

Robert Kuźma

Uniwersytet w Białymstoku

(Nie)obecność treści międzykulturowych we współczesnych podręcznikach do nauki języka angielskiego

„Inny – to ja. Inny jest zawsze blisko,
a często – w nas samych”.

Ryszard Kapuściński, *Lapidarium VI*

SUMMARY The predominant rationale behind this article is to determine whether the presence or absence of references to intercultural competence in the modern English classroom is contingent upon the quality of popular English coursebooks. The present research, which is based on ninety English coursebooks, will also seek to establish the reasons for the seeming reluctance of teachers to integrate snippets of intercultural competence in their lessons. After the presentation of the data transpiring from the research, the author will proceed to list a number of possible reasons for intercultural competence being neglected as well as suggesting several improvements that could remedy this methodological conundrum.

1. Cel artykułu

Zainteresowanie tematyką międzykulturowości nie jest w metodyce nauczania języków obcych niczym nowym – termin ten generuje ponad cztery i pół tysiąca odnośników w przeglądarce internetowej Google. Znaczenie integracji elementów międzykulturowości wydaje się szczególnie istotne w przypadku języka angielskiego, który aspiruje przecież do odgrywania roli współczesnego *lingua franca*. To ogromne zainteresowanie międzykulturowością powinno również znaleźć odzwierciedlenie w nowoczesnych podręcznikach do nauki języka angielskiego. Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania: czy wprowadzając elementy międzykulturowości, nauczyciel języka angielskiego może oprzeć się na wybranym przez siebie podręczniku jako właściwym źródle takiej wiedzy, czy jakość podręczników do nauki języka angielskiego jest istotną przesłanką determinującą (nie)obecność tematyki międzykulturowości na lekcjach

języków obcych oraz czy powody, by tę tematykę marginalizować są natury subiektywnej (np. brak motywacji nauczyciela do wykorzystania takowych pomocy / materiałów lub niska świadomość kulturowa nauczycieli) czy też obiektywnej (np. brak materiałów dodatkowych do kształcenia kompetencji międzykulturowej, czy też nieobecność tej tematyki w wybranym przez nauczyciela podręczniku).

2. Uwagi wstępne

Jak wspomniano, postulat nauczania kultury kraju języka docelowego wydaje się być czymś oczywistym w nowoczesnej metodyce języków obcych. Ten jakże pozytywny trend odzwierciedla zmiany priorytetów nauczania języków obcych we współczesnym świecie. Żyjąc w globalnej wiosce Marshalla McLuhana, czy też, jak przekonuje Kapuściński¹, w globalnej metropolii, „narażeni” jesteśmy na częsty kontakt z Innym. Kontakty te są zazwyczaj powierzchowne i często zdominowane przez noszone przez nas negatywne stereotypy, uprzedzenia i półprawdy dotyczące obcych kultur. Im trudniej wyrwać się z oków etnocentrycznego postrzegania świata, gdzie „ja” i „moja kultura” są w absolutnym centrum, tym ważniejsza wydaje się kompetencja interkulturowa do łagodzenia antagonizmów, pejoratywnych skojarzeń czy wrogich odruchów, jakie mogą wystąpić podczas interakcji z Obcym. Oczywistym wydaje się fakt, iż lekcja języka obcego, a w szczególności języka angielskiego, postrzeganego jako „współczesna łacina”, jest naturalnym środowiskiem do przeprowadzania interkulturowych ćwiczeń. W toku takiego treningu możliwym staje się lepsze przygotowanie ucznia na wyzwania współczesnego świata, gdzie fenomen koegzystencji i przenikania się kultur jest coraz bardziej powszechny. Ponadto, brak świadomości międzykulturowej może prowadzić do nieporozumień i „zgrzytów” w procesie komunikacji między przedstawicielami różnych kultur.

3. Znaczenie komunikacji interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego

Nauczyciel – entuzjasta nauczania języka obcego z wykorzystaniem elementów komunikacji interkulturowej, musi stawić czoło wielu wyzwaniom.

¹ R. Kapuściński, *Lapidarium VI*, Warszawa 2007, s. 79.

Przed wszystkim, należy odnaleźć odpowiedzi na następujące pytania: czego nowego uczeń dowie się o obcej kulturze po zrealizowaniu materiału danego podręcznika? Jakie postawy oraz podejście do obcości się w nim wykształci? Czy oprócz technicznych sprawności lingwistycznych nabędzie również inne umiejętności? Wreszcie, czego dowie się o sobie samym i kulturze, z której wyrasta?

Już sam termin kultura kraju języka docelowego (*target culture*) nie jest jednoznaczny i rodzi wiele wątpliwości. Po pierwsze, termin ten zakłada pewną syngularność, sugerując, iż mamy do czynienia z tworem homogenicznym, a więc łatwym do zdefiniowania, co eliminuje naturalne pytania typu: czy rzeczywiście uprawnione jest mówienie o kulturowym wspólnym mianowniku, z którym możemy porównywać kulturę polskich uczniów? Czyjej konkretnie kultury mamy nauczać, jeżeli uznamy, iż termin ten nie jest jednorodny? Czy skupiając się na kulturze dominującej, (*mainstream culture*) nie popełnimy tym samym błędu kulturowej krótkowzroczności ignorując przebogatą spuściznę mniejszości etnicznych USA czy Anglii, zwłaszcza w dobie nieustannej walki tychże grup o uznanie ich wkładu w kulturę?

Po drugie, termin kultura kraju języka docelowego sugeruje również jednorodność geopolityczną i jest wysoce nieprecyzyjny. W przypadku języka angielskiego możemy przecież mówić o dominacji co najmniej dwóch „centrów” języka: historycznie – Anglii, i bardziej współcześnie – Stanów Zjednoczonych.

Po trzecie wreszcie, adekwatność tego terminu musi być poddana w wątpliwość zważywszy, iż język angielski stał się globalną lingwistyczną platformą porozumienia na jakże wielu płaszczyznach współczesnego świata. Rodzi to pytanie, czy nauczyciel języka angielskiego ma nauczać kulturowych wzorów zachowań jedynie w zderzeniu z rodzimym użytkownikiem języka angielskiego? Wydaje się, iż priorytetem w nauczaniu komunikacji międzykulturowej jest dobre zrozumienie własnej tożsamości oraz kształtowanie postaw otwartości, tolerancji i zrozumienia wobec kultur obcych, również, a może przede wszystkim, spoza kręgu kultur angloskorytycznych. Podręczniki, odpowiadające na to wyzwanie, muszą odzwierciedlać status angielskiego jako języka globalnego, nie postrzegając go jedynie jako narzędzie w komunikacji między kulturą anglosaską i kulturą użytkownika danego podręcznika.

Kolejnym dylematem w prawidłowym zdefiniowaniu terminu edukacja międzykulturowa, wraz z całym bagażem konsekwencji z niego wypływających, jest odpowiedź na pytanie, czy priorytetem powinno być nauczanie wiedzy o obcej kulturze czy raczej kształtowanie postaw, pamiętając, iż żaden

podręcznik zawierający jedynie zbiór wybranych faktów nie będzie w stanie skutecznie odpowiedzieć na kulturową złożoność i nieprzewidywalność współczesnego świata, z którym uczniowie będą musieli się zmagać.

4. Cele, przedmiot oraz prezentacja wyników badań

Celem przeprowadzonego badania była analiza ilościowa popularnych podręczników do nauki języka angielskiego. Nadrzędną przesłanką było ustalenie, w jakim stopniu podręczniki te realizują postulat integracji elementów treningu międzykulturowego w nauczaniu języka angielskiego. Analizowano również charakter odniesień do kultury, ich częstotliwość oraz obszar geopolityczny, którego dotyczyły. W badaniu przyjęto następującą definicję „odniesienia do międzykulturowości” – świadome i bezpośrednie porównanie dwóch lub więcej kultur w obrębie przyjętych podkategorii (patrz tabela 1). W badaniu odnotowano wszelkiego rodzaju ćwiczenia, które spełniały ten wymóg, wykluczając pojedyncze zdjęcia odnoszące się do kultury bądź międzykulturowości, które towarzyszyły ćwiczeniom doskonalącym inne umiejętności, np.: gramatyczne lub leksykalne.

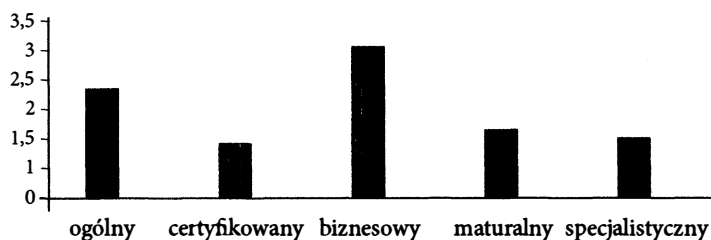
Analizie poddano 90 pozycji książkowych (podręczników), przyjmując perspektywę ucznia tj. analizując jedynie książki ucznia, wykluczając z badań podręcznik nauczyciela oraz inne pomoce zazwyczaj niedostępne uczniowi. Podręczniki będące przedmiotem badania ukazały się w następujących wydawnictwach (procentowo) – Oxford University Press – 40%, Longman – 21%, MacMillan – 21%, Cambridge – 7%, Express Publishing – 3%, PWN – 2%, inne wydawnictwa – 6%. Większość podręczników (44%) adresowana była do ucznia średnio zaawansowanego, 33% książek reprezentowało poziom początkujący, pozostałe 23% książek zostały zaklasyfikowane jako poziom zaawansowany (począwszy od poziomu FCE). Zróżnicowanie podręczników analizowanych z perspektywy docelowej grupy wiekowej wygląda następująco: dorośli – 41%, młodzież licealna – 17%, młodzież gimnazjalna – 28%, dzieci – 14%. Książki dobrane były w sposób umożliwiający dokonanie krytyki odniesień do międzykulturowości na szerokiej gamie poziomów biegłości językowej: 63% podręczników to książki ogólne, 22% z nich miały specjalizację certyfikatową (FCE, CAE, CPE), 8% stanowiły książki biznesowe, 4% spośród badanych książek to pomoce specjalistyczne, np.: kursy handlowe, turystyczne czy medyczne, 3% z badanych podręczników to książki maturalne.

Poniższa tabela prezentuje ilość odnotowanych odniesień do międzykulturowości we wszystkich badanych książkach (poz. 2), jednocześnie kontrastując te wyniki z badaniami prowadzonymi przez Aleksandrowicz-Pędich², obejmujące obserwacje 82 półtoragodzinnych zajęć przeprowadzonych przez grupę 45 nauczycieli popularnych języków obcych w prywatnej szkole językowej (poz. 1).

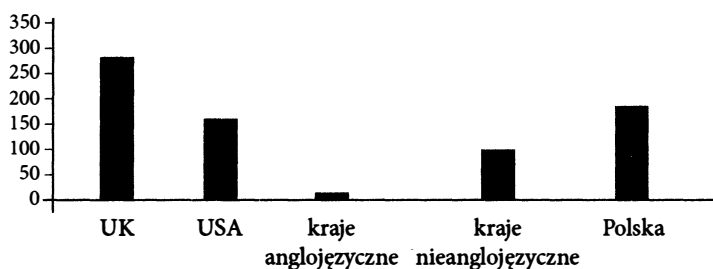
Tabela 1. Ilość odniesień międzykulturowych

Typ odniesień		Poz. 1	Poz. 2
1.	Porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego i świąt	8	120
2.	Porównywanie sytuacji społecznej, politycznej i ekonomicznej	2	22
3.	Posługiwanie się formami grzecznościowymi	10	4
4.	Komunikacja pozawerbalna	2	12
5.	Przestrzeń osobista	0	2
6.	Koncepcja czasu	0	1
7.	Szok kulturowy	0	3
8.	Wartości (rodzina, religia, patriotyzm, itp.)	3	16
9.	Sposoby okazywania zadowolenia, wdzięczności, żalu i żaloby, krytyki	0	9
10.	Stereotypy narodowe i etniczne	0	3
11.	Humor	2	3
12.	Tematy do rozmowy (właściwe, zakazane)	0	0
13.	Wszystkich odniesień	27	195

Wykres 1. Międzykulturowość a rodzaj podręcznika. (Średnia ilość odniesień na jeden podręcznik)



² L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005, s. 65-66.

Wykres 2. Międzykulturowość a docelowa grupa wiekowa. (Średnia ilość odniesień na jeden podręcznik)**Wykres 3. Międzykulturowość a poziom umiejętności językowych uczących się (Średnia ilość odniesień na jeden podręcznik)****Wykres 4. Ilość wszystkich odniesień do kultury w aspekcie geopolitycznym**

5. Wstępna analiza wyników badań

Pomimo zapisu o konieczności doskonalenia kompetencji międzykulturowej w procesie nauczania języków obcych, znajdującego się w opracowanym przez Radę Europy EUROPEJSKIM SYSTEMIE OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO: UCZENIE SIĘ, NAUCZANIE, OCENIANIE, przytłaczająca większość badanych podręczników dokonuje prezentacji kultury z perspektywy faktograficznej, tzn. bez prób kształtowania postaw tolerancji, otwartości i zainteresowania obcością. Część z badanych podręczników zawiera co prawda

specjalne strony poświęcone kulturze (np.: *Culture Shock* w podręczniku MATURA SUCCESS czy CULTURE ZONE w książce TWIST). Jest to jednak zazwyczaj kultura masowa; dominują tematy spędzania wolnego czasu, podróżowania, idoli popkultury oraz tradycji świątecznych. Po prezentacji faktograficznego wycinka kultury (najczęściej brytyjskiej), wiele badanych podręczników zachęca ucznia do autorefleksji serwując kilka standardowych pytań typu: „A jak to jest w twoim kraju?” lub „Czy podobne zwyczaje możesz również zaobserwować w swojej kulturze?”

W pełni doceniając próby skłonienia uczniów do przemyśleń nad własną kulturą oraz tożsamością, można wątpić, czy będą oni w stanie sprostać tak postawionemu zadaniu. Bez dodatkowych źródeł informacji o omawianych trendach w kulturze polskiej, uczniowie mogą dokonać analizy zbyt lokalnej oraz subiektywnej, częściej snując domysły aniżeli świadomie porównując dwie odrębne kultury. Ponadto, jednostronne przedstawienie danej różnicy kulturowej wymusza na nauczycielu konieczność uzupełnienia informacji o kontekst polski, co, w dłuższej perspektywie, może się okazać czynnikiem demotyującym.

Kolejna konstatacja wypływająca z analizy powyższych wykresów to taka, iż w przypadku niektórych podręczników (np.: CONNECTIONS STARTER, Oxford University Press, czy ENGLISH IN MIND STARTER, Cambridge University Press) możemy mówić o próbie promocji kultury brytyjskiej. Podręczniki tego typu potwierdzają teorię imperializmu językowego Roberta Phillipsona³, wedle której biznes ELT, skoncentrowany w Anglii oraz Stanach Zjednoczonych, jest jedną z platform promocji tych krajów, co stanowi ważny komponent kulturowej polityki zagranicznej. Promocja języka angielskiego powinna zatem być rozważana w kategoriach politycznych, jako że jest ona częścią całego wachlarza działań, których celem jest zwiększenie tzw. „miękkiej władzy”⁴. Trudno nie zgodzić się ze słowami byłego ministra Sri Lanki, który ocenia korzyści polityczne płynące z promocji języka angielskiego na świecie przez Anglię czy Stany Zjednoczone w następujący sposób: „Nauczanie języka angielskiego jest dziś większą bronią niż groźba gwiazdnych wojen”⁵. Wtórują mu, Macedo, Dendrinós i Gounari, którzy w książce HEGEMONIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO⁶ twierdzą, iż:

³ R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, New York 1992.

⁴ Termin ten został stworzony przez amerykańskiego politologa Josepha Nye.

⁵ R. Kuźma, *Linguistic Warfare – The Politics Behind the English Language*, [w:] *Edukacja dla przyszłości*, F. J. Nosowicz, M. Peklarz (red.), Białystok 2006, s. 210.

⁶ B. Dendrinós, P. Gounari, D. Macedo, *The Hegemony of English*, Colorado 2003, s. 17.

Możemy spokojnie założyć, że język angielski jest we współczesnym świecie narzędziem *par excellence* kulturowej inwazji, ze swoim monopolem nad Internetem, handlem międzynarodowym, promocją cellulidowej kultury oraz jego rolą w disneyfikacji kultur⁷.

Wydaje się, iż autorzy książek nie potrafią przełamać swoistego błędnego koła – nie sposób podjąć realnych prób wpojenia uczniom zasad tolerancji, gdyż termin ten wymusza odwoływanie się do sytuacji osób niepełnosprawnych, emigrantów jak i mniejszości seksualnych, etnicznych czy rasowych. Analiza ponad trzynastu tysięcy stron badanych książek pozwoliła na odnalezienie jedynie ośmiu bezpośrednich odniesień do kultury mniejszości. Taka tematyka nie mieści się, niestety, w „kanonie” tematów lekkich, łatwych i przyjemnych. Stąd, autorzy książek, niczym wytrawni żeglarze, lawirują wokół złowrogich raf poprawności politycznej. Omijają najbardziej kontrowersyjne tematy, decydując się na iluzoryczne bezpieczeństwo oferowane przez spokojne wody tematycznej monotonii. W efekcie, w toku wieloletniej nauki języka angielskiego uczeń nie dowie się prawie nic o sytuacji mniejszości etnicznych czy seksualnych w kulturze anglosaskiej; negatywny wizerunek Polaków w USA zawarty w żartach (*Polack jokes*) również pozostanie czymś nieznanym. Te dwa przykłady ilustrują tematykę przemilczaną przez podręczniki.

6. Przyczyny braku odniesień do międzykulturowości

Przeprowadzone badania potwierdzają, iż większość popularnych na rynku podręczników do nauki języka angielskiego wydaje się operować w pewnej próżni kulturowej. Trudno zatem odnaleźć w nich pogłębione analizy czy też próby zaopatrzenia ucznia w niezbędne narzędzia, dzięki którym mógłby skutecznie walczyć z następstwami szoku kulturowego. Niedostatek treści międzykulturowych w badanych podręcznikach wpływa z kumulacji wielu czynników, z których najistotniejszymi wydają się być następujące:

- fragmentaryczność, przypadkowość, a czasem wręcz chaos w selekcji elementów kultury kraju języka docelowego,
- kreacja „pocztówkowego” wizerunku krajów nauczanego języka poprzez prezentację sztamkowych zdjęć, które możemy znaleźć w dowolnym katalogu turystycznym z jednoczesnym nieuwzględnieniem głębszych, lub konfliktowych tendencji w kulturze krajów anglosaskich. Dominującym

⁷ Tłumaczenie własne.

kryterium doboru elementów kultury wydaje się być ich „lekkostrawność” i spektakularność,

- marketing – podręcznik do nauki języka angielskiego jest, z punktu widzenia marketingu, takim samym produktem jak proszek do prania czy nowy telefon komórkowy. Rola autora–metodyka pozostającego pod presją zaspokojenia potrzeb rynku oraz osiągnięcia komercyjnego sukcesu, kończy się wraz z oddaniem książki do druku. Kolejny etap zdominowany jest przez speców od marketingu, których zadaniem jest maksymalizacja sprzedaży produktu. Życie podręcznika przechodzi takie same fazy jak każdy inny produkt i poddane jest właściwie takim samym technikom marketingowym. Ten właśnie marketingowy imperatyw niesie ze sobą szereg konsekwencji, a w szczególności tę, iż książka ma się podobać. Jej szata graficzna, jakość papieru, obudowanie materiałami dodatkowymi, a zwłaszcza skuteczne dotarcie do nauczycieli i przekonanie ich, co do słuszności zakupu właśnie tego podręcznika często biorą górę nad jakością dydaktyczną zawartych w nim ćwiczeń,

- wymóg poprawności politycznej – fakt, iż zarówno na rynku polskim jak i światowym dominują podręczniki produkowane w Anglii, powoduje, iż finalnym odbiorcą/konsumentem tego produktu jest tzw. *global user*. Ten kulturowo bezkształtny marketingowy twór to po prostu pewne uśrednienie indywidualnych cech odbiorcy towarów bądź usług nazywany w nomenklaturze marketingowej *masowym konsumentem*. Takie zdefiniowanie finalnego użytkownika produktu, jakim jest książka do nauki języka angielskiego, wymusza niezmiernie istotne decyzje, co do poruszanych w niej treści. Omawiane tematy muszą, zatem, być kulturowo neutralne, nie mogą odnosić się do różnic światopoglądowych, które mogłyby potencjalnie pogłębić lub zaostriżyć konflikt między kulturami lub jednostkami w obrębie tych kultur. Stąd obserwujemy tematyczną homogeniczność podręczników, których autorzy ugięli się pod presją poprawności politycznej, eliminując większość tematów kontrowersyjnych. Tym samym zubożyli znacznie kulturową paletę, malując świat pozbawiony jaskrawych kolorów. Przedstawiony obraz rzeczywistości postrzegany przez pryzmat typowego podręcznika jest kulturowo nieprecyzyjny, rozmyty i uproszczony – brak w nim ostrych konturów,

- obawa przed trudnymi tematami i, w konsekwencji, pozbawienie książek odniesień do religii, moralności, (braku) tolerancji, czy polityki jest, z metodycznego punktu widzenia, niekorzystne. Brak takiej tematyki oznacza, bowiem, iż uczniowie nie będą w stanie poruszać takich tematów w sytuacjach pozaszkolnych – brak odpowiedniego słownictwa z zakresu

religii, moralności lub polityki uniemożliwi im zabranie głosu w sprawach dla nich najistotniejszych; nie pozwoli im się różnić, bronić swej tożsamości czy odrębności,

- *backwash effect* – uczniowie, nauczyciele oraz wydawcy wydają się być poddani presji wszelakiego rodzaju egzaminów językowych. Te z kolei nie testują umiejętności tak złożonej jak kompetencja międzykulturowa. Stąd dominacja językowych mikroumiejętności, rozwijanie słownictwa bez uwzględnienia jego zakotwiczenia w kulturze czy też gramatyczno-leksykalne, a nie funkcjonalne czy kulturowe podejście do języka,

- złożoność zagadnienia międzykulturowości – znacznie łatwiej jest przekazać wiedzę gramatyczną lub określony zasób słownictwa niż nauczyć tolerancji lub odpowiedniego zachowania w nieprzewidywalnej rzeczywistości realnej komunikacji. Łatwiej jest taki materiał gramatyczno-leksykalny wyegzekwować i przetestować, stąd niechęć do poruszania się niezdefiniowanymi ścieżkami międzykulturowości, która jest przecież spoiwem łączącym czysto językowe umiejętności w logiczną kulturowo całość.

7. Uwagi końcowe

Uboga w składniki kulturowe dieta oferowana przez większość podręczników wymusza dokonanie metodycznej suplementacji. Wzbogacenie prowadzonych lekcji o element kulturowy w sposób świadomy, profesjonalny i odpowiedzialny, wymusza na nauczycielu posiadanie wrażliwości i otwartości kulturowej, odczuwanie imperatywu wychowawczego oraz dużej wiedzy. Dopiero takie przygotowanie umożliwia świadomy wybór oraz adaptację materiałów promujących otwartość wobec Innego, autorefleksję nad własną kulturą oraz pogłębione analizy porównawcze. Nauczyciel stojący wobec takich wyzwań powinien w toku studiów otrzymać odpowiednio szeroką wiedzę co do kultury krajów nauczanego języka oraz przekonanie o konieczności jej przekazania w procesie nauczania.

Rynek podręczników powinien ewoluować w kierunku daleko idącej customizacji pomocy do nauki, nawet tych nastawionych na tzw. „globalnego odbiorcę”. Powinny zatem powstać polskie wersje głównych, międzynarodowych podręczników, na bazie których rodzimi nauczyciele-metodycy mogliby dokonać wzbogacenia ich o „lokalny aromat”, poprzez dodanie odniesień i porównań do kultury polskiej. Trend ten jest już widoczny, część podręczników bowiem jest modyfikowana lokalnie, tym samym lepiej odpowiadając na indywidualne oczekiwania użytkowników.

Ważne jest również bardziej profesjonalne podejście do potencjału podręcznika, który w swej warstwie graficznej zawiera przecież szeroką gamę zdjęć przedstawiających materialne czy technologiczne artefakty. Ponadto, wykorzystanie pozaksiążkowych materiałów autentycznych powinno również przyczynić się do zmniejszenia problemu braku treści międzykulturowych w podręczniku.

Nie mniej ważna wydaje się być oddolna presja na wydawców, aby zamieszczali elementy treningu międzykulturowego w swych materiałach głównych bądź pomocniczych. Konieczność stawiania wysokich wymagań nowoczesnym podręcznikom do nauki języków obcych jest oczywista. Zwiększająca się liczba wydawców oraz samych książek oferowanych nauczycielom i uczniom, połączona z wyraźnym sygnałem akcentującym wagę włączenia zagadnień z zakresu międzykulturowości powinna, w dłuższej perspektywie, przynieść zadowalające rezultaty. Wskazana również wydaje się być promocja podręczników rodzimych autorów, którzy znacznie łatwiej i szybciej potrafiliby „przemycić” treści międzykulturowe do swych książek.

Zatem do języka angielskiego nie są, w większości badanych przypadków, skarbnicą wiedzy o kompetencji międzykulturowej. Nie zawierają również zbyt wielu odniesień do kultury wysokiej – w całym badaniu odnaleziono jedynie 119 takich ćwiczeń. Kultury masowej jest średnio trzykrotnie więcej – 292 odniesienia. Według przeprowadzonych badań, to nauczyciel jest głównym źródłem oraz inspiratorem treści międzykulturowych na lekcji języka obcego⁸. Nie mniej jednak, należy pamiętać, że zmuszony jest liczyć na własne siły i kreatywność, inwestując znaczną ilość czasu i energii w przygotowanie metodycznie sprawnych lekcji o międzykulturowości. Jakkolwiek błędne byłoby obarczanie winą jedynie autorów książek za zaistniały stan, pamiętajmy, że nie każdy nauczyciel jest w stanie podołać wyzwaniu samodzielnego wzbogacenia podręcznika wiodącego, a w przypadku nauczycieli mniej doświadczonych, możemy zaobserwować zbytne uzależnienie się od podręcznika, co często prowadzi do dewaluacji celów kursu języka obcego, redukując jego istotę do „przerabiania” kolejnych rozdziałów książki.

Reasumując, należy mieć nadzieję, iż autorzy podręczników chętniej sięgać będą po treści międzykulturowe, pomagając w ten sposób wnosić daleko idące zmiany do codziennej praktyki nauczania języka angielskiego.

⁸ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005, s. 71.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich L., *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok 2005.
- Dendrinos B., Gounari P., Macedo D., *The Hegemony of English*, Colorado 2003.
- Kapuściński R., *Lapidarium V*, Warszawa 2007.
- Kapuściński R., *Lapidarium VI*, Warszawa 2007.
- Kuźma R., *Linguistic Warfare – The Politics Behind the English Language*, [w:] *Edukacja dla przyszłości*, Nosowicz F. J., Peklarz M. (red.), Białystok 2006.
- Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, New York 1992.

