 55, 57, 60, 71, 73, 76, 91), matryoszki (12, 72), samowar (12, 55, 57), bałałajka (12, 55), czapka uszanka, szkatułka, bączek (ros. юла) (12), żołnierz rysunkowy (76), budynki (77), rysunkowy bilet do kina (91), Kreml rysunkowy (75), pięć rysunkowych przedmiotów, np. książka z Kremlm na okładce (86). sześć rysunkowych środków transportu: tramwaj, trolejbus, rower, pociąg elektryczny, marszrutka, autobus (71), plan metra, kalendarz, okładka gazety „Гламур” (72);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (niemieckiej): rysunkowe: mapa Niemiec – z zaznaczonymi miastami, wybranymi zabytkami (Brama Brandenburska, Opera Sampera, wieża Rheinturm) (8), flaga Niemiec w kształcie konturu Niemiec (11);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: menu z daniami popularnymi w różnych państwach (np. pizza) (27);</p>

	<p style="text-align: center;">D. Inne:</p> <p>zdjęcie rakiety kosmicznej (10), zdjęcia zabawek (np. lalki Barbie, roboty, pluszak) (89).</p>
Конечно! 2	<p style="text-align: center;">A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej:</p> <p>realne: niedźwiedzie (okładka, 78, 81, 84), mapa Rosji (wewnętrzna okładka), mapa miasta Sankt Petersburg (wewnętrzna okładka), flaga Rosji (11, 69), samowar (38), pięć zdjęć z Sankt Petersburga (Peterhof, twierdza Pietropawłowska, pałac Zimowy i Ermitaż nad brzegiem Newy, Newski Prospekt, sobór św. Izaaka) (22), most Pałacowy na rzece Newie (25), balet „Лебединое озеро”, Peterhof – zdjęcia z wycieczki (25), pomnik Piotra I (E. Falkonet), pomnik Piotra I (M. Szemiakin) (28), grupa muzyczna „Ива Нова” (34), reklama muzeum woskowych figur (35), miasto Kaługa (37), pierniki z Tuły (38), moskiewskie wieżowce „Góry Worobiowe” (8), trzy fotografie z Tuły (Kreml, egzotarium, plac Lenina, Biały Dom) (38), strona internetowa egzotarium w Tułe (43), Soczi, Morze Czarne, dacza, obóz sportowy (10), fragment planu miasta Sankt Petersburga (wewnętrzna strona okładki), pomnik Czyżyka-Pyżyka w Sankt Petersburgu, „Dom Książki” w Sankt Petersburgu (29), herb miasta Jarosław, niedźwiadek – jako talizman Igrzysk Olimpijskich i jako popularna zabawka, cukierki „Три медведя” (79), Wiktor Kudriawcew (84), dwa zdjęcia pociągu w Rosji (wewnątrz wagonu i pociąg na zewnątrz) (75), 35 zdjęć przedstawiających Rosjan, np. w życiu codziennym (12, 17, 40, 46, 52, 53, 54, 65, 67, 71), sklep „Перекрыток” (52), zdjęcie drzwi w szkole rosyjskiej z napisem „Русский язык и литература” (70), trzy zdjęcia z Sankt Petersburga (np. sklep o nazwie „Музей Чokolady”) (33), zdjęcie pokoju Rosjanki Leny (58); zdjęcia Rosjan (np. 23, 29, 40, 52, 53, 54, 67, 71, 74); rysunkowe: 29 obrazków z rysunkowym niedźwiadkiem (ros. мишка) (np. 14, 18, 23, 28, 32, 41, 45, 47, 55, 60, 64, 66, 72, 85), sałatka „Оливье” (63), trzy strony internetowe po rosyjsku (71, 74), gazetka szkolna (64), książka z napisem „Пушкин” (69), fragment mapy pogodowej z miastami rosyjskimi (18), 12 obrazków z bajki „Три медведя” (82), obrazek „mieszkanie Maksa” (58), obrazki ze Smoleńska, przy Wołdze, w mieście Orzeł (45), dziewięć miejsc w Rosji na rysunkach (np. Sankt Petersburg) (33, 47, 49), trzy kolorowe obrazki np. z samowarem (51), rosyjska pocztówka ze znaczkiem pocztowym (17), dwie wizytówki miasta (38);</p> <p style="text-align: center;">B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (niemieckiej):</p> <p>realne: koszulka z motywem flagi Niemiec (18); flaga Niemiec (69);</p> <p style="text-align: center;">C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej:</p> <p>realne: zdjęcie z Paryża, Egiptu (10), z Turcji (12); flagi: Hiszpanii (11), Włoch, Francji (10), Turcji (10, 14), Wielkiej Brytanii (69); rysunkowe: Majorka (10).</p>
Конечно! 3	<p style="text-align: center;">A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej:</p> <p>realne: samowar, matrioszka, bałałajka, czeburaszka (46), arbus – symbol miasta Kamyszyn (13), 15 zdjęć: pieniądze – banknoty: 10, 50, 100, 500, 1000 rubli; oraz monety: awersy i rewersy monet: 10 kopiejek, 50 kopiejek, 1 rubel, 2 ruble, 5 rubli (128), bilet na pociąg (26), mapa Rosji (wewnętrzna strona okładki), Sputnik, Iwan Groźny (46), „Бурлаки на Волге” (I. Repin) (65), Dziadek Mróz i Śnieżynka, kwas (46), bliny ze śmietaną i powidłami (56), tygrys amurski, biały niedźwiedź, foka (70-71), menu po rosyjsku (47), sobór Wasyla Błogosławionego w Moskwie (13), sobór Chrystusa Zbawiciela w Moskwie (8), meczet Kul Szarif (Kazań) (13), wnętrze muzeum z ikonami w mieście Kostroma (36), plac Lenina i Biały Dom (Tuła) (8), zdjęcie z miasta Suzdal (29), zdjęcie ze wsi na Syberii (13), most Pałacowy w Sankt Petersburgu, sklep „Перекрыток” (9), program obchodów Maslenicy w Jarosławiu (59), sześć fotografii z obchodów Maslenicy (54, 55), grupa muzyczna „Панетки” (10), Elbrus, wieś Ojmiakon (32), Bajkał (32, 78), fotografie miast wchodzących w skład Złotego Pierścienia Rosji: 1. monaster Narodzenia Matki Bożej w Bogolubowie, 2. ławra Troicko-Siergijewska w mieście Siergijew Posad, 3. Kreml w Rostowie Wielkim, 4. cerkiew Demetriusza na Krwi w mieście Uglicz, 5. cerkiew św. Eliasza w mieście Jarosław, 6. most drogowy Kostroma (wewnętrzna strona okładki), 42 zdjęcia Rosjan (np. 12, 17), Andriej Arszawin, Sanan Sjugirow, Masza Cygal, Olga Starczenkowa (18), trzy zdjęcia z dworca kolejowego (24), trzy zdjęcia pociągów (wewnątrz wagonów i na zewnątrz) (25), trzy zdjęcia z wycieczki do wsi Amgi na Syberii (72), spontaniczna akcja młodzieżowa (ros. „флешмоб”) w Sankt Petersburgu (58), nieokreślona cerkiew (okładka zewnętrzna); rysunkowe: herby miast wchodzących w skład Złotego Pierścienia Rosji z rysunkową mapą (wewnętrzna strona okładki), mapa Rosji (70, 71), rosyjska strona internetowa (58), dworzec kolejowy w</p>

	<p>Moskwie (25), drogowskaz z miejscowościami (33), muzeum (37), dwa dania (48), ulotka restauracyjna (51), postać z bajki (ros. Бобин Барабек) (63), sześć obrazków z wnętrza pociągu (31), dwa rysunki pociągów (25);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (niemieckiej): ulotka promująca koncert zespołu szkolnego w Niemczech (20), zdjęcie Niemki (40);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: rysunkowe: flagi: Włoch, Turcji, Hiszpanii (9), Wielkiej Brytanii (19), Hiszpani (23);</p> <p>D. Inne: bliżej nieokreślona budowla sakralna (okładka); symbole znaków zodiaku (45), rysunkowe postacie (np. 62).</p>
Конечно! 4	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: mapa Rosji (wewnętrzna strona okładki), flaga Rosji w kształcie serca, bliny (s. 8), kawior, gżel, klasa, wnętrze w rosyjskiej szkole (8), Muzeum Pamięci Pawłowa w Riazaniu (10), Bursztynowa Komnata (58), wnętrze sklepu z pamiątkami, metro w Moskwie (10), Kreml w Nowogrodzie (18), czasopismo „Все звёзды”, kadr z talk-show „Ты и я”, zdjęcie z meczu bliżej nieokreślonej rosyjskiej drużyny futbolowej, plakat filmu „Питер” (22), plakat filmu „КостяНика. Время лета”, plakat filmu „Обитаемый остров” (29), kadry z filmów: „КостяНика. Время лета.”, „Обитаемый остров” (30), bilet do kinoteatru (29), okładki książek: „Семь Зверей Райлега” (N. Pierumow), „Дама с коготками” (D. Doncowa), „Повести и рассказы” (A. Czechow), „Анна Каренина” (L. Tołstoj), „Сказки” (A. Puszkina, P. Jerszowa, A. Tołstoj) (30), Eduard Uspienski, Czulupan Chamatowa, Aleksiej Pażytnow, Walentina Tierieszkowa, Roman Abramowicz (41), Jurij Gagarin (46), Michaił Gorbaczow (51, wewnętrzna okadka), Józef Stalin, Borys Jelcyn, car Aleksander II (51), Piotr I Wielki, Dmitrij Mendelejew, Ilja Repin, Anton Czechow, Dmitrij Szostakowicz, Piotr Czajkowski, Iwan Pawłow, Wasilij Kandinski (wewnętrzna strona okładki), „Ленин провозглашает советскую власть” (W. Sierow) (50), „Пушкин на лицейском экзамене в Царском Селе в 1815 году” (I. Repin) (64), „Знамя Победы над рейхстагом” (J. Chałdiej), Отечественная война с Наполеоном – zdjęcie (51), fragment Ukazu carycy Katarzyny o osadnikach z 1763 roku (57), pałac Katarzyny w Carskim Siole (60), portret Aleksandra Puszkina (O. Kiprienski) (64, wewnętrzna strona okładki), piosenkarze i zespoły: Wiktor Соj „Кино”, Andriej Makarowicz „Машина времени”, Cziczerina (70), Zemfira (73), 11 zdjęć Rosjan (np. 8, 10), rysunkowe: Piotr I, Elżbieta Romanowa, rosyjski historyk, rosyjski naukowiec, rosyjski prezydent, logo firmy „Пургаз АГ” (58);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (niemieckiej): flaga Niemiec w kształcie serca (8), kino pod gołym niebem w Dreźnie (28), obraz „Восстание декабристов” (K. Kollmann) (50), Mathias Burghardt, logo: Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (9); rysunkowe: niemiecki kanclerz, niemiecki naukowiec, niemiecki żołnierz, logo firmy „Пургаз АГ” (58);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: słownik angielsko-polski i polsko-angielski (37), pomnik konny Czyngis-chana w Mongolii (50).</p>
Матрёшка 5	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: Peterhof (fontanny) (15), zdjęcie rodziny rosyjskiej (21), dwa zdjęcia rosyjskiej izby (na zewnątrz i wewnątrz z piecem) (35), park im. Gorkiego, ogród Neskuchny (37), dwa zdjęcia planetarium w Rosji (zewnątrz i wewnątrz) (40), zdjęcie widokowe Sankt Petersburga (43), szkoła w Norylsku (46); szkoła w Jasnej Polanie (53), liceum w Carskim Siole (s. 61), „Lew Tołstoj” (portret autorstwa Iwana Kramskojego) (s. 53), „Puszkina” (portret autorstwa Wasilija Tropinina) (61), portrety: Nikołaja Pirogowa, Ilji Miecznikowa (95), kremlowskie kuranty z placu Czerwonego (77), kobiety w rosyjskich strojach ludowych rosyjskich (103, 130), reklama rosyjskiego supermarketu (109), flaga Rosji w formie magnesu na lodówkę (110), flaga Rosji, herb Rosji (131), bułeczki drożdżowe (111), renifer (121), chochloma, matroszki (129), jezioro Bajkał, rzeka Wołga, sobór Wasyla Błogosławionego z Kremlm (131), zdjęcie widokowe miasta Soczi nad Morzem Czarnym, zdjęcie z delfinarium z Parku Olimpijskiego w Soczi, zdjęcie etnoparku „Moja</p>

	<p>Rosja” w Soczi (134), maskotki symbole olimpijskie z Soczi (135), portret Michaiła Łomonosowa (137), statek z żaglami na Newie, zjawisko białych nocy (145), dwie fotografie z obchodów Maslenicy (148, 149), balet (73); rysunkowe: matrioszki (na okładce oraz przy ćwiczeniach w formie miniaturki), brzozy (na okładce);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (bułgarskiej): realne: banica (danie kuchni bułgarskiej) (111), Kamienny Las (134), trzy zdjęcia z miasta Soczi (134), zdjęcie z Festiwalu Róży w Bułgarii, dwa zdjęcia skał w Bełogradcziku w zachodniej Bułgarii (135), pięć zdjęć z niezidentyfikowanych miejsc w Bułgarii (136), pomnik Cyryla i Metodego w Sofii (149), flaga Bułgarii, herb Bułgarii, kobieta w bułgarskim stroju ludowym (130), rysunkowe: mapa rysunkowa Bułgarii z miastami (144);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: rzeźba dyskobol Myrona (50), Big Ben (77), rzeźba egipskiej bogini Sekhmet (91), rzymski amfiteatr (135).</p>
<p>Матрѐшка 6</p>	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: fotografia miasta Kirowsk (15), dworzec Moskiewski w Sankt Petersburgu (35), dwa schematy metra moskiewskiego (38, 39), trzy bilety, cztery zdjęcia związane z metrem (38), wnętrze stacji Komsomolskiej metra (41), trzy zdjęcia Moskwy (45), dwa zdjęcia z Nowosybirsk (49), trzy menu z rosyjskich restauracji (51, 55), zdjęcie Dmitrija Lichaczowa (67), kadr z bajki „Wilk i zając” (68), zdjęcie z obchodów Maslenicy (128), bohaterowie z bajek rosyjskich (75), Dolina Gejzerów na Półwyspie Kameczackim (101), flaga Rosji (124), screen wyświetlacza telefonu po rosyjsku (125), rosyjski balet/baletnice (127), fotografia Moskwy i Petersburga (138), sześć plakatów/szyldów po rosyjsku (47), słownik (123), kosmonauta rosyjski: Anton Szkaplerow (83); rysunkowe: matrioszki (okładka, jako miniaturki przy zadaniach); cerkiew prawosławna (okładka), wywieszka na przystanku autobusowym (34), flaga Rosji w kształcie dymku (122), sześć rysunkowych zaproszeń na imieniny/kartki z życzeniami (133);</p> <p>B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (bułgarskiej): realne: zdjęcie tancerzy prezentujących narodowy taniec bułgarski (24), zdjęcie widokowe miasta Sofia (42), dwa widokowe zdjęcia miasta Burgas (47), zdjęcie bułgarskiego miasteczka Nesebyr (48), danie bułgarskie (57), cztery fotografie bułgarskich parków narodowych i rezerwatów przyrody: Obszar Chronionego Krajobrazu Strandża, rzeka Weleka, Park Narodowy Pirynu, Park Narodowy Witosza, Rezerwat Przyrody Srebyrna (101), pomnik Cyryla i Metodego w mieście Pazardżik (120), obraz bułgarskiego malarza Władimira Dimitrow-Majstora, Teatr Narodowy im. Iwana Wazowa w Sofii (126), fotografie trzech miast: Płowdiw, Sofia i Warna (138), zdjęcie z Parku Narodowego Riła (139), zdjęcie z obchodów święta w Bułgarii (Objawienie Pańskie) (129);</p> <p>C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej: realne: Harry Potter, Pippi Lansztrung (68), graficzne znaki zodiaku (73), kosmonauci: włoska kosmonautka Samantha Cristoforetti, amerykański kosmonauta Terry Wayne Virts (83), symbol olimpijskich igrzysk (114), flagi w kształcie dymków: Wielkiej Brytanii, Niemiec, Włoch, Hiszpanii, Szwajcarii (122), flaga UE i europejskie portfolio językowe (127), postaci z flagami różnych państw (120);</p> <p>D. Inne: zdjęcia bliżej nieokreślonych miejsc – np. krajobrazy miejskie i wiejski (35, 42, 43).</p>
<p>Матрѐшка 7</p>	<p>A. Elementy wizualne odnoszące się do kultury docelowej: realne: screen z telefonu, z napisami w języku rosyjskim (9), Stawropol na mapie i budowla z tego miasta (14), Natalia Wodianowa (23), ogłoszenie ze sklepu (po rosyjsku) na temat promocji (25), zdjęcie Moskwy i zdjęcie Sankt Petersburga (26), barszcz (27), wnętrze sklepu z matrioszkami, wnętrze supermarketu (29), trzy zdjęcia GUM z Moskwy (31), szafeczka do wymiany książek (zjawisko bookcrossingu) (49), trzy strony Runetu (51), artykuł z czasopisma „Туризм и окружающая среда” (91), Muzeum Lotnictwa w mieście Monino i pokazy lotnicze w mieście Żukowski (92), fotografia z Jakucji (93), Iwan Turgieniew (99), Dni Miasta Moskwa, Narodowe Muzeum Historyczne, plac Katedralny Kremla (sobór Uspieński, Granowita Pałata) (100), sobór Wasyla</p>

Błogosławionego (100, 101, 131), Peterhof, Kurhan Mamajewa i rzeźba „Matka Ojczyzna Wzywa!” w Wołgogradzie (101), jezioro Bajkał (107, 109), bajkalskie foki, jezioro Elton, jeziora Altaja, artykuł z czasopisma „Красивая планета” (107), rzeka Wołga i lotosy na rzece Wołdze (108), Dolina Gejzerów, Elbrus, formacje skalne Manpupuner (109), mapa Rosji z wyznaczonym Niemieckim Okręgiem Autonomicznym i dwoma zdjęciami z tego miejsca (83), trzy postaci w rosyjskich ludowych strojach z samowarem i daniami rosyjskiej kuchni, m.in. bliny, kawior, suszki (112), suszki (128), dania kuchni rosyjskiej (128), trzy zdjęcia związane z obchodami Nowego Roku w Rosji (113) zdjęcie związane z Maslenicą (115, 128), odczyty Puszkina w mieście Włodzimierz, Dzień Puszkina na placu Czerwonym w Moskwie (117), Teatr Wielki, chochłoma, balet „Щелкунчик” (120), balet „Лебединое озеро”; Galeria Trietiaowska (121), pomnik Aleksandra Puszkina w Moskwie na placu Puszkina, obrazy: „Девочка с персиками” (W. Sierow) (121), „Золотая осень” (I. Lewitan) (125), Ermitaż (126), kadr z bajki „Ну, погоди!” (127), flaga Rosji (128, 134), herb Rosji (128), Baszta Spasska z zegarem (128, 134), pomnik Aleksandra Puszkina w Sankt Petersburgu, pomnik Pawła Trietiakowa w Moskwie (142), prospekt reklamowy po rosyjsku (81), zdjęcia tundry, tajgi, stepu oraz: северный олень, степной орел, лиственница (103), kobieta w rosyjskim stroju ludowym (119), brzozy (128), zdjęcie z życia Rosjan (obchodzenie święta) (119, 128), zdjęcie baletnicy w jednym z rosyjskich miast (128), rosyjska strona internetowa (140); **rysunkowe:** matrioszka (okładka oraz miniaturki przy zadaniach), bliżej nieokreślone budynki i studnia (okładka), rysunkowe budowle sakralne (141);

B. Elementy wizualne odnoszące się do kultury rodzimej (bułgarskiej):

realne: pomnik twórców alfabetu słowiańskiego (Pazardżik, z wizualnym zaznaczeniem na mapie) (14), zdjęcie z Burgas i z Sofii (26), Ałbena Denkowa i Maksim Stawiski (40), sałatka szopska (41), Teatr Dramatyczny w mieście Warna (78), Uniwersytet Sofijski (79), Nesebyr (88), wykopaliska starożytnego miasta w Sofii, cerkiew Bojańska w Sofii, pomnik wolności na Przełęczu Shipka (94), cerkiew św. Jerzego w Sofii, Jeździec z Madary, Przełęcz Shipka, rzeźba lwa w Sofii (95), monastyr Rilski (97), fotografie z obchodów wydarzeń w szkole nr 133 im. Aleksandra Puszkina w Sofii: odczyty Puszkina, dekada Puszkina (seria wydarzeń poświęcona poecie), Międzynarodowy Dzień Języka Rosyjskiego (117), zdjęcie widokowe w Bułgarii (z rzeką i górskim pejzażem) (105), trzy nieokreślone miejsca w Bułgarii (82);

C. Elementy wizualne odnoszące się do kultury międzynarodowej:

realne: flagi: Niemiec, Francji, Włoch, Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Hiszpanii (134), dwa zdjęcia związane ze świętem Halloween (118); **rysunkowe:** mapa świata/kontynentów (135).

ANEKS 3

Tabela 10. Dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta a KI – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego

DOSTOSOWANIE PODRĘCZNIKA DO WIEKU I POTRZEB ADOLESCENTA	
1. Określanie tożsamości ucznia	
Всё просто!	<p>A. Treści/zadania skłaniające do określenia siebie i swojego miejsca w kulturze Informacje typu „Jest nas, Słowian, całkiem sporo, bo...” (1: 8); Prezentacja o samym sobie (1: 37, 65); Powiedz, z którymi opiniami się zgadzasz (o tatuażach, dredach itp.) (2: 19);</p> <p>B. Treści/zadania skłaniające do wcielenia się w inną osobę –</p>
Классные друзья	<p>A. Treści/zadania skłaniające do określenia siebie i swojego miejsca w kulturze Informacja o tym, że rosyjski i czeski miały dawniej wspólny prajęzyk – język prasłowiański (wspólny język wszystkich Słowian) (1: 9); Prezentacje na swój temat, np. do jakiej szkoły chodzisz, które przedmioty lubisz, a które mniej; przedstaw swoją rodzinę, jakie zwierzątka posiadasz; jaki masz charakter, do kogo jesteś podobny, co lubisz itp.; o miejscu, w jakim mieszkasz (1: 37, 47; 2: 71; 3: 29, 70); Informacje o praojcu Czechu oraz o Lechu i Rusie (2: 8); Przeczytaj opinie niektórych osób (o portalach społecznościowych) i powiedz: z jaką opinią się zgadzasz i dlaczego? (2: 24); Odpowiedz na pytania: Jesteśmy wszyscy tacy sami na naszej planecie? Czym się różnimy? Co nas wszystkich ludzi łączy? (2: 56); Wybierz trzy cechy, które cię charakteryzują (2: 57); Przeczytaj wypowiedzi i powiedz z którymi z nich się zgadzasz (o sklepach i zakupach) (2: 68, 69);</p> <p>B. Treści/zadania skłaniające do wcielenia się w inną osobę Zadanie. Spójrz na obraz: „Опять двойка” (F. Resznetnikow). Odpowiedz na pytania: 1) Dlaczego chłopiec jest niezadowolony? 2) Kto się cieszy z jego przyjścia? 3) Jak patrzy na niego reszta rodziny? (1: 36).</p>
Конечно!	<p>A. Treści/zadania skłaniające do określenia siebie i swojego miejsca w kulturze Prezentacja na temat samego siebie (1: 52; 3: 51, 83), o swoim mieście/miejscu zamieszkania (1: 78; 2: 49, 50; 3: 35); Narysuj drzewo genealogiczne swojej rodziny i opisz je (3: 42); Czy wierzę w: horoskopy, przesady, Anioła Stróża? (3: 67);</p> <p>B. Treści/zadania skłaniające do wcielenia się w inną osobę Jaki mógłby być dalszy ciąg lekcji? (1: 35); Jak mogła przebiegać rozmowa między Iryą a nauczycielką? (2: 29); Przedyskutujcie: dlaczego Natasza denerwuje się na Olę? (2: 62); Jak myślicie dlaczego dwie dziewczynki przyniosły barszcz Maksowi, a nie zjadły go same? I dlaczego Maks chce pokazać swoją ławkę? (2: 68); Wcielanie się w postaci (czwórka młodych Rosjan) i odpowiadanie na pytania w ich imieniu (2: 75); Jak myślicie, czy Kola to prawdziwy przyjaciel? (2: 80); Jak myślicie, jak zareaguje kontroler biletów? (3: 31); Jak myślicie, kto ukradł ikonę? Dlaczego tak myślicie? (3: 37).</p>
Матрёшка	<p>A. Treści/zadania skłaniające do określenia siebie i swojego miejsca w kulturze Opowiedz o sobie (1: 18, 19; 2: 17, 23, 31, 127; 3: 14, 15), o swojej rodzinie (1: 27), o swojej szkole (1: 53), o miejscu zamieszkania, o swojej ojczyźnie (1: 43, 45, 136; 2: 48, 49); Które z tych cech charakteru posiadasz? Które z tych cech chciałbyś/-łabyś rozwijać? (2: 69); Które cechy charakteru są charakterystyczne dla ciebie według twojego znaku zodiaka? (2: 73); Powiedz, czy jesteś typowym przedstawicielem swojego znaku zodiaka? (2: 74); Pomyśl o dwóch swoich znajomych lub członkach rodziny. Pierwsza osoba to człowiek, do którego chciałbyś/-łabyś być podobny/-na. Drugi – człowiek, do którego nie chciałbyś/-łabyś być podobny/-na. Zapisz w zeszycie te cechy charakteru, które Ci się podobają oraz te, których nie lubisz. Podaj przykład czynu, który ukazuje na jedną z tych cech charakteru (2: 75); Kim chcę zostać z zawodu (2: 83); Czyja opinia i zachowanie jest zbliżone do Twojej opinii i zachowania? Czemu? (2: 99);</p> <p>B. Treści/zadania skłaniające do wcielenia się w inną osobę</p>

	<p>Każdy uczeń otrzymuje kartkę z imieniem bohatera z bajki lub z filmu, kreskówki (...) odegrajcie w klasie scenę znajomości (1: 19); Czy twoim zdaniem Dima to dobry przyjaciel? Jak myślisz, jak czuje się Lili? Jesteś na miejscu Lili. Co byś odpowiedział przyjacielowi? Jak myślisz, co może powiedzieć Soni? Czy Wika postąpiła słusznie? Jaką jest przyjaciółką? (1: 85); Wcielanie się w inne postaci: Jak Wasia i Maria zachowują się w następujących sytuacjach, a co z Kola i Raisą? (2: 66); Jak myślisz, co Igor odpowie swojej siostrze? (2: 70).</p>
2. Rozwój umiejętności społecznych za pośrednictwem pracy w parach/grupach	
Всё просто!	<p>Pracujcie w parach. Jedno z was gra rolę cudzoziemca i odpowiada na pytania kolegi/koleżanki. Potem zamieńcie się rolami. Wykorzystajcie poniższe dane (1: 23); Porozmawiajcie z kolegą lub z koleżanką o swoich rodzinach, rodzeństwie, krewnych, przyjaciółach, o miejscu zamieszkania, o szkole, o spędzaniu wolnego czasu, o wakacjach, o sklepie i zakupach, o restauracji (1: 31, 33, 35, 39, 40, 51, 53, 57, 60, 61, 65; 2: 7, 35, 45); Pracujcie w dwóch grupach: „Moskwa” i „Sankt Petersburg”. Przeczytajcie informacje z podręcznika i uzupełnijcie wiedzę, korzystając z materiałów dostępnych w Internecie. Zaprezentujcie informacje w formie plakatów (1: 68, 69); Z pozostałych siedmiu pamiatek wybierz jedną i przedstaw ją w postaci plakatu lub prezentacji multimedialnej. Możecie pracować w parach lub w większych grupach (1: 71); Pracujcie w parach lub w grupach. Wykonajcie prezentację na temat „Metro w Warszawie”. Wykorzystajcie dostępne wam źródła, w tym Internet (2: 71).</p>
Классные друзья	<p>Dialogi w parach: zapoznanie się, przedstawianie się po rosyjsku (1: 12, 13); Dialog z kolegą/koleżanką na temat: wakacji, szkoły, przebiegu dnia rodziców i znajomych; podróży, dat świąt rosyjskich, spędzania wakacji, Moskwy i zabytków; dialog w restauracji, (1: 20, 31; 2: 25, 33; 3: 15, 43, 45, 55); Stwórz galerię znanych/ulubionych osobowości i razem z kolegami je opisz (2: 67); Wymyśl 4 pytania (do tekstu o rekordach, np. najdłuższa ulica świata) i zadaj je koledze/koleżance (3: 27); Zapytaj się kolegi/koleżanki gdzie w Czechach znajduje się... (3: 27); Gra dla 2-3 osób: Klub podróżników (wymienione wybrane miejsca i zabytki) (3: 57); Wybierz miasto i opisz je, a koledzy i koleżanki niech odgadną, o jakie miasto chodzi (3: 65).</p>
Конечно!	<p>Niech każdy z was narysuje trzy pamiatki, pytajcie się nawzajem o narysowane przedmioty; Przeczytajcie sobie nawzajem na głos wyrazy ukryte w łamigłówce (1: 12); Każdy przynosi zdjęcia idoli do klasy, rozmawiacie wszyscy na temat wybranych postaci (1: 13); Dialog: przedstawianie się i zawieranie znajomości po rosyjsku; w kawiarni; na temat wieku członków rodziny; o zainteresowaniach i hobby; o środkach transportu i korzystaniu z nich; o przedmiotach i ich cenach; rozmowa z rosyjskim kolegą i składanie mu życzeń urodzinowych (1: 14, 20, 22, 51, 60, 71, 72, 84); Wypiszcie zdrobnienia imion rosyjskich na karteczkach, każdy wyciąga po jednej karteczce. Pytajcie się nawzajem o imiona (1: 15); Każdy z was wybiera jeden napis (napisy na budynkach w Moskwie) i literuje go. Druga osoba odgaduje o jaki napis chodzi i podaje numer zdjęcia, na którym napis przedstawiono (1: 17); Zwroty i wyrażenia dotyczące witania i żegnania się – utrwalanie za pomocą współpracy w parach (1: 20); Utwórzcie czteroosobowe grupy i przeczytajcie scenkę z podziałem na role (1: 21); Kolaż na temat „Jedzenie i picie” (1: 22); Porównajcie wspólnie waszą szkołę z rosyjską szkołą numer 3 (1: 28); Przedyskutujcie, jaki mógłby być dalszy ciąg tej lekcji (1: 35); Utwórzcie dwie grupy. Pierwsza – prezentuje szkołę rosyjską, druga – niemiecką. Wymieńcie się nawzajem ciekawostkami dotyczącymi różnic pomiędzy szkołami (1: 49); Jesteście w odwiedzinach w rosyjskiej szkole, każdy z was przedstawia się. Przećwiczcie swoje autoprezentacje w grupie (1: 52); Dialog z rosyjskim uczniem z wymiany (1: 52); Gra planszowa (zawiera m.in. treści kulturoznawcze) (1: 54, 55); Stwórzcie wspólnie mapę myśli po rosyjsku na temat „moda” (1: 62); Opowiedzcie sobie nawzajem o jakimś mieście (może to być Moskwa) (1: 78); Stwórzcie czteroosobowe grupy i zastanówcie się nad znaczeniem nowych słów (1: 83); Każdy z was układa trzy zagadki na temat świąt według wzoru (1: 84); Przeprowadźcie w klasie sondę na temat wymarzonych prezentów i porównajcie swoje życzenia z życzeniami rosyjskiej młodzieży i dzieci (1: 89); Gra: Maraton po piętrach. Zagrajcie we dwoje (wśród pytań znalazły się np. Как называются символы Москвы? Когда Русское Рождество? На какой реке находится Москва? Какие сувениры ты покупаешь другу и подруге в Москве? На каком транспорте ты едешь в Москве?) (2: 8, 9); Zadajcie czterem kolegom pytania z tabelki i zakreślcie odpowiedzi (pytania przykładowe: Masz kolegę z Włoch? Chcesz jechać do Rosji?) (2: 11); Rozmowa łańcuszkowa o feriach (2: 16); Dialogi: na temat pogody w różnych miastach; na temat wycieczki; przebywania i spędzania czasu w innych miastach; swojej wsi, swojego miasta, polecenie rodzinnego miasta, rodzinnej wsi jako celu wycieczki; robienia zakupów; o tym co uczniowie jedzą na obiad i</p>

kolację (2: 18, 24, 36, 41, 48, 49, 57, 70); Odgrywanie scenki z rozmową o feriach w Rosji lub za granicą (2: 20); Wymyślcie własne wycieczki do Petersburga (2: 27); Rozmowa w parach o Czyżyku-Pyżyku (2: 30); Plakat na temat Sankt Petersburga (2: 34); Rozmowa z kolegą/koleżanką o mieście Tuła (2: 38); Przedstaw podane osoby z fotografii (Rosjanie), pozostali odgadują o kogo chodzi (2: 42); Opowiedz o ulubionych miejscach, pozostali słuchają i uzupełniają tabelę; Stwórcie plakat o ulubionych miejscach uczniów waszej klasy (każda grupa robi plakat z jednym ulubionym miejscem) (2: 42); Wybierzcie jedno z miast, wasz kolega ma odgadnąć o jakie miasto chodzi poprzez zadawanie pytań (2: 45); Jedna osoba wymienia nazwę landu niemieckiego, druga mówi o jej położeniu. Następnie zamieniacie się rolami (2: 50); Ułóż krótki tekst o swoim mieście/wsi. Wymieńcie się tekstami z kolegami, poprawcie sobie nawzajem błędy, oddajcie sobie teksty (2: 50); Dyskusja grupowa na temat samowara – bohatera tekstu; następnie wymyślcie kolejną zwrotkę tekstu (2: 51); Opisz koledze swój pokój lub mieszkanie. Kolega rysuje do tego szkic i opisuje go, potem zamieniacie się rolami (2: 62); Grupowe przygotowywanie sałatki „Оливье” i tworzenie bufetu z kartoflanymi sałatkami(2: 63); Plakat na temat różnych systemów oceniania (2: 66); Zbierzcie pytania, które chcecie postawić czwórce nastolatków z Rosji i wybierzcie te najbardziej interesujące. Stwórcie cztery grupy. Każda grupa wciela się w postaci z podręcznika i odpowiada na pytania. (2: 75); Plakat/pantomima na temat przyjaźni (2: 80); Odegrajcie bajkę „Три медведя”: stwórcie grupy po pięć osób i podzielcie się rolami (2: 83); Zagrajcie we dwoje lub w troje. Każdy ma 12 pionków w jednym kolorze. Umówcie się kto zaczyna. Gracz A stawia swój pionek na dowolnym polu i odpowiada na pytanie lub wykonuje zadanie. Jeśli rozwiązanie zawiera błędy merytoryczne lub językowe, gracz opuszcza pole; jeśli odpowiedź jest prawidłowa, pionek zostaje na polu. Wygrywa ten, kto pierwszy ustawi cztery pionki obok siebie: poziomo, pionowo lub ukośnie. (między innymi pytania o zabytki w Rosji) (3: 8, 9). Odegrajcie scenki. Zmieńcie cel podróży, dzień godzinę i rodzaj wagonu (3: 31); Wybierzcie miejsce w Rosji i opiszcie jego położenie. Druga osoba powinna odgadnąć, gdzie się znajdujecie (3: 33); Opowiedzcie o rodzinie Rosjanki Kasi (3: 41); W grupach sześciuosobowych formułujcie zamówienia do kelnera w restauracji (3: 50); Projekt grupowy do wyboru: 1) Wyobraźcie sobie, że chcecie jechać do Rosji na wymianę. Chcecie przedstawić waszym rosyjskim gospodarzom także swoją rodzinę. Wybierzcie odpowiednią formę prezentacji (list gończy, Power Point, itp.). Dodajcie informacje o tym, co chętnie jecie, czym się (nie)interesujecie, ażeby wasi gospodarze mogli odpowiednio się przygotować. 2) Wyobraźcie sobie, że idziecie ze swoimi rosyjskimi gospodarzami do restauracji. Przygotujcie scenkę: stwórcie wspólnie kartę dań, podzielcie role, zastanówcie się, jakie rekwizyty będą wam potrzebne i przynieście je ze sobą, przećwiczcie scenkę i odegrajcie ją w klasie (3: 51); Każda grupa wymyśla specjalną figurkę Maslenicy. Druga grupa rysuje tę postać według opisu grupy pierwszej (...). Wybierzcie lalkę, która wam najbardziej się podoba i uzasadnijcie wybór (3: 55); Projekt „bliny” (...) Porównajcie rosyjskie bliny z niemieckimi i międzynarodowymi wariantami tego dania. Skorzystajcie z Internetu (...). Sporządźcie plakat (...) (3: 56); Zadanie grupowe: wymyślcie trzy pytania do tekstu na temat blinów; pozostali odpowiadają na pytania (3: 57); Dialog w parach na temat obchodów Maslenicy w Jarosławiu (3: 59); Praca w grupach. Wybierzcie jeden z dzienników (na temat przygód i podróży po Rosji). Przeczytajcie go i wymyślcie pytania. Inne grupy odpowiadają na nie (3: 73); Odegrajcie scenkę (za i przeciw podróży na Syberię) (3: 77); Grupowe zadanie projektowe do wyboru. 1) Planujecie wycieczkę klasową do Rosji. Macie do wyboru Moskwę i Syberię. Utwórcie grupy „za Moskwę” i „za Syberię”. Zbierzcie argumenty, wykorzystajcie je w dyskusji. 2) Przeprowadźcie ankietę na temat zachowań przyjaznych środowisku naturalnemu (...) (3: 81); Utwórcie cztery grupy. Każda grupa wybiera jedną osobę z tekstu A i formułuje wobec niej sześć pytań. Następnie zadaje te pytania pozostałym grupom. Grupa, która odpowie jako pierwsza otrzymuje punkt (4: 11); Poszukajcie w Internecie różnych możliwości pobytów w Rosji dla młodzieży. Możecie skorzystać ze strony Fundacji niemiecko-rosyjskiej wymiany młodzieży. Poinformujcie się wzajemnie o warunkach, miejscach pobytu, kosztach, terminach, sposobach zgłaszania itp. (4: 13); Opiszcie dwie-trzy sytuacje, kiedy odczuwaliście nudę, zaciekawienie, chłód, ciepło, przyjemność, trudność, zło, lub niewygodę. Znajdźcie sobie dwóch partnerów i przeczytajcie sobie wzajemnie te sytuacje. Słuchający mówią, jak czuł się narrator w przedstawionej sytuacji (4: 15); Znajdźcie w Internecie informacje o Jekaterynburgu. Gdzie znajduje się to miasto? Dlaczego się tak nazywa? Co możecie tam zobaczyć? Co was szczególnie zainteresowało? Napiszcie krótki tekst na temat tego miasta (4: 15); Ułóżcie krótkie dialogi. Zapytajcie się nawzajem jakie lubicie oglądać filmy i programy i jak często (4: 23); Utwórcie

	<p>grupy i wybierzcie jeden z tematów. Podzielcie się na grupy za i przeciw. Przedstawcie swoje argumenty w klasie i omówcie je. Tematy do wyboru: cały dzień telewizor, nie mogę żyć bez telefonu komórkowego, Internet i my, wszyscy powinni czytać gazety (4: 28); Przynieście do klasy zdjęcia znanych sportowców, muzyków, aktorów, ... i porównajcie je (4: 42); Praca w grupach. Zapoznajcie się z etapami rosyjskiej historii i przeczytajcie teksty (...) (4: 50); Stwórzcie wywiad z Katarzyną II (...). Odegrajcie wywiad przed klasą. Kto wymyślił najciekawszy wywiad? (4: 57); Wymyślcie sytuację prawdopodobną w waszym dniu powszednim lub w czasie wolnym. Sporządźcie sceny w formie dialogów (4: 65); Zaplanujcie projekt video. (np. Tematy: znane postacie, świętowanie, podróż po rosyjskiej historii,...) (4: 65); Wymyślcie i odegrajcie wywiad z piosenkarką Zemfirą (4: 73).</p>
Матрёшка	<p>Jesteś w Rosji na Międzynarodowej Olimpiadzie Języka Rosyjskiego. Wymyśl nową tożsamość dla kolegi lub koleżanki z klasy. Zapisz na kartce jego lub jej imię, wiek, klasę. Wymieńcie się kartkami. Odegrajcie sytuację zawierania znajomości (1: 18); Gra „znajomość”. Przeczytajcie instrukcję. Każdy uczeń otrzymuje kartkę z zapisanym imieniem bohatera z bajki, filmu, lub kreskówki. Pracujecie w parach. Odegrajcie sytuację znajomości (1: 19); Podzielcie się na dwie grupy. Odpowiadajcie na pytania quizu „Czy znam Rosję?” (1: 137); Jesteś na wycieczce w Moskwie i musisz dowiedzieć się, jak dostać się do określonej stacji metra. Podzielcie się na mieszkańców Moskwy i turystów i ułóżcie dialogi według wzoru (2: 29); Ułóżcie dialogi w parach. Jeden z Was jest kelnerem w restauracji „Колобок”, a drugi – klientem (2: 56); Dialogi w parach na temat interesujących miejsc w Bułgarii (1: 135); Dialogi w parach: zawieranie znajomości z rówieśniczką z Rosji; rozmowa o wakacjach spędzonych w wymyślonym miejscu; rozmowa w biurze podróży; rozmowa o spędzaniu świąt; rozmowa o wybranym filmie (3: 14, 82, 92, 118, 126); Zapytaj kolegę lub koleżankę o jego lub jej ulubioną dyscyplinę sportową, ulubioną drużynę, lub sportowca (2: 118); Projekt grupowy „Moja ojczyzna” (1: 45); Pięć projektów do wykonania w grupach/parach (np. organizacja wycieczki do wybranego miasta w Rosji lub w Bułgarii) (2: 138, 139); Zadania projektowe do wykonania w grupach (np. Planowanie pięciodniowej wycieczki) (3: 140, 141, 142).</p>
3. Podnoszenie motywacji uczniów do nauki języka i kultury obcej	
Всё просто!	<p>A. Uświadomienie korzyści płynących ze znajomości języka i kultury obcej Informacja, że język rosyjski jest jednym z sześciu języków oficjalnych ONZ; miejsce i rola Słowian w Europie; Wskazanie na podobieństwo, pokrewieństwo współczesnych języków słowiańskich; Język rosyjski jest trzecim tzw. dodatkowym językiem roboczym Rady Europy, obok niemieckiego i włoskiego (1: 8); Informacja, że cyrylicy używają nie tylko w Rosji, ale i w Bułgarii, Macedonii, Serbii, na Białorusi i Ukrainie; Słowianie są najliczniejszą w Europie grupą etniczną i językową (1: 8); Uczniowie mają zapisać jakich języków się uczą i jakie już znają (1: 25); „Ucz się języka tak, jakbyś był/-a jego użytkownikiem: czytaj, słuchaj, pisz, nawiąż kontakty z rosyjskojęzycznymi rówieśnikami, staraj się mówić. Będziesz mile zaskoczony/-a efektami!” (1: 28); „Pamiętaj, w jakim celu uczysz się języka rosyjskiego (i każdego języka obcego)! Bądź aktywny/-a na lekcjach i poza lekcjami: czytaj, słuchaj, zapisuj i pytaj swojego nauczyciela (2: 64); Po każdym dziale zamieszczono podsumowanie na temat tego, czego uczniowie nauczyli się oraz jakie umiejętności zdobyli po ostatnich kilku lekcjach;</p> <p style="text-align: center;">B. Wprowadzenie elementu gier</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p style="text-align: center;">C. Użycie Internetu</p> <p>Zadania, które można wykonać przy użyciu Internetu: (...) w domu opracuj podobną notatkę (np. na temat znanych ludzi, miast, świąt, potraw) (1: 6); Zadanie projektowe ze wskazaniem, że można wykorzystać programy Power Point, Prezi do wykonania prezentacji multimedialnej (1: 29, 37, 47, 55, 71; 2: 13, 21, 29, 39, 47, 57, 65, 71); Wykorzystując dostępne ci źródła, w tym Internet, napisz w zeszycie przedmiotowym inne ciekawe informacje na temat Kolei Transsyberyjskiej (2: 69).</p>
Классные друзья	<p>A. Uświadomienie korzyści płynących ze znajomości języka i kultury obcej Informacje od autorów: Drodzy przyjaciele! Niewątpliwie lubicie i dobrze znacie swój rodzimy język czeski. Być może już dobrze mówicie po angielsku, niemiecku lub francusku. Nasz podręcznik pomoże ci mówić w języku rosyjskim i otworzy drzwi do świata kultury wielu ludów Rosji. Język rosyjski jest językiem komunikacji nie tylko w wielonarodowej</p>

Federacji Rosyjskiej, po rosyjsku możesz komunikować się z rówieśnikami w wielu krajach na całym świecie. Powodzenia! (1: 5), Językiem rosyjskim posługuje się 250 mln ludzi i jest to 5. najczęściej używany język na świecie (1: 11), Rosyjski jest oficjalnym językiem nie tylko w Rosji, ale również w innych krajach (na przykład na Białorusi, w Kazachstanie czy Kirgistanie) (1: 18, 68), Drodzy przyjaciele! Bardzo się cieszymy, że kontynuujecie naukę języka rosyjskiego z pomocą podręcznika „Классные друзья”. Druga część naszego podręcznika poszerzy Twoje słownictwo, pomoże Ci jeszcze lepiej nauczyć się mówić po rosyjsku i otworzy przed Tobą nowe aspekty życia Twoich rówieśników w Federacji Rosyjskiej. Życzymy sukcesów w opanowaniu języka używanego w wielu krajach świata (2: 5), Najprawdopodobniej zaskoczy was, że rosyjski jest obowiązkowym językiem w szkoleniu astronautów NASA i ESA (...) Zdanie końcowego egzaminu z pozytywnym wynikiem stało się jednym z warunków ukończenia szkolenia astronautów. Ci, którzy przygotowują się do kosmicznego lotu, obowiązkowo muszą przez jakiś czas mieszkać w rosyjskiej rodzinie” (2: 8);

B. Wprowadzenie elementu gier

Kalambury (1: 15); Literkowa sałatka. Napisz 5 słówek z ćwiczenia 1, powycinaj je na literki, daj koledze/koleżance i dyktuj słówka. Później zamieńcie się rolami (1: 21); Gramy w szachy. Do gry używamy figurki konia, która po szachownicy przemieszcza się „po literze L” – dwa pola do przodu, następnie jedno w jedną stronę, przemieszczając się na pole przeciwnego koloru. Jeśli wejdiesz na białe pole, musisz powiedzieć i dokończyć zdanie я люблю играть в... W przypadku, gdy ruszysz i skończysz na czarnym polu, dokończysz zdanie я не люблю... (1: 25); Rzuć dwa razy kostką. Jakie wypadły Ci liczby i ile to jest razem? Zapisuj (1: 35); Napisz liczby od 1 do 12 na kartce do gry z dziewięcioma polami. Nauczyciel podyktuje liczby, jeśli będziesz miał trzy liczby w jednym rzędzie krzyknij: Bingo! (1: 35); Zapisz dwanaście karteczek: na jednej stronie będzie liczba, a na drugiej liczebnik napisany słowem. Rozetnij i graj jak w memory (1: 35); Zdjęcia z albumu. Przynieś zdjęcia rodzinne i przedstaw swoją rodzinę (1: 41); Spójrz na ilustracje przez minutę, zamknij podręcznik i wymień jak najwięcej przedmiotów (1: 52); Opisz wyposażenie pokoju i wymyśl prostą historyjkę (1: 56); Zagraj z kolegą/koleżanką w statki (1: 65); Zagrajmy w poliglotów! Gra jest przeznaczona dla 2-3 osób. Do gry potrzebujesz figurki i kostki do grania. Po rzucie kostką poruszasz się po polu według wskazówek. Potem kostką rzuca kolega/koleżanka. Wygrywa ten, kto pierwszy dotrze do celu. (na polach do gry umieszczono między innymi flagi wybranych państw świata) (3: 20); Klub podróżników. Gra jest przeznaczona dla 2-3 osób. Do gry potrzebujesz figurek i kostki. Po rzucie kostką powiedz według wzoru, które miejsce w danym mieście zwiedzasz. Następnie rzuca kolega/koleżanka. Wygrywa ten, kto pierwszy dotrze do celu. (na planszy do gry umieszczono między innymi zabytki z różnych państw) (3: 57); Podczas podróży w Moskwie Wika mieszkała z rodzicami w hotelu w pobliżu stacji metra „ВДНХ” (linia pomarańczowa). Doradź Wice, jak najlepiej dostać się metrem do różnych atrakcji (3: 68);

C. Użycie Internetu

Obejrzyj odcinek (podano konkretny link) „Jerałaz” i odpowiedz na pytania (1: 16, 26, 36, 46, 56; 2: 16, 26, 36, 46, 58; 3: 16, 28, 38, 48, 58); Prezentacja (ze wskazaniem, że można ją wykonać w programie Power Point) (ma zawierać powitanie, przedstawienie się, wymienienie aktywności, jakie się lubi lub nie lubi, pożegnanie) (1: 17); Prezentacja w programie Power Point (na temat nauki w szkole, ulubionych przedmiotów) (1: 37); Prezentacja w programie Power Point (na temat członków rodziny, zwierzątek domowych uczniów) (1: 47); Prezentacja w programie komputerowym (2: 17, 27, 37, 47, 59, 71; 3: 17, 29, 39, 49, 59, 67, 70); Przeszukaj stronę internetową kawiarni „Кофемолка” i dowiedz się, jakie torty posiada kawiarnia w ofercie <http://www.cofemolka.com/menu.html> (2: 33); Z czego byli znani Ci ludzie? Wyszukaj...(2: 57); W trakcie swojego wakacyjnego pobytu Rodik często słyszał przywitania „Dobar dan!, Dobro jutro!”. Gdzie spędzał swoje wakacje, nad jakim morzem? Znajdź w Internecie, z jakiego języka pochodzi słowo „karaoke”. Co znaczy „karaoke”? (3: 10); Za pomocą Internetu wyszukaj informacje o tym, jak uczniowie świętują Europejski Dzień Języków w różnych krajach (3: 14); Znajdź w Internecie, kim był Garin Michajłowski. Z czego był znany? (3: 25); Odwiedź wirtualny plac Czerwony. <http://www.airpano.ru/files/Moscow-Over-the-Kremlin/2-2> (3: 53); Przeczytaj tekst jeszcze raz. Wypisz zabytki Moskwy. Wyszukaj ich zdjęcia w Internecie (3: 54); Wyszukaj, z czego słynie Gwiezdne Miasteczko (3: 55); Wyszukaj informacje o budowie praskiego metra.

	Powiedz...(3: 57); Odwiedź oficjalną stronę Bajkału http://www.magicbaikal.ru/ . Które zabytki i jakie miejsca do wypoczynku są nad Bajkałem? (3: 67).
Конечно!	<p>A. Uświadomienie korzyści płynących ze znajomości języka i kultury obcej</p> <p>Informacje: W języku rosyjskim są słowa, które zrozumiecie od razu, ponieważ brzmią one podobnie jak w języku niemieckim, angielskim, francuskim, łacinie i innych językach. Te słowa to internacjonalizmy (1: 22), Certyfikaty poświadczające znajomość języków obcych stają się coraz ważniejsze. Dają lepsze możliwości w szkole, otwierają drzwi w życiu zawodowym. Certyfikat „ГПКИ” jest uznanym, międzynarodowym certyfikatem znajomości języka rosyjskiego (1: 40);</p> <p>B. Wprowadzenie elementu gier</p> <p>Pierwsza osoba zaczyna i rysuje cyfrę w powietrzu. Sąsiad po lewej zgaduje narysowaną cyfrę i rysuje w powietrzu kolejny numer następnej osobie siedzącej po jego lewej stronie. Itd.; Pracujcie parami. Licząc po rosyjsku od 1 do 10 zatrzymajcie się przy dowolnej liczbie. Wasz partner uzupełnia numer, którego nie wypowiedzieliście. W ten sposób gracze dalej zamieniając się po każdej rundzie rolami; Zabawa w łańcuszek. Ktoś z Was zaczyna i mówi jak się nazywa, następnie pyta sąsiada o imię, ten odpowiada i pyta następną osobę (1: 10); Niech każdy z was narysuje trzy pamiątki. Zapytajcie się nawzajem o narysowane przedmioty i odpowiedzcie; Jakie wyrazy są ukryte w łańcigłówce poniżej? Przeczytajcie je sobie nawzajem na głos (1: 12); Napiszcie każdy zwrot na oddzielnej karteczce. Musi być tyle karteczek ile jest uczniów w klasie. Jeżeli nie starczy dla was zwrotów, powtórzcie powitania i pożegnania z innym imieniem. Połóżcie karteczki na stosiku. Każdy z was niech wyciągnie jedną kartkę. Połączcie się teraz w pary. Jedno z was czyta tekst z kartki, drugie tłumaczy go. Następnie zamieniacie się rolami. Pod koniec wymieńcie się kartkami i zmieńcie partnera. Przynajmniej 5 razy wymieńcie się kartkami i partnerami. Przejdźcie się teraz po klasie, witajcie się, pytajcie co słychać i pożegnajcie się (1: 20); Niech każdy napisze swój numer telefonu na karteczce i położy odwróconą kartkę na stosiku na stole. Ktoś z was losuje karteczkę i czyta numer. Ten, który jest właścicielem numeru zgłasza się i losuje kolejną, itd. (1: 24); Gra z czasownikami (1: 32); Przejdźcie się po klasie i stawiajcie sobie nawzajem pytania. Czy wasi koledzy odpowiedzieli prawidłowo? (1: 36); Gra w łańcuszek (na liczebniki) (1: 37); Gra: Maraton po piętrach. Zagrajcie we dwoje. Uzgodnijcie, kto jest graczem A, a kto jest graczem B, każde z was potrzebuje pionka. Grajcie na zmianę, zacznijcie od parteru. Pytanie pierwsze – gracz A odczytuje zadanie i stara się je rozwiązać. Gracz B sprawdza, czy zadanie zostało rozwiązane poprawnie. W tym wypadku gracz A przemieszcza się na następne piętro. W przypadku błędnej odpowiedzi, gracz A pozostaje na parterze. Kto pierwszy dotrze do najwyższego piętra, wygrał maraton z rosyjskiego! (wśród pytań znalazły się np. Jak nazywają się symbole Moskwy? Kiedy w Rosji obchodzi się Boże Narodzenie? Na jakiej rzece położona jest Moskwa? Jakie pamiątki kupisz koledze i koleżance w Moskwie? Jakimi środkami transportu można poruszać się po Moskwie?) (2: 8, 9); Łańcuszek. Продолжите: uczeń 1: W czasie wakacji można odpoczywać; uczeń 2: W czasie wakacji można odpoczywać i łowić ryby, itp. (2: 13); Podzielcie się na cztero/pięciuosobowe grupy. Wymyślcie sobie nową tożsamość i napiszcie czytelnie na kartce A4. Każde określenie powinno występować jeden raz. Utwórzcie krąg i trzymajcie kartkę widoczną nad sobą. Pierwsza osoba wybiera osobę i tworzy zdanie według następującego wzoru: własna tożsamość+czasownik+tożsamość partnera. (...) Możecie używać również innych czasowników (2: 16); Utwórzcie rozmowę łańcuszkową o waszych feriach na podstawie punktu a). Która grupa ułoży najdłuższy łańcuszek? (2: 16); Opowiedzcie sobie nawzajem o Czyżyku-Pyżyku. Układajcie na przemian po jednym zdaniu. Kto wypowiedział najwięcej prawidłowych zdań – wygrywa (2: 30); Gra na utrwalenie słowa „musieć” (2: 44); Wybierzcie sobie na mapie jedno z miast. Wasz kolega ma je odgadnąć poprzez zadawanie pytań. Zamieńcie się rolami (2: 45); Przeprowadźcie z waszymi kolegami korektę tekstów. Wymieńcie się tekstami, poprawcie błędy, oddajcie sobie poprawione teksty. Przyporządkujcie błędy do odpowiednich grup (...) (2: 50); gra: utrwalanie czasowników (2: 53); gra na tłumaczenie z niemieckiego na rosyjski (lista zakupów) (2: 57); Łańcuszek. Продолжите: ученик 1: В квартире есть гостиная. ученик 2: В квартире есть гостиная и диван. ... (2: 60); Chowacie papugę w domu Leny. Każdy z was notuje na karteczce, w którym pokoju i gdzie schowana jest papuga. Jeden z uczniów występuje z zakrytą kartką przed klasą i zadaje pytania, a uczniowie próbują odgadnąć to miejsce. Kto odgadnie gdzie schowana jest papuga występuje ze swoją kartką jako następny (2: 60); Na każdą grupę pięciu uczniów potrzebujecie jedną piłkę. Nauczcie się dobrze początku zdań. Pierwsza osoba</p>

wybiera postać z listy i rzuca do kogoś piłkę, ta łapie i tworzy pierwsze zdanie. Następna osoba, która dostanie piłkę rozpoczyna zabawę od nowa i rzuca dalej. Gdy stworzycie wszystkie 5 zdań, zaczyna się nowa runda z nowym imieniem z listy (2: 62); Opiszcie koledze wasz pokój (...) Kolega rysuje szkic. Zamieńcie się rolami (2: 62); Przygotujcie sałatkę Оливье i sfotografujcie przebieg prac (...) Zaproszcie rodziców na wspólne spotkanie (...) (2: 63); Stwórzcie 4 grupy. Każda grupa wciela się w rolę postaci z podręcznika (nastolatki z Rosji) i odpowiada na pytania z punktu a. Możecie do tego wykorzystać zebrane informacje z zadania 1., waszą wiedzę zdobytą w ostatnich dwóch latach i przede wszystkim waszą wyobraźnię (2: 75); Odtwórzcie za pomocą pantomimy sytuację, w której uwidoczniła jest przyjaźń. Wasi koledzy zgadują, co odegraliście w waszych scenkach (2: 80); Odegranie bajki „Три медведя” z podziałem na role oraz za pomocą rekwizytów i kostiumów (2: 83); gra w Bingo. Zagrajcie we dwoje lub w troje. Każdy ma 12 pionków w jednym kolorze. Umówcie się, kto zaczyna. Gracz A stawia swój pionek na dowolnym polu i odpowiada na pytanie lub wykonuje zadanie. Jeśli rozwiązanie zawiera błędy merytoryczne lub językowe, gracz opuszcza pole; jeśli odpowiedź jest prawidłowa, pionek zostaje na polu. Wygrywa ten, kto pierwszy ustawi 4 pionki obok siebie: poziomo, pionowo lub ukośnie. (między innymi pytania o zabytki w Rosji) (3: 8, 9); Opracujcie quiz albo grę o Niemczech lub waszym kraju związkowym (landzie) (...) Albo: Przygotujcie małą księgę Guinnessa o swojej klasie i szkole (...) (3: 35); Łańcuszek. Zagrajcie w sześcioro. Pierwszy gracz mówi kiedy się urodził i rzuca piłeczkę do następnego. Ten powtarza datę, dodaje swoją i rzuca piłeczkę dalej, itd. (3: 45); Gra w karty: zgadnij w którym roku? (np. kiedy urodził się Iwan Groźny) (3: 46); Stwórzcie dla gości rosyjskich podobną grę na temat „daty urodzenia”/ciekawe rzeczy/interesujące osoby z całego świata, np. telefon komórkowy, komputer, jeansy, telewizory... (3: 46); Gra na utrwalenie czasowników (3: 49); Utwórzcie grupy sześciuosobowe i odegrajcie dialog w restauracji (3: 50); Wyobraźcie sobie, że idziecie ze swoimi rosyjskimi gospodarzami do restauracji. Przygotujcie scenkę (...) zaprezentujcie ją w klasie (3: 51); Każda grupa wymyśla specjalną figurkę Maslenicy. Druga grupa rysuje tę postać według opisu grupy pierwszej (...) (3: 55); odegrajcie w parach dialog (na temat obchodów Maslenicy w Jarosławiu) (3: 59); Jeden z uczniów przedstawia za pomocą pantomimy, co mu dolega. Pozostali odgadują (3: 62); odegrajcie w parach scenkę u lekarza (...) (3: 64); zadanie/zabawa grupowa: wybierzcie jeden z dzienników i ułóżcie na jego podstawie pytania; zadajcie pytania innym grupom (3: 73); Co jest wam potrzebne w trakcie wakacji? Wymyślcie podobne zagadki (3: 75); Ułóżcie dialogi (3: 76); Gra. Utwórzcie 4 grupy. Każda grupa wybiera jedną osobę z tekstu A i formułuje wobec niej sześć pytań. Następnie zadaje te pytania pozostałym grupom. Grupa, która odpowie jako pierwsza otrzymuje punkt (4: 11); Łańcuszek: „Вы сегодня ничего не хотите делать. Продолжите. Тим: Я ничего не ем. Лиза: Тим ничего не ест а я ничего не покупаю” (4: 16); Gra. Napiszcie na karteczkach możliwie dużą ilość określeń czasu. Następnie jeden z graczy wyciąga karteczkę, układa pytanie do podanego czasu i wybiera gracza, który musi na nie odpowiedzieć. Jeśli odpowiedź jest poprawna (językowo) gracz ma prawo do odkrycia następnej karteczki (4: 59);

C. Użycie Internetu

Poszukajcie w Internecie opisów tych potraw i opiszcie je kolegom (pozostałym uczniom) (1: 21); Znajdźcie w Internecie numer kierunkowy do Rosji. Czy uda wam się znaleźć numer kierunkowy Moskwy i Petersburga? Czy znacie jeszcze jakieś inne rosyjskie miasta? Jakich są ich numery kierunkowe? (1: 24); Poszukajcie w Internecie na stronie www rosyjskiej szkoły planu lekcji klasy odpowiadającej waszemu poziomowi nauczania. Porównajcie go z waszym planem lekcji (1: 39); Napisz e-mail do kolegi z zapytaniem, czy pójdzie z tobą na mecz piłki nożnej (1: 41); Odwiedźcie stronę internetową Marii Szarapowej i znajdźcie więcej informacji o niej. Przygotujcie prezentację na podstawie znalezionych informacji (1: 53); Dowiedzcie się z Internetu, kiedy i przez kogo zostało założone miasto Sankt Petersburg (2: 26); Stwórzcie i zilustrujcie charakterystykę Piotra Wielkiego. Wykorzystajcie do tego Internet i inne dostępne wam źródła (2: 28); Stwórzcie plakat ze zdjęciami i krótkimi informacjami na temat Petersburga do powieszenia na ścianie w waszej klasie. Wykorzystajcie podręcznik, plan miasta na wewnętrznej okładce z tyłu oraz Internet (2: 34); Znajdźcie informacje w Internecie na temat egzotarium w Tule. Dowiedzcie się: co jest w tym zoo takiego szczególnego, jakie gatunki zwierząt można tam znaleźć, jakie są godziny otwarcia, ile kosztowałby bilet dla was (2: 43); Czy wiecie coś na temat systemów oceniania w innych krajach? Poszukajcie w Internecie albo spytajcie nauczycieli innych języków obcych (...) (2: 66); Znajdźcie

	<p>informacje w Internecie na temat sytuacji tańczących niedźwiedzi. Jakie sposoby pomocy zostały zorganizowane dla tych zwierząt? (2: 84); Zadanie projektowe: Poszukajcie informacji o znanych niedźwiedziach albo symbolach niedźwiedzi w Niemczech (...) (2: 85); Prezentacja (wskazanie, że można wykorzystać Internet i program Power Point) na temat jednego ze swoich idoli lub znanej postaci (muzyka, sportowca, aktora, artysty...) (3: 21); Znajdźcie w Internecie informację o Złotym Pierścieniu i o Suzdału (3: 29); Znajdźcie w Internecie dodatkowe informacje na temat rekordów w Rosji, np. największe miasto, itp. (3: 35); Wyszukajcie w Internecie czyje nazwiska dodane są do nazw potraw. Z jakiej okazji stworzono tort Napoleon? (3: 48); Wyobraźcie sobie, że chcecie jechać do Rosji na wymianę. Chcecie przedstawić waszym rosyjskim gospodarzom także swoją rodzinę. Wybierzcie odpowiednią formę prezentacji (list gończy, Power Point, itp.). Dodajcie informacje o tym, co chętnie jecie, czym się (nie)interesujecie, ażeby wasi gospodarze mogli odpowiednio się przygotować (3: 51); Projekt „bliny” (...) Porównajcie rosyjskie bliny z niemieckimi i międzynarodowymi wariantami tego dania. Skorzystajcie z Internetu (...). Sporządźcie plakat (...) (3: 56); Poszukajcie w Internecie możliwości przedstawienia Syberii na mapie. Wydrukujcie swoje mapy i przedstawcie je w klasie (3: 80); Plakat lub prezentacja Power Point na wybrane tematy (np. Wycieczka do Moskwy lub na Syberię) (3: 81); Poszukajcie w Internecie różnych możliwości pobytów w Rosji dla młodzieży. Możecie skorzystać ze strony Fundacji niemiecko-rosyjskiej wymiany młodzieży. Poinformujcie się wzajemnie o warunkach, miejscach pobytu, kosztach, terminach, sposobach zgłaszania itp. (4: 13); Znajdźcie w Internecie informacje o Jekaterynburgu. Gdzie znajduje się to miasto? Dlaczego się tak nazywa? Co możecie tam zobaczyć? Co was szczególnie zainteresowało? Napiszcie krótki tekst na temat tego miasta (4: 15); Co oznacza: T/c, X/φ, M/φ, Д/φ? (4: 23); Odpowiedzcie na pytania z pomocą Internetu: 1. Dlaczego organizacja nazywa się „Die Linde”? 2. Jakie publikacje wydała organizacja na temat rosyjskich Niemców? Gdzie je można kupić? (4: 44); Zadanie do wyboru z dwóch. Przy wykorzystaniu Internetu. A. Przygotujcie materiał wizualny/plakat/ulotkę /na temat bursztynowej komnaty i zaprezentujcie go w klasie. Poszukajcie w Internecie dalszych ciekawych informacji. B. Przygotujcie prezentację na temat znanej osobistości historycznej/politycznej. Przedstawcie życie tej osoby z własnej perspektywy (jako ja). Koledzy z klasy odgadują o kogo chodzi (4: 61); Znajdźcie w Internecie dodatkowe informacje o piosenkarce Zemfirze (4: 73).</p>
<p>Матрёшка</p>	<p>A. Uświadomienie korzyści płynących ze znajomości języka i kultury obcej Informacja: Dlaczego warto uczyć się języka rosyjskiego? Przykładowe argumenty za nauką języka rosyjskiego: Język rosyjski zajmuje drugie miejsce pod względem liczby publikacji naukowych z zakresu chemii, fizyki, geologii, matematyki, biologii; Język rosyjski jest jednym z najpopularniejszych języków w Internecie. Zajmuje drugie miejsce (po języku angielskim) pod względem liczby napisanych w nim stron internetowych; Znajomość języka rosyjskiego pozwala lepiej poznać kulturę rosyjską (...) (3: 133); Powiedzcie, dlaczego warto uczyć się języka rosyjskiego, innych języków obcych? Które z tych argumentów dotyczą Was? (3: 134); Przeczytajcie tekst. Co myślą ludzie o języku rosyjskim? (3: 135);</p> <p>B. Wprowadzenie elementu gier Gra „Znajomość”. Przeczytaj instrukcję. Każdy uczeń otrzymuje kartkę z wypisanym imieniem bohatera z bajki lub bohatera filmu lub kreskówki. Pracujcie w parach. Odegrajcie sytuację znajomości (1:19); Gra „Gdzie jest moja rodzina?”. Przeczytaj instrukcję. Nauczyciel rozdaje karty wszystkim uczniom. Nowa tożsamość każdego ucznia i imiona członków jego rodziny są zapisane na kartach. Każdy uczeń musi znaleźć członków swojej rodziny. Uzyskaj dodatkowe wskazówki od nauczyciela (1: 27); Gra „Kto powie więcej słów?”. Przeczytaj instrukcję. Podziel się na 2 drużyny. Nauczyciel nazywa pomieszczenie w domu, a dwa zespoły na zmianę nazywają meble i elementy dekoracyjne z tego pomieszczenia. Drużyna, która wymyśli ostatnie słowo, wygrywa (1: 35); Gra „Co i gdzie można robić?”. Przeczytaj instrukcję. Jeden z was wymienia miejsce w mieście, a drugi mówi, co można tam robić (1, 43); Gra „Co ja teraz robię?”. Przeczytajcie instrukcję. Podzielcie się na dwie drużyny. Członek pierwszego zespołu za pomocą mimiki i gestów przedstawia czynność związaną z nauką. Członkowie drugiego zespołu nazywają czynność i mówią, jaka to lekcja” (1, 61); Quiz „Wszystkie przedmioty”. Przeczytajcie zdania. Co to jest? (1: 69); Gra „Która godzina?” Przeczytaj instrukcje (1: 77); Gra „Domino Przyjaciół”. Przeczytaj instrukcje (1: 87); Gra „Co mnie boli?”. Przeczytaj instrukcje (1: 95); Gra „Kto to jest?” Przeczytaj instrukcje (1: 103);</p>

	<p>„Gra w śnieżki” Przeczytaj instrukcje (1: 111); Zabawa „Zgadnij, co to za zwierzę”. Przeczytaj instrukcje (1: 121); Gra „Zgadnij, jaka to roślina”. Przeczytaj instrukcje (1: 129); Czy potrafisz odpowiedzieć na pytania quizu „Znam Rosję”? (1: 137); Zabawa „Jaka jest teraz pogoda?”. Przeczytaj instrukcje (1: 145); Zadanie projektowe ze wskazaniem, że uczniowie mogą ułożyć własny quiz (1: 147); Praca w Grupie. Podziel się na 2 drużyny i zorganizuj rywalizację. Członkowie każdego zespołu na zmianę nazywają siedlisko, wygląd, cechy i zwyczaje dzikiego zwierzęcia. Druga drużyna odgaduje zwierzę (2: 92);</p> <p style="text-align: center;">C. Użycie Internetu</p> <p>Masz przyjaciela z Rosji. Napisz do niego email i opowiedz mu o swojej rodzinie (1: 27); Zadanie projektowe ze wskazówką użycia Internetu (1: 45, 113); Wyszukaj w Internecie informacje o północnym kole podbiegunowym. Gdzie się ono znajduje? Które rosyjskie miasta znajdują się za kołem podbiegunowym? (2: 15); Przeczytajcie tekst. Odnajdźcie w Internecie informacje o innych rekordach i opowiedzcie o nich (3: 37); Które zajęcia Igora można uznać za hobby, a które zaliczają się do działalności charytatywnej? Na czym polega różnica między nimi? Odnajdźcie w Internecie znaczenie słów „hobby” i „wolontariat” i porównajcie je (3: 47); Odpowiedzcie na pytania. Czym jest „Pyner”? Z jakich dwóch słów powstał ten termin? (...) Dlaczego słowo „Pyner” zawsze piszemy wielką literą? (3: 52); Zadania projektowe, np. Stwórzcie rosyjskojęzyczną stronę internetową waszej klasy. Podzielcie się obowiązkami: jedna grupa będzie pracować nad strukturą strony, druga nad formą, a inna nad jej treścią (3: 140); Opowiedzcie o jednej z waszych ulubionych stron internetowych. Sprawdźcie, czy któraś z nich istnieje w wersji rosyjskojęzycznej. Opiszcie krótko tę stronę. Jaką informacje zawiera ta strona? Jakie funkcje posiada? Jak często odwiedzacie tę stronę? Czy publikujecie tam swoje informacje? Jakiej? (3: 57); Dowiedzcie się więcej na temat pokazów lotniczych w mieście Żukowski i opowiedzcie o nich w klasie (3: 92); Odnajdźcie w Internecie informacje na temat innych obiektów przyrodniczych Rosji. Opowiedzcie o nich w klasie (3: 108); Odnajdźcie informacje o innych rosyjskich pisarzach i poetach, którzy otrzymali Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury. Krótko opowiedzcie o nich (3: 125).</p>
4. Rozwój KI przy jednoczesnym uwzględnieniu zainteresowań ludzi adolescentów (sport, muzyka, telewizja, Internet i gry komputerowe)	
Всё просто!	Potrafię powiedzieć o swoim hobby, zapytać inne osoby o ulubione zajęcia; potrafię opowiedzieć o swoich upodobaniach i ulubionych zajęciach (1: 26, 27); INTERNET: (...) Znak poczty elektronicznej w Rosji nazywany jest psem. W Norwegii @ jest nazywana śledziem, w Danii – mewą, a we Włoszech – ślimakiem. W Polsce nazywamy ten znak małpą, w Turcji różą, a w Finlandii kotem. A jak nazywany jest ten znak w Anglii? (1: 72); Wyrażanie swojej opinii na temat mody wśród młodych ludzi (np. tatuaże, dredy, makijaż itp.) (2: 19).
Классные друзья	„Jerałas” (w każdej części serii kilkakrotnie podano link internetowy do obejrzenia); Prezentacja na temat: w co lubisz lub nie lubisz grać? (...) (1: 27); Fotografie znanych ludzi, między innymi sportowców, aktorów, piosenkarzy (2: 67); Stwórz swoją galerię znanych lub ulubionych postaci; razem z kolegami opisz je (2: 67); INTERNET: (...) Czy wiecie, jak nazywa się symbol @ w różnych językach? W języku rosyjskim nazywany jest psem, a w innych językach ślimakiem lub małpą. Finowie nazywają go kocim ogonem, a Węgry uważają, że jest podobny do gąsienicy (2: 25).
Конечно!	Przynieście i pokażcie w klasie zdjęcia swoich idoli i zapytajcie „kto to”? (1: 13); Przeczytajcie ponownie słowa oznaczające ulubione hobby i potrawy poznanej przez was czwórki młodych. Które z nich wy też lubicie, a które nie? Zróbcie tabelkę i wpiszcie do niej te dane (...) (1: 16); Opowiedzcie o swoich zainteresowaniach i hobby, wspomnijcie z kim spędzacie wolny czas (1: 60); SPORT: tekst o Marii Szarapowej; Posiłkując się zasobami internetowymi znajdźcie inne informacje o Szarapowej. Przygotujcie prezentację na podstawie znalezionych informacji (1: 53); MODA: Zilustrujcie mapę myśli na temat „Moda”. Użyjcie ilustracji z kolorowych czasopism (1: 62); MUZYKA: zdjęcia grupy „Ранетки” (3: 10), informacja o rosyjskiej grupie muzycznej „Премьер-министр”; Teksty piosenki „Подмосковные вечера” po rosyjsku i niemiecku, z możliwością odsłuchania (1: 79), Tekst o muzyce rockowej w Rosji (4: 70); Tekst o rosyjskiej gwiazdce rockowej Zemfirze (4: 73), Odnajdźcie w Internecie inne informacje o Zemfirze (4: 73); Odsłuchiwanie jednej z piosenek Zemfiry (4: 74), Przeprowadźcie ankietę do listy przebojów wśród swoich kolegów. Przedstawcie następnie TOP 10. Wykorzystajcie fragmenty muzyki, ilustracje,

	<p>zdjęcia itp. LUB: Przedstawcie swojego ulubionego muzyka/ulubiony zespół. Przywołajcie ważne informacje biograficzne. Uzasadnijcie, dlaczego wybraliście tego muzyka/grupę i dlaczego lubicie ich utwory. Wykorzystajcie plakaty, zdjęcia, fragmenty muzyki itp. (4: 75); FOTOGRAFIA: Co lubicie fotografować? Przynieście dwie fotografie, które sami zrobiliście i powiedzcie o nich w klasie? (2: 33); INTERNET: Stwórzcie podobną stronę internetową dla Leny i Witi (2: 74); TELEWIZJA, FILM: Co oznaczają: T/c, X/φ, M/φ, D/φ? (4: 23), Ułóżcie krótkie dialogi. Zapytajcie się nawzajem, jakie filmy i programy, kiedy i jak często lubicie oglądać (4: 23); Stwórzcie notatkę na temat waszego zwierzątka domowego i zwierzątka domowego waszego przyjaciela (...) Możecie również wkleić zdjęcie (...) (2: 81); Cztery zdjęcia idoli (Andriej Arszawin – piłkarz, Sanan Sjugirow – szachista, Masza Cygal – modelka, Olga Starczenkow – aktorka) spośród których trzeba wybrać jednego i go opisać (3: 18); Przedstawcie jednego ze swoich idoli lub znaną postać (muzyka, sportowca, aktora, artystę) (3: 21); Stwórzcie dla gości rosyjskich podobną grę na temat „daty urodzenia” ciekawych rzeczy lub interesujących osób z całego świata, np. telefon komórkowy, komputer, jeansy, telewizory... (3: 46); Utwórzcie grupy i wybierzcie jeden z tematów: telewizor przez cały dzień, nie mogę żyć bez telefonu komórkowego, Internet i my, Wszyscy powinni czytać gazety (4: 28); Zaprezentujcie w klasie książkę, którą przeczytaliście. Wykorzystajcie przy tym wskazówki z ćwiczenia 9 i 10. Zakończcie swoją prezentację krótkim podsumowaniem treści książki. Uzasadnijcie, dlaczego książka wam się podobała. Zilustrujcie swoją wypowiedź a pomocą zdjęć, ilustracji i innych materiałów. LUB: Zaprezentujcie w klasie film, który wam się podobał. Wskazówki w ćwiczeniach 9 i 10 pomogą w tym. Kończąc wypowiedzcie się krótko na temat treści filmu. Uzasadnijcie dlaczego polecilibyście ten film. Wykorzystajcie plakaty, zdjęcia, fragmenty filmu i inne materiały (4: 33); Przynieście do klasy zdjęcia znanych sportowców, muzyków, aktorów, ..., a następnie porównajcie je (4: 42); Przedstawcie życiorys znanej postaci. Wskażcie cechy szczególne jego życia i wyjaśnijcie, co waszym zdaniem stanowi wady a co zalety takiego życia, zawodu (4: 47).</p>
Матрёшка	<p>Powiedz, co umiesz lub czego nie umiesz robić, co lubisz lub nie lubisz robić. Użyj słów i wyrażeń z poprzedniego ćwiczenia (2: 17); O zainteresowaniach młodzieży i spędzaniu czasu wolnego; Przeczytajcie tekst. Co lubi robić większość nastolatków? Czym Ty zajmujesz się po szkole? Witryna internetowa Подросток.py zebrała dane na temat zajęć uczniów po szkole. W tym celu przeprowadzono ankietę wśród użytkowników witryny. Pytania na jakie odpowiadali uczniowie: Co lubisz robić w wolnym czasie? Co lubisz oglądać w telewizji i w Internecie? Jak odpoczywasz po szkole? Co lubisz czytać? Jak pomagasz mamie i tacie w domu? (2: 21); Co lubisz, a czego nie? Połącz wypowiedzi obu grup. Uzupełnij wyrażenie w pierwszej części swoimi ulubionymi zajęciami. Pracuj w parach; Co lubisz i czego nie lubisz? Przeczytaj przykłady. Wymyśl historię o tym, co zwykle robisz, co lubisz robić w wolnym czasie, a czego nie lubisz robić (...); Rejestrujesz się na forum internetowym na stronie Подросток.py. Warunkiem uczestnictwa jest wypełnienie ankiety i krótkie opisanie siebie. Przedstaw się, opowiedz o sobie. Jak masz na imię? Ile masz lat? Co lubisz robić w wolnym czasie? Wypełnij formularz w zeszycie. Możesz zilustrować swoje hobby fotografiami (2: 22, 23); Który z tych dwóch sposobów spędzania wolnego czasu Ci się podoba, który uważacie za interesujący? (2: 24); Odpowiedzcie na pytania. W razie potrzeby użyj poniższych słów. Jakie jest twoje hobby? Jakie hobby mają wasi przyjaciele? Jakie są najpopularniejsze hobby wśród Twoich rówieśników? Które są niepopularne? (2: 25); Czy w Twojej szkole, dzielnicy, mieście lub wsi działają podobne kluby, ośrodki lub koła? Jakież? (2: 30); Opowiedz swojemu znajomemu koledze z zagranicy o swoich zainteresowaniach. Uzupełnij tekst informacjami i zapisz je w zeszycie (2: 31); Fotografia Harrego Pottera, Pippi Lansztrong. Krótki opis (2: 68); SPORT: Przeczytajcie tekst. Jak brzmi motto Igrzysk Olimpijskich? (2: 114), Czy wiesz, jak brzmi motto Igrzysk Olimpijskich w języku bułgarskim? (2: 115), Przygotuj krótkie sprawozdanie na temat jednej dyscypliny sportowej. Kiedy i gdzie pojawił się ten sport? Jakie zaplecze i sprzęt sportowy są potrzebne do uprawiania tego sportu? Czy jest popularny? Jakie zawody odbywają się w tym sporcie? Jak nazywają się znani sportowcy uprawiający ten sport? (2: 118), Przeczytajcie tekst. Które dyscypliny sportowe są najpopularniejsze w Rosji? Powiedz, jakie dyscypliny sportowe są najpopularniejsze w Bułgarii (2: 119), Przeczytajcie tekst. Odnajdźcie w Internecie informacje na temat innych rekordów dotyczących sportu i opowiedzcie o nich (3: 37), Posłuchajcie fragmentu wywiadu z Ałbeną Denkową w audycji radiowej „Звёзды спорта”. Jaki sport ona uprawia? Posłuchaj wywiadu i odpowiedz na pytania (3: 40), Jakie sporty uprawiają nastolatki na ulicach i parkach Twojego miasta lub wsi? Przeczytaj tekst. Jaki sport uliczny został włączony do dyscyplin olimpijskich? (3: 41), Dowiedzcie się więcej na temat pokazów lotniczych w mieście Żukowski i opowiedzcie sobie</p>

	<p>o nich w klasie (3: 92); INTERNET: Znajdź w tekście i zapisz w zeszytcie słowa i wyrażenia, które kojarzą się z komunikacją w Internecie (3: 9), Przeczytajcie tekst. Jakie rodzaje internetowej przyjaźni istnieją według autora? (3: 13), Czyja opinia (Lucy, Dmitrija, Eleonory) odnośnie użytkowania Internetu jest tożsama z twoją? Z czym się zgadzasz, a z czym nie? (3: 56), Odpowiedzcie na pytania. Czym jest „Рунет”? Z jakich dwóch słów powstał ten termin? (...) Spójrzcie na projekt trzech witryn internetowych Runetu. Przeglądając którą z witryn można korzystać z usługi w chmurze, pobierać, zapisywać i przysyłać pliki, wyszukiwać informacje, czatować, udostępniać łącze, tworzyć foldery, tłumaczyć tekst, znajdować adres, czytać newsy (3: 51), Opowiedzcie o jednej z waszych ulubionych stron internetowych. Sprawdźcie, czy któraś z nich istnieje w wersji rosyjskojęzycznej. Opiszcie krótko tę stronę. Jaką informacje zawiera ta strona? Jakie funkcje posiada? Jak często odwiedzacie tę stronę? Czy publikujecie tam swoje informacje? Jakiej? Przeczytajcie tekst. Odpowiedzcie na pytania: Z kim zwykle komunikują się rosyjscy uczniowie w sieciach społecznościowych? Jakie jest podejście rosyjskich uczniów do sieci społecznościowych? Do czego uczniowie używają tych sieci? Ilu uczniów korzysta z nich podczas nauki? (3: 57); TELEWIZJA, FILM: Przeczytaj nazwy gatunków filmowych na stronie „Новости кино”. Jakie filmy lubisz oglądać, a jakich nie? Zapisz w zeszytcie gatunki filmów w kolejności zależnej od Twoich preferencji i porównaj swoją listę z preferencjami kolegów z klasy. Czy lubisz oglądać rosyjskie filmy i bajki? Które z nich? Kim są ich bohaterowie? Opowiedz krótko o ich fabule (3: 43), Przeczytajcie tekst. Do jakiego gatunku seriali można zaliczyć serial „Кухня” (3: 67), Odpowiedzcie na pytania: O specyfice jakich zawodów często opowiadają seriale? Jakie zawody wykonują bohaterowie serialu „Кухня”? Kto występuje na początku i na końcu każdego odcinka? Z jakim zawodem związana jest przedstawiona fotografia? Opowiedz o innym serialu, który był lub jest pokazywany w telewizji oraz związany jest z konkretnym zawodem. Gdzie toczy się akcja: w szpitalu, na policji,...? Kim z zawodu jest główny bohater? (3: 67), Zapytajcie kolegę lub koleżankę z klasy, jaki film ostatnio oglądał lub oglądała. Zadajcie pytania o tytuł filmu, jego gatunek, jego zakończenie, o aktorów, którzy w nim wystąpili itp. (3: 126), Jakie rosyjskie filmy i bajki znasz? Przeczytajcie tekst (3: 127), Odpowiedzcie na pytania: Ile razy rosyjskie filmy zdobyły Oscara dla najlepszego filmu nieanglojęzycznego? Czy rosyjskie bajki są popularne? Jakiej fabuły mają rosyjskie bajki: „Чебурашка”, „Ну, погоди”, „Маша и Медведь”? (3: 127), Czy zgadzacie się ze stwierdzeniem, że we współczesnym życiu kino jest najpopularniejszą formą sztuki? Uargumentujcie swoje stanowisko (3: 127).</p>
--	---

WYKAZ TABEL, RYSUNKÓW, SCHEMATÓW I WYKRESÓW

TEKST GŁÓWNY

Wykaz tabel

Tabela 1. Główne założenia językowej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, Polski, Czech, Niemiec, Bułgarii (na podstawie analizy publikacji i dokumentów)	109
Tabela 2. Argumenty przeciw stosowaniu podręcznika wg Engelbera Thalera	117
Tabela 3. Argumenty za stosowaniem podręcznika wg Engelbera Thalera.....	118
Tabela 4. Czas trwania szkolnej nauki języka rosyjskiego w poszczególnych krajach.....	153
Tabela 5. Wykaz podręczników poddanych badaniu.....	155
Tabela 6. Kryteria oceny podręczników do nauki języka rosyjskiego – narzędzie badawcze	159
Tabela 7. Zdjęcia obiektów Moskwy i Sankt Petersburga w poszczególnych seriach podręcznikowych	165
Tabela 8. Warstwa wizualna serii podręcznikowych (dane liczbowe)	201
Tabela 9. Dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta a rozwój KI	211

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Model rozwoju wrażliwości międzykulturowej Milтона J. Bennetta.....	38
Rysunek 2. Model komunikacyjnej kompetencji interkulturowej Michaela Byrama.....	42
Rysunek 3. Piramidalny model kompetencji interkulturowej autorstwa Darli Deardorff	44
Rysunek 4. Model kompetencji dla kultury demokracji	87

Wykaz schematów

Schemat 1. Schemat rozwoju KI uczniów w wieku wczesnej adolescencji	72
Schemat 2. Sposoby rozwijania KI przez podręczniki do nauki języka rosyjskiego jako obcego z Polski, Czech, Niemiec i Bułgarii	229

Wykaz wykresów

Wykres 1. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w polskiej serii.....	195
Wykres 2. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w czeskiej serii.....	197
Wykres 3. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w niemieckiej serii	199
Wykres 4. Udział procentowy poszczególnych elementów wizualnych w bułgarskiej serii.	201
Wykres 5. Zestawienie udziału procentowego poszczególnych typów elementów wizualnych w analizowanych seriach podręcznikowych	202

ANEKSY

Wykaz tabel

Tabela 1. Realioznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	259
Tabela 2. Krajoznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	263
Tabela 3. Socjoznawstwo – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	269
Tabela 4. Kulturoznawstwo <i>sensu stricto</i> – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	273
Tabela 5. Uświadomienie sobie własnej kultury (polskiej/czeskiej/niemieckiej/bułgarskiej) – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich, podręczników do nauki języka rosyjskiego	274
Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	278
Tabela 7. Postawy – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	280
Tabela 8. Umiejętności – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	283
Tabela 9. Warstwa wizualna – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego.....	287
Tabela 10. Dostosowanie podręcznika do wieku i potrzeb adolescenta a KI – wyniki analizy polskich, czeskich, niemieckich, bułgarskich podręczników do nauki języka rosyjskiego...	294