

NAUCZANIE JĘZYKA ROSYJSKIEGO

JAKO DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO W POLSCE
Z PERSPEKTYWY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

NAUCZANIE JĘZYKA ROSYJSKIEGO

**JAKO DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO W POLSCE
Z PERSPEKTYWY EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

Marzanna Karolczuk

Białystok 2016

Recenzenci

dr hab. Krystyna Miłułka, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski)

dr hab. Andrzej Charciarek, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski)

Korekta

Krzysztof Rutkowski

Skład

Krzysztof Rutkowski

Wydanie publikacji zostało sfinansowane ze środków
Dziekana Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

ISBN: 978-83-7657-209-3

Druk i oprawa

Wydawnictwo Prymat

© Copyright by Marzanna Karolczuk

Białystok 2016

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku

Białystok 2016



Mojemu synowi Mateuszowi

2.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	13
CZĘŚĆ I	
DRUGI JĘZYK OBCY W SZKOLE A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA. ZARYS TEORETYCZNY	21
Rozdział I	
Drugi język obcy w warunkach zinstytucjonalizowanych	22
1. Akwizycja (przyswajanie) języka pierwszego i drugiego, nauczanie i uczenie się języka obcego	22
2. Liczenie języków w kontekście badawczym i aplikacyjnym	29
3. Język i kultura w procesie przyswajania i uczenia się języka	32
4. Nauczanie i uczenie się drugiego języka obcego	40
4.1. Znaczenie języka ojczystego oraz pierwszego języka obcego	40
4.2. Motywacja i postawy	47
4.3. Polski kontekst edukacyjny – analiza podstawy programowej	56
5. Drugi język obcy w warunkach zinstytucjonalizowanych – podsumowanie	62
Rozdział II	
Edukacja międzykulturowa – cele, zadania	64
1. Postawy a porozumiewanie się międzykulturowe	69
1.1. Postawy – definicja, kształtowanie	69
1.2. Znaczenie postaw w procesie porozumiewania się międzykulturowego – wybrane założenia	72
2. Kompetencja międzykulturowa w kształceniu językowym	78
2.1. Definicje i modele kompetencji międzykulturowej	82
2.2. Postawy, wiedza, umiejętności	89
3. Edukacja międzykulturowa – podsumowanie	100
Rozdział III	
Edukacja międzykulturowa a nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego	102
1. Zmiana statusu języka rosyjskiego w Polsce – aspekt historyczny	102
1.1. Wiek XI–XVII – zainteresowanie łaciną i greką, językiem niemieckim, francuskim, tureckim i ojczystym	103

1.2. Wiek XVIII – zainteresowanie językiem rosyjskim	106
1.3. Zabory i okres międzywojenny	108
1.4. Czterdziestoletni okres powojenny	112
1.5. Przełom wieku XX i XXI	115
2. Język rosyjski jako drugi język obcy w polskiej szkole – współczesne trudności i wyzwania	118
2.1. Integracja społeczna	118
2.2. Potrzeby komunikacyjne	121
2.3. Postawy	124
2.4. Nauczanie	129
3. Edukacja międzykulturowa a nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego – podsumowanie	132

CZĘŚĆ II

POSTAWY UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH WOBEC SPOŁECZEŃSTW, JĘZYKÓW I KULTUR. STUDIUM EMPIRYCZNE

137

Rozdział I

Metodologiczne podstawy badania

138

1. Kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego	139
1.1. Określenie problemu badawczego i celu badania	143
1.2. Pytania badawcze	144
1.3. Dobór i charakterystyka próby	145
1.4. Narzędzie badawcze	149
2. Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur – na przykładzie postaw wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików	151
2.1. Określenie problemu badawczego i celu badania	151
2.2. Schemat badawczy	152
2.3. Pytania badawcze	153
2.4. Hipotezy badawcze	154
2.5. Dobór i charakterystyka próby	154
2.6. Przebieg badania	155
2.7. Narzędzie badawcze	156

Rozdział II

Pozyskiwanie informacji o innych kulturach przez młodzież szkół średnich – analiza zebranych danych

160

1. Pozyskiwanie informacji na temat Rosji i Rosjan – zestawienie ogólne	163
2. Pozyskiwanie informacji na temat Rosji i Rosjan przez uczniów I i II grupy	166
3. Pozyskiwanie informacji na temat Anglii i Anglików – zestawienie ogólne	167
4. Pozyskiwanie informacji na temat Anglii i Anglików przez uczniów I i II grupy	169
5. Pozyskiwanie informacji na temat Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – porównanie	170
6. Pozyskiwanie informacji o innych kulturach przez młodzież szkół średnich – podsumowanie	173

Rozdział III

Kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego – analiza zebranych danych	176
1. Podręczniki do szkoły ponadgimnazjalnej – analiza porównawcza	177
1.1. Postawy	177
1.1.1. Rozwój technik porównawczych	177
1.1.2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	181
1.1.3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń	183
1.1.4. Treści kształtujące postawy pozytywne/neutralne (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)	186
1.1.5. Tematy trudne, utrwalające uprzedzenia, negatywne zachowania, wyobrażenia (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)	198
1.1.6. Postawy – podsumowanie	202
1.2. Wiedza	208
1.2.1. Realioznawstwo	208
1.2.2. Krajoznawstwo	214
1.2.3. Socjoznawstwo	220
1.2.4. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury	223
1.2.5. Informacje o innych obszarach kulturowych	224
1.2.6. Wiedza – podsumowanie	226
1.3. Umiejętności	228
1.3.1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów	229
1.3.2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i niewartościującej oceny	229
1.3.3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi	230
1.3.4. Umiejętności – podsumowanie	231
1.4. Podręczniki do szkoły ponadgimnazjalnej – podsumowanie	232
2. Podręczniki do gimnazjum – analiza porównawcza	234
2.1. Postawy	234
2.1.1. Rozwój technik porównawczych	234
2.1.2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	236
2.1.3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń	237
2.1.4. Treści kształtujące postawy pozytywne/neutralne (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)	238
2.1.5. Postawy – podsumowanie	243
2.2. Wiedza	246
2.2.1. Realioznawstwo	247
2.2.2. Krajoznawstwo	250
2.2.3. Socjoznawstwo	254

2.2.4. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury	255
2.2.5. Informacje o innych obszarach kulturowych	257
2.2.6. Wiedza – podsumowanie	258
2.3. Umiejętności	259
2.3.1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów	260
2.3.2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i niewartościującej oceny	260
2.3.3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi	261
2.3.4. Umiejętności – podsumowanie	261
2.4. Podręczniki do gimnazjum – podsumowanie	262
3. Podręczniki do szkoły podstawowej – analiza porównawcza	263
3.1. Postawy i umiejętności	263
3.1.1. Rozwój technik porównawczych	263
3.1.2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	264
3.1.3. Treści kształtujące postawy pozytywne/neutralne (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)	265
3.1.4. Postawy i umiejętności – podsumowanie	267
3.2. Wiedza	269
3.2.1. Realioznawstwo	269
3.2.2. Krajoznawstwo	271
3.2.3. Socjoznawstwo	273
3.2.4. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury	274
3.2.5. Informacje o innych obszarach kulturowych	275
3.2.6. Wiedza – podsumowanie	276
3.3. Podręczniki do szkoły podstawowej – podsumowanie	277
4. Kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego – wnioski	278

Rozdział IV

Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – analiza materiału badawczego	284
1. Postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan	284
1.1. Skojarzenia z Rosją i Rosjanami – analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału	285
1.2. Wpływ treści podręcznikowych na postrzeganie Rosji i Rosjan przez uczniów	289
1.3. Sympatia czy dystans wobec Rosjan? – analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału	291
1.4. Obraz Polski i Polaków odnotowany w ankietach odnoszących się do Rosji i Rosjan	301
1.5. Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan – podsumowanie	302

2. Postawy uczniów szkół średnich wobec Anglii i Anglików	309
2.1. Skojarzenia z Anglią i Anglikami – analiza ilościowa i jakościowa	309
2.2. Sympatia czy dystans wobec Anglików? – analiza ilościowa i jakościowa	313
2.3. Obraz Polski i Polaków odnotowany w ankietach odnoszących się do Anglii i Anglików	322
2.4. Postawy uczniów szkół średnich wobec Anglii i Anglików – podsumowanie	324
3. Sympatia a dystans wobec Rosjan i Anglików – analiza kontrastywna zebranych danych	329
4. Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – podsumowanie	337
5. Obraz Rosjan, Anglików i Polaków – na podstawie cech wskazywanych przez uczniów	340
5.1. Cechy przypisane Rosjanom	340
5.2. Cechy przypisane Anglikom	343
5.3. Cechy przypisane Polakom	346
5.4. Obraz Rosjan, Anglików i Polaków (na podstawie cech wskazanych przez uczniów) – podsumowanie	348
6. Obraz Rosji i Rosjan na tle innych badań	351
7. Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur – wnioski	355
ZAKOŃCZENIE	364
ABSTRACT	367
РЕЗЮМЕ	371
BIBLIOGRAFIA	375
ANEKS 1	411
ANEKS 2	416
ANEKS 3	424
ANEKS 4	432
ANEKS 5	485
ANEKS 6	507
WYKAZY TABEL, RYSUNKÓW I WYKRESÓW	518

2.

WSTĘP

Polska jest członkiem Unii Europejskiej od 1 maja 2004 roku na mocy traktatu akcesyjnego podpisanego 16 kwietnia 2003 roku. Należy jednak uściślić, że faktyczny proces integracji rozpoczął się w kwietniu 1994 roku z chwilą złożenia wniosku o członkostwo w UE, co zapoczątkowało intensywne zmiany, zachodzące w naszym kraju na różnych płaszczyznach, również w obszarze edukacyjnym.

Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna Europy ostatnich 10 lat, w tym również Polski, ułatwiona komunikacja i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, zwiększona mobilność Europejczyków, związana między innymi z umiędzynarodowieniem rynku pracy, zainteresowaniem turystyką, działaniami militarnymi i pokojowymi, wpływają na kształtowanie społeczeństw różnojęzycznych i różnokulturowych. Obecna sytuacja geoeconomiczna i geokulturowa zmusza człowieka do tego, aby umiał istnieć we współczesnym świecie, budując przyjazne więzi z przedstawicielami innych kultur. Ważną rolę odgrywa tu język, a dobra znajomość kilku języków jest atutem i potrzebą, szczególnie, jak zaznaczają autorzy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, wśród obywateli Europy, ponieważ ułatwia mobilność, kontakty międzyludzkie, zrozumienie innych kultur, co z kolei pomaga przełamywać uprzedzenia wobec poszczególnych jednostek (ESOKJ 2003: 14).

Problematyka nauczania języków obcych, w tym drugiego języka obcego, w kontekście kształcenia międzykulturowego znakomicie wpisuje się w aktualne potrzeby europejskiej społeczności, co znalazło potwierdzenie w polityce Unii Europejskiej. Międzykulturowe ukierunkowanie oznacza taki proces nauczania i uczenia się drugiego języka obcego, w którego centrum znajduje się uczący się jako potencjalny partner rzeczywistej komunikacji międzykulturowej. Jak ważne jest to zagadnienie, podkreśliła w swoim raporcie z 2008 roku Grupa Intelktualistów do spraw Dialogu

Międzykulturowego (GI 2008: 3–4), utworzona z inicjatywy Komisji Europejskiej, stwierdzając, że

różnorodność językowa jest dla Europy wyzwaniem. Lecz jest to, naszym zdaniem, wyzwanie zbawienne. (...) dla każdego społeczeństwa ludzkiego, różnorodność językowa, kulturowa, etniczna lub religijna przynosi zarówno korzyści, jak i trudności, jest źródłem bogactwa, ale również źródłem napięć. Mądrą postawą jest rozpoznanie złożoności zjawiska oraz włożenie wysiłku w celu zmaksymalizowania korzyści i zminimalizowania trudności.

Problemy związane z różnokulturowością wychodzą już poza granice Unii Europejskiej, co oznacza, że nie wystarczy znać języki funkcjonujące w państwach tej wspólnoty i rozumieć ich mieszkańców. W interesie gospodarczym, społecznym i politycznym kontynentu oraz każdego państwa jest znajomość przez jego obywateli języków obcych i kultur krajów nienależących do Unii Europejskiej.

Procesy związane ze wzmożoną międzynarodową mobilnością oraz współpracą w sferze edukacji, kultury, nauki, handlu i przemysłu wpływają na konieczność nauczania i uczenia się języków obcych w systemie szkolnym, jak również samodzielnego uczenia się, podwyższania swoich umiejętności językowych niezależnie od wykonywanego zawodu. Są to istotne czynniki naukowo-technicznego i kulturowego rozwoju każdego państwa.

Ważne zatem miejsce we współczesnym procesie edukacyjnym każdego człowieka zajmuje potrzeba nauki języków obcych i jego przygotowanie do relacji międzykulturowych. To, jakie społeczeństwo będzie jutro, zależy od tego, jak wychowuje się i kształci uczniów dzisiaj. Dlatego temat edukacji międzykulturowej we współczesnym świecie zasługuje na szczególne zainteresowanie. Jej celem jest, krótko mówiąc, przyjrzenie się swoim postawom w sytuacji spotkania z odmiennością kulturową, a także uczenie się współistnienia w dialogu pomimo różnic (por. Miłułka 2010). Kontaktom międzykulturowym zawsze towarzyszą konflikty między wiedzą a niewiedzą, między obcym a swoim, między gotowością zrozumienia a uprzedzeniem. W związku z tym należy podejmować wysiłki w kierunku rozwiązania tych konfliktów przez kształtowanie zdolności młodego człowieka do funkcjonowania w świecie wielu kultur. W świetle tych rozważań istotne wydaje się postawienie pytań o cele, treści i sposoby nauczania drugiego języka obcego w kontekście komunikacji międzykulturowej. Treści nauczania stanowią wyraz tego, co społeczeństwo w danym zakresie chce zachować i przekazać następnym pokoleniom. Służą one utrwalaniu określonych wartości.

Wobec transformacji ekonomiczno-politycznej społeczeństwa polskiego na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, a następnie szerokiego otwarcia na wpływy zewnętrzne w XXI wieku, niezbędną umiejętnością jest zdolność skutecznego porozumiewania się z osobami reprezentującymi odmienne społeczności kulturowe. Jeszcze większe wyzwania w tym kontekście stawia obecna sytuacja związana z wojną za naszą wschodnią granicą – na Ukrainie – oraz kryzys imigracyjny w Europie. Wzmacnianie swojej tożsamości, kształtowanie zdolności do funkcjonowania w rzeczywistości, która ulega ciągłym, często radykalnym przemianom i w której nierzadko wpływy innych kultur są silniejsze niż rodzime tradycje, należy uznać za priorytet.

Globalne zmiany wywarły i nadal wywierają wpływ również na kształcenie językowe w polskich szkołach, rodząc nowe wyzwania w edukacji. Pojawił się obowiązkowy język obcy, nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, oraz drugi język obcy – w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej, a także jako nadobowiązkowy w szkole podstawowej. Wprowadzenie do szkół drugiego języka obcego oznacza, że nauczanie – mimo że w warunkach sztucznych – staje się wielojęzyczne: język ojczysty (polski), pierwszy język obcy (najczęściej angielski) i drugi w szkole (na przykład rosyjski), często trzeci poza szkołą.

Niniejsze opracowanie skupia się na obszarze nauczania języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych. Po II wojnie światowej język rosyjski był nauczany we wszystkich szkołach oraz uczelniach wyższych jako obowiązkowy i przez wiele lat funkcjonował jako narzędzie radzieckiej propagandy. Zmiany nastąpiły w latach 80. wraz z pojawieniem się nowych programów i podręczników, a w roku 1990 status języka rosyjskiego został zrównany z innymi językami obcymi i przestał on być w Polsce przedmiotem nauczania obowiązkowego.

Niestety, należy zgodzić się z Władysławem Figarskim (2008: 84), że

język Aleksandra Puszkina nigdy nie miał szczęścia u mieszkańców naszego kraju. Jego odbioru, traktowania i uczenia się nie da się porównać z innymi językami obcymi. Ziemia ojczysta Polaków to nie urodzajny czarnoziem dla języka i kultury naszych wschodnich sąsiadów, a co najwyżej grunt skalisty z warstwami piasku i gliny, gleba zakwaszona, uboga w próchnicę i nieurodzajna.

Na taki status języka rosyjskiego wpłynęły zarówno wydarzenia historyczne, jak i współczesne polityczne oraz gospodarcze spory¹. Warto jednak pamiętać, że obok

¹ Według badania przeprowadzonego przez CBOS po 10 latach członkostwa jedną z korzyści przystąpienia Polski do UE była poprawa bezpieczeństwa Polski na arenie międzynarodowej,

Rosji, kojarzonej z despotycznymi władcami w Związku Radzieckim, zagrożeniem pokojowego bytu, agresją militarną, łamaniem praw człowieka, dumnym narodem, gotowym do poświęceń dla swojej ojczyzny, jest Rosja skupiająca w sobie wartości w sferze duchowej i materialnej, przekazywane z pokolenia na pokolenie przez zwykłych ludzi. Jest też współczesna rzeczywistość, czyli przede wszystkim gospodarka i turystyka, a zatem obszary, które – czy tego chcemy, czy nie – wymuszają porozumiewanie się. Umiejętności międzykulturowe są niezbędne do harmonijnego funkcjonowania ponadnarodowych instytucji biznesowych, militarnych, edukacyjnych, politycznych.

Sytuacja taka stwarza potrzebę odrębnych badań różnych języków obcych, nazywanych drugimi/trzecimi językami obcymi nauczonymi w warunkach szkolnych, na tle innych badań. Wobec powyższych argumentów szczególne miejsce zajmuje tu język rosyjski wobec dominującego w europejskiej przestrzeni edukacyjnej języka angielskiego. Jak wynika z dotychczasowych obserwacji, wprowadzenie do polskich szkół drugiego języka obcego wymaga określonych działań na wielu płaszczyznach – zaistniała potrzeba między innymi wszechstronnej analizy rzeczywistego stanu rzeczy i określenia potrzeb zarówno od strony praktycznej, jak i teoretycznej, ponieważ nauczanie drugiego języka obcego to coś więcej niż rozwijanie poszczególnych sprawności językowych. To także nauczanie innej kultury, innego patrzenia na świat i obcowania z nim, kształtowanie otwartych postaw nacechowanych tolerancją.

Na tle społeczeństw krajów wydawałoby się od zawsze wielokulturowych i wielojęzycznych, jak na przykład Wielka Brytania, Niemcy, Francja czy Belgia, Polska ze swoją kulturą i językową jednorodnością jest dość wyjątkowa. W krajach wielokulturowych ludzie standardowo posługują się przynajmniej dwoma językami, przyswajają języki drugie i trzecie w naturalnych warunkach, przedstawiciele różnych kultur koegzystują i współdziałają na jednym terenie, są otwarci na odmienność. Mimo przynależności do Unii Europejskiej i ogólnoeuropejskich tendencji migracyjnych polskie społeczeństwo na co dzień używa najczęściej języka polskiego, a naturalnym miejscem kontaktu z innością kulturową jest w większości przypadków lekcja języka obcego w ramach szkolnictwa formalnego, ale również coraz częściej w pozaformalnych instytucjach kształcenia językowego. Najbardziej popularnym językiem i jednocześnie obowiązkowym, nauczonym w polskiej szkole jako pierwszy

przy czym jedną z zalet akcentowanych przez Polaków było zmniejszenie poczucia zagrożenia ze strony Rosji (CBOS 2014a: 9–10).

język obcy, jest język angielski. Drugi język obcy, wybierany przez ucznia lub „narrucany” przez szkołę, to zazwyczaj język niemiecki, francuski, rosyjski, włoski lub hiszpański. Świadomie używam terminów *pierwszy język obcy* i *drugi język obcy*², ponieważ dla przeciętnego Polaka nie są to języki ani drugie, ani trzecie. Należy też podkreślić potrzebę rozróżnienia pomiędzy pierwszym i drugim językiem obcym w kontekście nauczania i uczenia się języków. Jednym z podstawowych czynników powodujących taką polaryzację są negatywne lub pozytywne postawy uczących się względem języka, kultury i ludzi mówiących językiem docelowym jako pierwszym. Postawy pozytywne lub neutralne generują motywację do skutecznej nauki języka obcego, a także chęć i/lub potrzebę wchodzenia w kontakty międzykulturowe. Postawy uczniów względem języka angielskiego i społeczności posługującej się nim na co dzień generalnie można określić jako pozytywne. Język ten jako język międzynarodowej komunikacji jest kojarzony z dobrobytem, lepszym życiem i lepszą pracą, dlatego dzieci i młodzież chętnie się go uczy i wypróbuje w różnych obszarach, na przykład w grach komputerowych, podczas wyjazdów turystycznych, w pracach sezonowych za granicą czy też w internetowych kontaktach z obcokrajowcami.

Inna sytuacja daje się zaobserwować w obszarze drugiego języka obcego nauczanego w polskiej szkole. Zapewne uczniowie będą przejawiać inne postawy wobec języka niemieckiego, Niemiec i Niemców, inne wobec języka rosyjskiego, Rosji i Rosjan, a jeszcze inne wobec języka włoskiego, Włoch i Włochów.

Postawy wobec wymienionych obszarów kulturowych są usytuowane w różnych miejscach na skali pomiędzy dwoma biegunami: oceną skrajnie negatywną i pozytywną. Chodzi tu o zróżnicowane przekonania dzieci i młodzieży na temat wymienionych obiektów (język, kultura, ludzie) oraz podejmowane przez nich decyzje i działania, które wpływają na stopień ich zaangażowania w proces uczenia się i wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur lub unikania ich. Określone postawy są często wynikiem wiedzy lub niewiedzy o innych. Należy stanowczo podkreślić, że negatywne postawy wobec szeroko rozumianego drugiego języka obcego nie mogą być przyczyną ograniczenia czy eliminacji tego języka ze szkół. Żadna skrajność dotycząca nauczania języków obcych nie sprzyja zrównoważonemu rozwojowi danego państwa³.

² Terminów *pierwszy język obcy*, *drugi język obcy* i *trzeci język obcy* w pracy używam zamiennie ze skrótami, odpowiednio: 1JO, 2JO, 3JO.

³ Trudno sobie wyobrazić, że wszyscy obywatele naszego kraju uczą się jedynie języka angielskiego, nie znają i nie rozumieją innych kultur. Samuel Huntington (2007: 566) proponuje – w celu zachowania pokoju w wielocywilizacyjnym świecie – zaakceptowanie różnorodności i poszukiwanie wspólnych cech, poszerzając ich zakres. Potrzeba zachowania pluralizmu

Warto uwypuklić szczególne miejsce języka rosyjskiego, jakie zajmuje on we wschodniej części Polski, która jest nie tylko bramą na Wschód dla Polaków, ale również bramą na Zachód dla Rosjan. Dlatego też, jak pokazują dane statystyczne, język rosyjski cieszy się niesłabnącą popularnością w tej części naszego kraju i jest najczęściej nauczanym drugim językiem obcym w województwie podlaskim oraz lubelskim (Raport krajowy MEN 2005; Raport ORE 2011, 2013)⁴. Dodatkowo na uwagę zasługuje fakt, że najwyższy wskaźnik powszechności nauczania języka angielskiego odnotowuje się również w województwie podlaskim oraz lubelskim (Raport ORE 2013: 30–31)⁵.

W świetle powyższych rozważań istotne wydaje się postawienie pytania o znaczenie postaw i motywacji w procesie nauczania języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym w konfrontacji z językiem ojczystym i pierwszym językiem obcym oraz w sytuacji rzeczywistego kontaktu jednostek z przedstawicielami różnych społeczności językowo-kulturowych. Uzyskane wyniki mogą odpowiadać ogólnym nastrojom wyrażanym wobec Rosji i Rosjan, potwierdzonym innymi badaniami, przeprowadzonymi w różnych grupach wiekowych między innymi przez CBOS (2014a), Romana Gawarkiewicza (2012) czy Marzenę Sobczak i Romana Bäckera (2006). Aby zrozumieć i umiejętnie kształtować w procesie edukacji językowej postawy oraz wyobrażenia osób uczących się na temat

językowego i kulturowego jest uzasadniona z perspektywy globalnej. David Crystal (2005: 1–26) zwraca uwagę na sytuację istniejących języków. Pokazuje, że różnorodność językowa wraz z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością społeczno-ekonomiczną świata oraz procesami globalizacyjnymi jest niewątpliwie zagrożona.

W 1997 roku D. Crystal (2003) w swojej książce *English as a global language* wprowadził termin *język globalny*. Miałby być to język angielski, czyli taki, którym posługuje się ulegający globalizacji świat. Ida Kurcz (2009: 25), świadoma walorów cywilizacyjnych istnienia języka globalnego (powszechnego dostępu do wiedzy, nowych wynalazków, dzieł kultury), próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją przeszkody, aby angielski stał się językiem powszechnej komunikacji. Pierwsza i podstawowa trudność dotyczy tego, że angielski jest żywym językiem, rozwija się i zmienia z pokolenia na pokolenie. I. Kurcz zauważa, że w literaturze przedmiotu występuje termin *World's Englishes*. Odmiany języka angielskiego różnią się między sobą w zakresie słownictwa, składni i akcentu. Możliwe jest więc, że w przyszłości mogą one stać się wzajemnie niezrozumiałe (Kurcz 2009: 25). Oprócz tego istnienie języka globalnego przyczynia się do zacierania różnorodności językowej i kulturowej (Kurcz 2009: 25; por. GI 2008).

⁴ Na trzecim miejscu plasuje się województwo mazowieckie, czyli centralna część Polski, w której rozwinięty jest międzynarodowy rynek pracy, co z kolei może wpływać na dość wysoką świadomość potrzeby uczenia się różnych języków obcych, w tym języka rosyjskiego.

⁵ Jednak jak pokazują obserwacje, język rosyjski najczęściej pojawia się w szkołach średnich, dość rzadko w gimnazjach i sporadycznie w szkołach podstawowych. Dostęp do nauki tego języka na IV etapie edukacyjnym jest często dodatkowo ograniczony przez profile proponowane przez szkoły. Natomiast nauka języka rosyjskiego na II i III etapie kształcenia, a tym samym sposobność wyboru drugiego języka obcego, jest uzależniona między innymi od możliwości finansowych szkoły.

innych kultur, należy je najpierw zidentyfikować. Rozpoznanie postaw młodych ludzi dodatkowo pozwala na prognozowanie nastawienia nowego pokolenia wobec Rosji i jej mieszkańców w dłuższej perspektywie oraz umożliwia podejmowanie odpowiednich kroków w kierunku rozwijania umiejętności skutecznego porozumiewania się międzykulturowego.

Język angielski jest kojarzony nie tylko z kulturą angielską, ale przede wszystkim z kulturą masową (zwłaszcza amerykańską). Uczniowie identyfikują go ze Stanami Zjednoczonymi oraz innymi krajami anglojęzycznymi. Odbierany jako *lingua franca* współczesnego świata jest środkiem komunikacji z osobami pochodzącymi z angielskiego obszaru językowego oraz z przedstawicielami kultur nieanglojęzycznych i „stanowi wspólny grunt, na którym żadna ze stron nie ma wyraźnej przewagi” (Aleksandrowicz-Pędich 2003: 76). Taka relacja może być jednak nieskuteczna ze względu na brak wiedzy i umiejętności o szeroko rozumianej kulturze, którą reprezentuje współmówca mówiący w języku angielskim. O ile można założyć, że w języku tym jest możliwa komunikacja z „prawie wszystkimi”, to mimo wszystko nie da się odkrywać i poznawać „prawie wszystkich” kultur na lekcji języka angielskiego. Dlatego tak ważne są lekcje drugich języków obcych, szczególnie języka rosyjskiego, które powinny uczyć otwartości, kształtować pozytywne postawy, przygotowywać do spotkania z przedstawicielem konkretnej kultury. Realizacja tych celów jest uzależniona od wielu czynników, a jednym z nich są materiały dydaktyczne do nauki języków obcych, które powinny nie tylko wspomagać nauczanie i uczenie się nowego języka, ale również być odpowiednim przewodnikiem w poznawaniu szeroko rozumianej kultury danego kraju i kształtowaniu kompetencji międzykulturowej, zwłaszcza zaś jej składnika afektywnego.

Niniejsza monografia składa się z dwóch części: teoretycznej oraz studium empirycznego. Część pierwszą, *Drugi język obcy w szkole a edukacja międzykulturowa. Zarys teoretyczny*, otwierają rozważania dotyczące potrzeby nauczania i uczenia się drugiego języka obcego w sytuacji kształcenia międzykulturowego. Na wstępie omówiono różnice w przyswajaniu języka pierwszego, uczeniu się pierwszego i drugiego języka obcego, znaczenie języka i kultury w tych procesach, a także rezultaty wybranych badań prowadzonych w tym obszarze oraz ich dydaktyczne implikacje. Następnie skupiono uwagę na znaczeniu edukacji międzykulturowej, w tym postaw w nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz na skutecznym porozumiewaniu się międzykulturowym. Dalej został zaprezentowany rys historyczny nauczania języka rosyjskiego oraz analiza współczesnych trudności i wyzwań, jak również ich wpływ na motywację do nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w szkole.

Druga część książki, zatytułowana *Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur. Sxxxxxtudium empiryczne*, pokazuje wyniki analizy porównawczej podręczników do nauki języka rosyjskiego na II, III i IV etapie edukacyjnym oraz wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów wybranych szkół średnich, uczących się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego i języka angielskiego jako pierwszego języka obcego. Analiza materiałów dydaktycznych, z którymi styka się bezpośrednio uczeń, miała na celu zdiagnozowanie ich użyteczności w kształtowaniu postaw uczniów wobec naszych wschodnich sąsiadów i ich kraju oraz w prezentowaniu wiedzy z zakresu kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego i rozwijaniu umiejętności uczących się, a więc czynników uznanych za podstawowe składowe kompetencji międzykulturowej. Głównym zamierzeniem badania ankietowego była analiza źródeł pozyskiwania informacji kulturoznawczych przez uczniów szkół średnich, a także zbadanie ich postaw względem Rosji i Rosjan (drugi język obcy) oraz wobec Anglii i Anglików (pierwszy język obcy), jak również stopnia zdystansowania w odniesieniu do przedstawicieli tych narodowości.

Książka jest adresowana do osób zainteresowanych problematyką nauczania i uczenia się języków obcych (szczególnie języka rosyjskiego jako drugiego obcego), nauczycieli i studentów filologii obcych, autorów podręczników do nauki języka rosyjskiego, osób interesujących się stosunkami polsko-rosyjskimi na płaszczyźnie społecznej oraz tych wszystkich, którzy decydują o kształcie edukacji językowej w Polsce.



Chciałabym w tym miejscu serdecznie podziękować recenzentom niniejszej pracy – Pani Profesor Krystynie Miłułce oraz Panu Profesorowi Andrzejowi Charciarkowi – za wnikliwe uwagi oraz za wartościowe, konstruktywne sugestie, które miały wpływ na ostateczny kształt publikacji. Dziękuję także mojej najbliższej rodzinie oraz przyjaciołom za wsparcie i wiarę w moje możliwości.

Część I

**DRUGI JĘZYK OBCY W SZKOLE
A EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA.
ZARYS TEORETYCZNY**

Drugi język obcy w warunkach zinstytucjonalizowanych

Niniejszy rozdział jest próbą analizy terminów *przyswajanie/akwizycja języka* i *uczenie się języka obcego* oraz zwrócenia uwagi na potrzebę ich rozróżniania – tak w ramach prowadzonych badań, jak i w obszarze aplikacyjnym – oraz lepszego zrozumienia procesów towarzyszących nauczaniu i uczeniu się drugiego języka obcego. Zaprezentowano tu również kierunki badań, odnoszące się do nauczania i uczenia się drugiego języka obcego, na tle prac badawczych uwzględniających języki pierwsze, drugie i kolejne. Rozważaniom zostały poddane zagadnienia dotyczące współzależności kultury i języka oraz motywacji i postaw. Taki przegląd umożliwi obserwację i rejestrację pewnych wspólnych zjawisk, ważnych w aspekcie praktycznym, ale też jako obiekt refleksji dla celów poznawczych.

1. Akwizycja (przyswajanie) języka pierwszego i drugiego, nauczanie i uczenie się języka obcego

Rozróżnienie terminów *akwizycja/przyswajanie* i *uczenie się języka* wprowadził w 1976 roku Stephen Krashen. Podczas gdy przyswajanie języka odbywa się naturalnie, mimowolnie, spontanicznie, uczenie się jest związane z wysiłkiem, motywacją i zdolnościami. Nauka języka oznacza zdobywanie wiedzy o języku w sposób świadomy. Natomiast akwizycja jest rozumiana jako nieświadome, automatyczne nabywanie umiejętności językowych poprzez kontakt małego dziecka z daną społecznością językową lub jej reprezentantem; oparta na wiedzy implicytnej, jest ukierunkowana na komunikację, intuicyjną znajomość języka (Krashen 1976: 163–166;

zob. także Krashen 1981, 1982). Rozróżnienie pojęć *akwizycja języka* i *uczenie się* uzasadnia również I. Kurcz. Pierwszy termin dotyczy nabycia i rozwoju kompetencji językowej w sposób nieświadomy, a „jedynym istotnym warunkiem tego procesu jest mowa (lub znaki migowe) występująca w bezpośrednim otoczeniu dziecka” (Kurcz 2009: 17). Uczenie się jest związane z sytuacją szkolną lub procesem samokształcenia, w których występują określone strategie nauczania struktur i reguł danego języka. Oba terminy odnoszą się do wiedzy metapragmatycznej i kompetencji komunikacyjnej.

Jerzy Brzeziński (1987: 35) dodaje, że w trakcie nauki języka obcego od ucznia jest wymagana poprawność wypowiedzi, jest on permanentnie oceniany, a proces ten porównuje się do budowania domu: cegła za cegłą. Uczenie się języka obcego to poznawanie zasad budowy tekstu i przyswajanie ich kolejno jedna za drugą, a nowo poznawane treści nie wpływają na osłabienie już znanych, a wręcz przeciwnie – powiększają ich zakres. Natomiast w procesie akwizycji języka ojczystego nie wymaga się od jednostki wypowiedzania się gramatycznie poprawnie, a jej wypowiedź nie jest oceniana. Tak więc dziecko, „przyswajając sobie język ojczysty konstruuje i obala lub modyfikuje cały szereg systemów gramatyczno-leksykalnych” (Brzeziński 1987: 35). Autor *Słownika dydaktyki języków obcych* określa akwizycję mowy jako przyswojenie systemu jakiegoś języka przez dziecko, dzięki czemu nabywa ono umiejętność mówienia i kontaktu ze społecznością, w której wzrasta. Zdaniem przywołanego autora „nabycie przez dziecko umiejętności mówienia jest aktem jednorazowym, który nie może ulec powtórzeniu”, dlatego też należy przyjąć, że akwizycja mowy i opanowanie języka obcego to dwa różne procesy, choć nie zawsze różnica ta jest dostrzegana przez glottodydaktyków (Szulc 1997: 17).

Podziału takiego nie akceptuje Wolfgang Klein (2007: 107), poddając w wątpliwość tezę, że przyswajanie i uczenie się języka to dwa różne procesy. Proponuje on używanie pojęć *przyswajanie* i *proces przyswajania* oraz *uczenie się* i *proces uczenia się*.

Z kolei Weronika Wilczyńska oraz Anna Michońska-Stadnik (2010: 279) zauważają, że w literaturze przedmiotu odchodzi się od ortodoksyjnego użycia pojęcia *akwizycja/przyswajanie*, rozumianego jako nieświadome opanowanie języka prymarnego lub języków drugich w naturalnych warunkach. Bywa on również używany do opisu zjawisk nabywania języka drugiego (obcego), niezależnie od kontekstu. Podobne stanowisko reprezentuje Urszula Paprocka-Piotrowska (2005: 62) – świadoma istniejącej dychotomii terminologicznej (*akwizycja w środowisku naturalnym* i *akwizycja w środowisku instytucjonalnym*) używa tego pojęcia w jego

najszerszym znaczeniu w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, bez rozróżnienia na typy.

Jak wynika z powyższych ustaleń, nie ma jednomyślności w użyciu terminów *przyswajanie* i *uczenie się języka* oraz rozumieniu procesów opisywanych za pomocą tych pojęć. Jedni badacze rozgraniczają pojęcie procesu *akwizycji/przyswajania języka pierwszego* od *przyswajania języka drugiego*, jak również od *nauki języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych*, inni używają tych terminów zamiennie (por. Brzeziński 1987; Kecskés, Papp 2000; Klein 2007; McLaughlin 2007; Pawlak 2010; Chłopek 2011)⁶. Oba procesy mogą zachodzić w różnych warunkach: naturalnych, czyli nieformalnych, oraz edukacyjnych, nazywanych też sztucznymi czy kierowanymi, które wpływają na rezultaty nabywania języka i dotyczą języka pierwszego, drugiego oraz obcego (Ellis 2007: 192–207).

Zakładając, że jeżeli proces opanowania języka drugiego i/lub obcego w warunkach naturalnych i szkolnych nie przebiega w taki sam sposób, to przyjęcie rozróżnienia *przyswajanie* i *uczenie się języka* w celu opisu tych zjawisk wydaje się być uzasadnione. Wypada zgodzić się z Dorotą Pudo (2014: 229–230), że mimo iż powyższy podział należy traktować jako umowny, ponieważ nabywanie języka

⁶ Na przykład Mirosław Pawlak (2010: 10) uznaje rozróżnienie między *przyswajaniem języka* i *uczeniem się języka obcego*, jednak zaznacza, że pojęć tych używa zamiennie. Jego zdaniem pierwszy proces jest związany z językiem ojczystym i jest uwieńczony sukcesem (z wyjątkiem sytuacji, kiedy dziecko posiada ograniczony kontakt z językiem lub dozna uszkodzenia mózgu), natomiast uczenie się języka obcego nie gwarantuje sukcesu. Barry McLaughlin (2007: 143–153) używa zamiennie pojęć *przyswajanie* i *uczenie się języka pierwszego i drugiego* w warunkach formalnych i nieformalnych, odnosząc te zjawiska do dzieci, natomiast *uczenie się drugiego języka* stosuje w kontekście młodzieży i dorosłych. Nietrudno zauważyć, że mimo iż autor ten nie posługuje się terminem *język obcy*, a w swoich rozważaniach obejmuje obszar dwujęzyczności, to jednak wskazuje na znaczenie wieku w omawianych procesach. Natomiast Rod Ellis (2007: 173–188) posługuje się omawianymi tu pojęciami zamiennie. Analizuje on znaczenie czynników społecznych w *uczeniu się nowego języka*, którym jest język drugi, innym razem pisze o znaczeniu czynników społecznych w *przyswajaniu języka drugiego*. Jednak Ellis (2007: 192) – w przeciwieństwie do McLaughlina – używa i rozróżnia terminy *nauczanie języków obcych* (na przykład w Europie) i *uczenie się drugiego języka* (na przykład w Stanach Zjednoczonych), a w dalszych rozważaniach zdecydowanie rozdziela oba pojęcia: *przyswajanie* to uczenie się nieformalne, zachodzące nieświadomie, a *uczenie się* odbywa się w okolicznościach formalnych. Z kolei Zofia Chłopek (2011: 12) krytycznie odnosi się do terminologii stosowanej przez Vivian J. Cook, która zaznacza, że używa określenia *nauka L2* w odniesieniu do każdego kolejnego języka innego niż pierwszy, ponieważ nabywanie języków drugich, trzecich i kolejnych ma swoją specyfikę. Jednak w swojej monografii autorka wyjaśnia, że posługuje się terminem *uczący się/użytkownik* języka drugiego, trzeciego niezależnie od kontekstów nabywania języka. Tak więc w jej rozważaniach *uczący się* to zarówno jednostka przyswajająca język w warunkach naturalnych, jak i osoba ucząca się w warunkach edukacyjnych (Chłopek 2011: 17).

tak w warunkach sztucznych, jak i naturalnych wymaga często refleksji, a nauka szkolna „korzysta też z uczenia się *implicite*”, to jednak posiada on pewną użyteczność heurystyczną.

Mówienie o przyswajaniu i uczeniu się języka wymaga też wyjaśnienia innych terminów, takich jak *język pierwszy*, *język drugi* i *język obcy*, oraz związanych z nimi procesów.

Język pierwszy (L1), nazywany językiem ojczystym, wyjściowym, bazowym, jest pierwszym językiem poznawanym przez jednostkę i pierwszym, w którym się ona komunikuje⁷. Może być językiem dominującym w danym kraju lub posiadać status języka mniejszości narodowej. Uważa się, że dziecko żyjące w danym społeczeństwie przyswoi sobie język, którym ta społeczność się posługuje, natomiast stopień jego opanowania zależy od poziomu rozwoju tej społeczności i indywidualnych możliwości dziecka (Kurcz 2009). Język pierwszy może być przez dziecko przyswajany drogą naturalną, ale też nauczany formalnie w zakresie kulturowo-literackim i językowym. Akwizycja języka pierwszego odbywa się w warunkach naturalnych, równoległe z rozwojem społecznym i poznawczym dziecka. Przyswajanie L1 trwa przez całe życie, mimo że dziecko biegle się nim porozumiewa już w wieku szkolnym. Po okresie dojrzewania obserwuje się już nieznaczny rozwój w opanowaniu języka. Bywają jednak sytuacje, gdy dziecko poddane jest ekspozycji na dwa języki od początku swojego życia i wówczas, zdaniem W. Kleina (2007: 91), można mówić o akwizycji pierwszych języków. Dzieci posiadają naturalną silną motywację do używania języka, wypróbowywania go w różnych sytuacjach w celu komunikowania się z otaczającym światem. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się dodatkowo termin *przyswajanie ponowne*, który to proces dotyczy sytuacji, gdy język już opanowany został zapomniany lub utracony, na przykład w wyniku uszkodzenia mózgu (Klein 2007: 91). Podsumowaniem powyższych rozważań niech będzie definicja zaproponowana przez Ewę Lipińską (2003: 15):

Język ojczysty jest pierwszym poznawanym i „doświadczanym” (doznawanym) przez człowieka językiem, w którym się porozumiewa z otoczeniem. Ma on znaczący udział w poznawaniu świata i kształtowaniu struktury osobowości, sprawiając, że człowiek się z nim utożsamia, a w dorosłym życiu zazwyczaj w nim myśli, śni, liczy i modli się.

⁷ Jerzy Nikitorowicz (2007: 70–72) używa określenia *język domowy* lub *język matczyny*. Jego zdaniem jest to język „nabywany od momentu przyjścia na świat, (...) w którym wychowujemy się od urodzenia, bezpośrednio rzutuje na nasze myślenie i kształtuje nasz sposób postrzegania świata i zachowanie”.

Język drugi (L2) jest charakteryzowany jako język nabywany po języku pierwszym lub równoległe z nim i/lub obok pierwszego i jest używany jako środek codziennej komunikacji (Klein 2007: 106; Lipińska 2003: 42)⁸. Przez język drugi Janusz Arabski (1985: 6; por. także Kecskés, Papp 2000) rozumie przyswajanie lub uczenie się języka w kraju, gdzie jest on naturalnie używany przez zamieszkujące go społeczeństwo, w odróżnieniu od języka obcego przyswajanego w szkole, czyli w warunkach sztucznych, poza społecznością, która go używa na co dzień. Przyswajanie języka drugiego jest zatem łączone z kontekstem socjolingwistycznym, kiedy to dziecko nabywa dwa języki przez codzienną komunikację⁹. Warto pamiętać, że również osoba dorosła może przyswajać i/lub uczyć się języka obcego (obcego w momencie emigracji do innego kraju) przez codzienną komunikację, który w odczuciu jednostki staje się jej językiem drugim.

Termin *język drugi* może dotyczyć społeczeństw wielojęzycznych, używających na co dzień kilku języków, a jego przyswajanie (i/lub pierwszego jednocześnie) jest zapewne ułatwione w krajach, w których funkcjonują co najmniej dwa języki oficjalne (np. Belgia, Białoruś, Malta, Szwajcaria). Może również odnosić się do społeczeństw jednojęzycznych, w obrębie których dzieci posługują się na co dzień dwoma (lub więcej) językami: językiem rodziców i językiem kraju, w którym przebywają. Warto podkreślić, że języka drugiego można uczyć się również w warunkach formalnych, co może dotyczyć osób uczących się języka mniejszości danego kraju lub imigrantów, którzy przebywają w nowym państwie.

Język drugi może być przyswajany przez dzieci i przez dorosłych¹⁰ zarówno w warunkach naturalnych, jak i edukacyjnych lub też w obydwu tych kontekstach. Warunki naturalne sprzyjają bezpośredniej obserwacji przedstawicieli obcej kultury

⁸ *Język drugi* definiowany jest również jako „jakikolwiek język, który nie jest językiem pierwszym (ojczystym, rodzimym)” (Niżegorodcew 2009: 7).

⁹ Joanna Boratyńska-Sumara (2015: 16) proponuje patrzeć na jednostkę wielojęzyczną szerzej niż tylko przez pryzmat nabywania języków w autentycznej komunikacji z ich użytkownikami, ponieważ, jak zauważa, „mamy dzisiaj do czynienia z innym wyobrażeniem na temat wielojęzyczności, obecnym w dyskusjach nad koniecznością wczesnego wprowadzenia nauki języków obcych w szkole i zwiększenia wymiaru godzin przeznaczonych na naukę języków obcych, będącym skutkiem promowania wielojęzyczności przez Unię Europejską”. Chodzi tu o postrzeganie kompetencji cząstkowych jako wartości dodanej w rozwoju jednostki, które mają zmienny charakter i przyczyniają się do rozwijania kompetencji różnojęzycznych i różnokulturowych (ESOKJ 2003: 118; zob. także Candelier, Schröder-Sura 2013).

¹⁰ Przyjmuje się, że przyswajanie drugiego języka przez dziecko zachodzi, gdy nabywa ono drugi język do trzeciego roku życia lub między trzecim rokiem życia a okresem dojrzewania, a nabywanie drugiego języka przez dorosłego, gdy opanowuje on ten język po okresie pokwitania (Kurcz 2000: 178, 182).

i używaniu języka w różnorodnych codziennych sytuacjach: w domu, pracy, przy użyciu mediów, na konferencjach, spotkaniach biznesowych. W warunkach formalnych dominuje udział świadomego uczenia się form leksykalno-gramatycznych¹¹. W ramach warunków formalnych uczenia się języka drugiego wyróżnia się cztery konteksty edukacyjne: segregację, zachowanie języka ojczystego, submersję oraz immersję (Skutnabb-Kangas 1989: 50; zob. 1986). Segregacja odnosi się do sytuacji, kiedy jednostka uczy się L2 w izolacji od większości lub od rządzącej politycznie mniejszości, dla której język ten jest językiem rodzimym (przykładem może być kształcenie językowe imigrantów, organizowane w specjalnych ośrodkach). Program zachowania języka ojczystego opiera się na teorii wzbogacania, zgodnie z którą wysoki poziom L1 i L2 jest korzystny ze względów poznawczych i społecznych. Grupy uczące się, na przykład mniejszości etniczne, uczęszczają na odrębne lekcje w ich języku ojczystym lub są kształcone w swoim języku rodzimym. Taka addytywna dwujęzyczność pozwala na zachowanie pozytywnego poczucia tożsamości osób uczących się oraz na kształtowanie pozytywnych postaw niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w przyswajaniu L2 (Ellis 2007: 201–202). Submersja oznacza wchłonięcie L1 przez L2, obejmuje takie sytuacje, kiedy dzieci mniejszości językowej zmuszone są uczyć się języka drugiego, który jest językiem większości¹², w efekcie czego nie osiągają pełnej kompetencji w L1 (zob. Ellis 2007; Kurcz 2000; Skutnabb-Kangas 1989). Immersja, nazywana zanurzeniem dziecka z L1 w nowym dla niego L2, dotyczy sytuacji, gdy „dziecko swój L1 dzieli ze wszystkimi innymi dziećmi w klasie i jego kontakt z L2 jest taki sam, jak pozostałych” (Kurcz 2000: 179)¹³. Jednostka osiąga wówczas wysoki poziom biegłości w obu językach i, co należy podkreślić, rzadziej używa stereotypów na temat społeczności posługującej się L2, a kontakty międzykulturowe postrzega jako wartościowe¹⁴.

¹¹ R. Ellis (2007: 193) dowodzi, że „nie istnieje konieczny związek między warunkami a typem uczenia się”. W naturalnym kontekście uczenia się języka drugiego może dochodzić do świadomego wyboru strategii uczenia się. Bywają takie sytuacje, kiedy na lekcjach nie wymaga się od ucznia traktowania lekcji języka obcego jako odrębnego przedmiotu, „lecz dąży się przede wszystkim do stworzenia sposobności przyswajania go”.

¹² Jako przykład submersji podaje się dzieci mniejszości etnicznych w Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych, nauczane w standardowych klasach (Ellis 2007: 203).

¹³ W różnych krajach zastosowano różnorodne rozwiązania edukacyjne, w różny sposób wpływające na efektywność i skuteczność uczenia języków obcych. Submersja, immersja czy nauka języka w wyniku instrukcji kierowanej w różnych państwach mogą przybierać specyficzne formy, uwzględniające cele polityki edukacyjnej. Więcej o wspomnianych modelach można przeczytać w: Baetens 1994; Chłopek 2011; Frengel 2003; Kurcz 2000.

¹⁴ Zaprezentowane pojęcia łączą się z w różny sposób z definiowanym nauczaniem dwujęzycznym. Osoba dwujęzyczna, jak lakonicznie określa Kurcz (2007), posługuje się dwoma językami, a wielojęzyczna – więcej niż dwoma. Natomiast nauczanie dwujęzyczne może

Reasumując, należy zaznaczyć, że nabywanie języka drugiego w wymienionych czterech kontekstach edukacyjnych, mimo że odbywa się w warunkach formalnych, to jednak zachodzi w środowisku społecznym i kulturowym języka docelowego, czyli języka drugiego jednostki. Warunki te mogą determinować intensywność kontaktów z rodzimymi użytkownikami języka docelowego w sytuacjach nieformalnych. Otoczenie może wpływać na motywację uczących się oraz ich postawy wobec przedstawicieli obcej kultury, a także na proces i efekty uczenia się¹⁵.

Nauczanie i uczenie się języka obcego jako odrębnego przedmiotu, odbywające się w otoczeniu jednojęzycznym, w warunkach sztucznych, zasadniczo różni się od powyższych kontekstów. Najczęściej wymieniane są następujące czynniki wpływające na proces uczenia się języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych i osiąganie sukcesu przez ucznia:

- osoba, która uczy się języka obcego w szkole, jest starsza w porównaniu z dzieckiem przyswajającym język, a tym samym wyróżnia się „innymi” umiejętnościami poznawczymi i językowymi oraz wiedzą językową i pozajęzykową, a także oczekiwaniami wobec procesu kształcenia; umiejętności, wiedza i oczekiwania zmieniają się wraz z edukacją i rozwojem jednostki, tak jak zmienia się wiek uczących się;
- język docelowy nie jest powszechnie używany jako środek komunikacji poza klasą lekcyjną;
- uczeń ma ograniczone możliwości bezpośredniego spotkania z poznawaną kulturą oraz weryfikacji swoich wyobrażeń, nastawień i postaw wobec użytkowników

odnosić się do metod immersyjnych, edukacji bilingwalnej czy przemiennego używania języka pierwszego i drugiego, charakterystycznego dla polskiego modelu, kiedy to przynajmniej dwa przedmioty nauczane są w języku drugim (obcym) i ojczystym (Kaczmarek 2009). Nauczaniem dwujęzycznym określa się szkolną naukę takich przedmiotów, jak biologia, geografia, matematyka, skorelowaną z nauką języka obcego. Język ten jest językiem komunikacji i pracy na lekcjach tych przedmiotów (Olpińska 2009: 7). W Polsce przyjęł się również termin *zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe/przedmiotowo-językowe*. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, podobnie jak nauczanie dwujęzyczne, dotyczy takiej sytuacji edukacyjnej, w której język (obcy), niebędący językiem powszechnie używanym w danym środowisku, jest wykorzystywany do nauczania przedmiotów niejęzykowych (Czura, Papaja 2009: 394). Andrzej Kaczmarek (2009: 403), mówiąc o zintegrowanym nauczaniu językowo-przedmiotowym, podkreśla: „ponieważ celem edukacji dwujęzycznej jest osiągnięcie przez uczniów stosunkowo wysokiego poziomu dwujęzyczności, opowiadamy się za terminem *język drugi*, wskazujący na wyższy poziom integracji kompetencji różnojęzycznej niż w przypadku terminu *język obcy*”.

¹⁵ Niektórzy badacze wyraźnie różnicują pojęcia *akwizycji języka obcego w warunkach naturalnych* i *akwizycji języka obcego w warunkach formalnych* (Piotrowski 2009; Boratyńska-Sumara 2015), inni w swoich rozważaniach na temat rozwijania wielojęzyczności sztucznej stosują zwrot *język drugi/trzeci*, *akwizycja języka pierwszego i drugiego u dorosłych* (por. Chłopek 2011, 2014; Sopata 2013).

języka docelowego, które są najczęściej kształtowane na obszarze ich ojczystego kraju¹⁶;

- nauka ograniczona jest do kilku godzin lekcyjnych w ciągu tygodnia;
- inna jest motywacja uczących się języka obcego, która wiąże się między innymi z:
 - a) postawami uczniów wobec przedstawicieli kultury docelowej, ukształtowanymi przed rozpoczęciem nauki w szkole, b) sytuacją uczenia się powstającą na lekcji, a ściślej z relacją między uczniem i nauczycielem, c) wsparciem rodziców, którzy kształtują postawy sprzyjające osiągnięciom w nauce¹⁷.

2. Liczenie języków w kontekście badawczym i aplikacyjnym

Z perspektywy analiz prowadzonych przez różnych badaczy zasadne jest postawienie pytania – jako punktu odniesienia do prowadzonych w niniejszej pracy badań – który język jest pierwszy, drugi, a który obcy.

Elżbieta Awramiuk (2016: 17–19) wymienia kilka czynników, które wpływają na praktykę edukacyjną oraz tematykę prowadzonych badań w zakresie akwizycji języka pierwszego. Badaczka podkreśla, że dany język może być językiem ojczystym (urzędowym) w więcej niż jednym kraju, czego przykładem służy język angielski lub francuski¹⁸. Taka sytuacja umożliwia prowadzenie badań porównawczych w zakresie akwizycji tego samego języka pierwszego nabywanego w różnych krajach, czyli w różnych kontekstach edukacyjnych i przy różnych wpływach międzyjęzykowych, a także sprzyja analizom efektywności systemów edukacyjnych z perspektywy tego samego języka. Należy tu wspomnieć państwa, na których terenie może występować kilka języków ojczystych posiadających status języka urzędowego¹⁹, a także kraje z językiem regionalnym²⁰. W danym kraju może

¹⁶ Postawy mogą decydować o postępach w nauce określonego języka i zależą od prestiżu języka oraz różnorodnych czynników społecznych (na przykład solidarność z własną grupą), politycznych, przekonań jednostkowych, idiosynkratycznych (Kurcz 2007: 26).

¹⁷ Na temat czynników motywujących uczniów i kształtujących postawy sprzyjające nauce w warunkach lekcji szkolnych można przeczytać w: Gardner, Clément 1990: 498–501; Ellis 2007: 206–207.

¹⁸ Język angielski w Wielkiej Brytanii, USA, Irlandii, Australii, Kanadzie, RPA, Hongkongu, Nowej Zelandii; język francuski we Francji, francuskojęzycznej Belgii i Szwajcarii, w kanadyjskiej prowincji Quebec.

¹⁹ Przykładem może być Szwajcaria, w której funkcjonują cztery języki urzędowe: niemiecki, francuski, włoski i retoromański, a także Belgia – z językiem francuskim, niderlandzkim i niemieckim.

²⁰ Na przykład Hiszpania z językiem katalońskim czy Polska z językiem kaszubskim.

funkcjonować jednocześnie język urzędowy oraz stale wzrastająca liczba ludzi mówiących w różnych językach ojczystych²¹. Realia takie zostały ukształtowane przez historyczne okoliczności lub ożywione procesy migracyjne i wymuszają prowadzenie nowych badań, uwzględniających różne doświadczenia językowo-kulturowe jednostki oraz konkretne rozwiązania praktyczne w kontekście edukacyjnym. Kolejny czynnik dotyczy sytuacji, w której językiem ojczystym w danym państwie może być język lokalnej społeczności, niegdyś zepchnięty na margines, a współcześnie postrzegany jako istotny komponent kreowania tożsamości członków danego środowiska²².

Niektórzy badacze dla określenia pojęć *pierwszy język obcy* i *drugi/trzeci język obcy* proponują przyjęcie kryterium chronologiczne (Hufeisen 2000: 26). Britta Hufeisen dowodzi, że zastosowanie takiego rozwiązania jest weryfikowalne w przeciwieństwie do kryterium częstości użycia języka czy poziomu biegłości. W tym kontekście J. Boratyńska-Sumara (2015: 19) zwraca uwagę na rozważania Björna Hammarberga, który stwierdził, że nie zawsze można ponumerować języki na skali linearnej, ponieważ niektóre osoby mogą przyswajać / uczyć się równolegle dwóch języków, naukę jednych przerywają, a inne wznawiają. Dlatego L3 określa język nabywany w danym momencie, przy założeniu, że jednostka zna już jeden lub więcej niż jeden język obcy. Autorka odnosi się jednak krytycznie do kryterium zaproponowanego przez B. Hammarberga, zaznaczając, iż liczenie języków jest kwestią arbitralną. Jako przykład podaje ona studentów III roku germanistyki, uczących się języka angielskiego w ramach lektoratu na studiach. Według badaczki naturalną sprawą jest określenie języka niemieckiego jako L2, a angielskiego jako L3, mimo że był on chronologicznie pierwszym językiem obcym. Swoje stanowisko uzasadnia ona tym, że studentów charakteryzuje wyższy stopień biegłości w języku niemieckim, mają oni

²¹ Przykładem takiej sytuacji może być Irlandia. W szkołach uczą się dzieci pochodzące z ponad 160 krajów, a dla około 70% z nich język angielski nie jest pierwszym (ojczystym) językiem.

²² Przykładem może być lokalny język maoryski w Nowej Zelandii, który znikł podczas kolonizacji, a w latach 70. XX wieku nastąpiło jego odrodzenie – Maorysi zaczęli edukować dzieci za pośrednictwem ojczystego języka maoryskiego. Innym przykładem wskazanym przez E. Awramiuk (2016: 18) jest sytuacja w południowej Afryce, gdzie „uczniowie wkraczają do klasy z bogatym dziedzictwem tradycyjnych wierzeń i uczą się poprzez pewne pośrednictwo (L2), inne niż ich pierwszy język (L1). Relacje zachodzące między językiem L1 (domowym, w którym osadzone są kulturowe i indywidualne wyobrażenia uczniów, ich ontologiczne i epistemologiczne przekonania), L2 (szkolnym), a czasami i L3 (właściwym danej dziedzinie językiem naukowym) są bardzo skomplikowane. Tego typu uwarunkowania pozwalają badać wpływ używanych języków (m.in. zawartego w nich językowego obrazu świata, ich swoistych struktur poznawczych) na uczących się”.

z nim częstszy kontakt. Jednak i to stwierdzenie moim zdaniem może budzić pewne zastrzeżenia. Po pierwsze, istotne jest, jak długo i z jaką intensywnością studenci germanistyki uczyli się języka niemieckiego przed rozpoczęciem studiów. Można przyjąć, że jeśli posiadają oni szeroko rozumiane zdolności językowe, wówczas wykorzystują je w porównywalnym lub nawet w takim samym stopniu w trakcie nauki języka angielskiego i niemieckiego. Teoretycznie można uznać, że będąc na III roku studiów i ucząc się od szkoły podstawowej języka angielskiego, studenci wcale nie muszą wykazać się wyższym stopniem biegłości w języku niemieckim niż w angielskim. Po drugie, w dobie globalizacji i wszechobecności języka angielskiego trudno jednoznacznie stwierdzić bez odpowiednio przeprowadzonych badań, z którym językiem studenci mają większy kontakt²³. A zatem, aby określić, który język jest pierwszy, drugi czy obcy, należy przeprowadzić odpowiednie badania, a wnioski formułować w odniesieniu do konkretnego kontekstu.

Polski kontekst edukacyjny przewiduje naukę kilku języków obcych w warunkach zinstytucjonalizowanych. Do roku szkolnego 2007/08 obowiązkowa nauka języka obcego rozpoczynała się w czwartej klasie szkoły podstawowej (II etap edukacyjny), a nauka drugiego języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej. Od 1 września 2008 roku pierwszy język obcy jest obowiązkowy od pierwszej klasy szkoły podstawowej (I etap edukacyjny). Zwykle jest to język angielski. Na II etapie edukacyjnym, a niekiedy również na I, uczniowie uczą się drugiego języka obcego jako nieobowiązkowego. Od roku szkolnego 2009/10 w gimnazjach (III etap edukacyjny) obowiązkowo jest nauczany drugi język obcy. W szkole średniej (IV etap edukacyjny) uczniowie uczą się dwóch, a niekiedy nawet trzech języków obcych. Na III i IV etapie edukacyjnym najpopularniejszymi językami proponowanymi przez szkoły, oprócz języka angielskiego jako 1JO, są: niemiecki, rosyjski, francuski i hiszpański.

Zgodnie z podstawą programową²⁴ (PP 2010) szkoły mogą realizować następujące warianty nauczania języków obcych:

²³ Innym sugestywnym przykładem mogą być studenci III roku rusycystyki, którzy rozpoczęli naukę języka rosyjskiego od podstaw na studiach lub w szkole średniej. Teoretycznie powinni lepiej znać i biegle używać języka angielskiego, którego uczą się od pierwszej klasy szkoły podstawowej.

²⁴ Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia z 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17); por. *Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

Rysunek 1. Warianty nauczania języków w polskiej szkole

SZKOŁA PODSTAWOWA	GIMNAZJUM	LICEUM
język polski		
<i>pierwszy język obcy</i>		
drugi język obcy – nieobowiązkowy	drugi język obcy	

lub →

język polski		
<i>pierwszy język obcy</i>		<u>trzeci język obcy</u>
drugi język obcy – nieobowiązkowy	drugi język obcy	

lub →

język polski		
<i>pierwszy język obcy</i>		
drugi język obcy – nieobowiązkowy	drugi język obcy	<u>trzeci język obcy</u>

Źródło: opracowanie na podstawie PP (2010: 14).

3. Język i kultura w procesie przyswajania i uczenia się języka

Porozumiewanie się jednostki z przedstawicielem innej kultury oraz przygotowanie szkolne do tej interakcji rodzi potrzebę rozważań na temat znaczenia języka i kultury we wskazanych procesach oraz rozumienia ich jako nierozdzielnych pojęć. Występowanie wielu definicji i analiz powoduje, że nie sposób wyczerpująco scharakteryzować wszystkie koncepcje. W związku z tym uwaga została skupiona na prezentacji tych koncepcji, definicji i modeli, które są najczęściej przywoływane i analizowane w odniesieniu do kształcenia językowego w kontekście międzykulturowym.

Język i kultura są ze sobą ściśle powiązane, a związek ten stał się przedmiotem badań językoznawców, antropologów kultury, etnografów, socjologów, psychologów, filozofów i dyskutowany jest już od czasów Wilhelma von Humboldta. Według stworzonej przez niego koncepcji Weltanschauung i teorii względności język jest postrzegany jako emanacja ducha danego narodu (Gawarkiewicz 2012: 48).

Język, jako zewnętrzny konstrukt, wyraża określony pogląd na świat, ukryty w formie wewnętrznej.

Dziecko, przyswajając język ojczysty/rodzimy, poddane osobistym doświadczeniom, kierowane normami prawnopolitycznymi, społecznymi, religijnymi, historycznymi, funkcjonującymi w grupie społecznej, w której wzrasta, uczy się obowiązującego w danym środowisku kodu kulturowego. Kod ten pomaga współistnieć w społeczeństwie i wytycza drogę, którą podąża jednostka, stosując w trudnych sytuacjach znane jej schematy działania (Bolten 2006: 70; por. Augustyniak 2013: 76–77). Claude Lévi-Strauss (1970: 130–131) wyjaśnia, że język jest zarówno wytworem kultury, jak i jej częścią; można go również postrzegać jako warunek kultury. Język jest odzwierciedleniem kultury, w której jest „zanurzony” człowiek, i stanowi on warunek konieczny dla przyswojenia kultury grupy, w której wzrasta. Uważa on, że język jest fundamentem kultury, umiejętnością, która wywodzi się z tradycji, najdoskonalszym środkiem porządkującym kulturę. Dlatego też zrozumienie sztuki, religii, prawa, zasad *savoir-vivre*’u określonej społeczności wymaga rozpatrywania ich jako „kody utworzone przez atrybucję znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się” (Charbonnier 1968: 142).

Natomiast Edward Sapir (1978: 33, 37–38) wysunął tezę, że język pełni rolę symbolicznego przewodnika po kulturze, która jest specyficznym dla każdej wspólnoty językowo-kulturowej systemem symboli i pojęć. W języku zakodowane są kulturowo zdeterminowane normy, wartości, poglądy, zachowania, myślenie, wyrażanie emocji, ocenianie²⁵. Ten doskonały system symboliczny jest narzędziem socjalizacji, przechowywania kultury i przejawia się między innymi w przysłowiach, opowieściach, pieśniach (Sapir 1978: 47). Nie można go oddzielić od działania,

²⁵ Jako przykład współistnienia języka i kultury może posłużyć komentarz Jelizawiey Miłosierdowej (2004: 83), która stwierdza, że różnice w mentalności kultur Wschodu i Zachodu można dostrzec w reklamach. Rosjanie nie byli przyzwyczajeni do reklam, można rzec, doznali szoku, kiedy pojawiły się one bez jakichkolwiek zmian, w dosłownym tłumaczeniu: „Лореаль! Ведь я этого достойна! Моя кожа такая нежная...! Мои волосы такие мягкие!” [Loreal! Przecież jestem tego warta! Moja skóra jest taka delikatna...! Moje włosy są takie miękkie!, tłum. – M. K.]. J. Miłosierdowa zauważa, że od razu widać, iż reklama ta skierowana jest do ludzi „Zachodu” i pokazuje ich mentalność: najważniejsze na świecie to ja, moje pragnienia, moje zadowolenie, mój sukces, co do którego nie może być żadnych wątpliwości. Nie od razu uświadomiono, że – jak podkreśla wspomniana autorka – taki egocentryzm jest obcy rosyjskiej mentalności. Raczej wywołuje rozdrażnienie niż potrzebę wzorowania się na nim. Dlatego tekst ten został zmieniony na: „Лореаль! Ведь вы этого достойны! Ваши волосы блестящи...” [Loreal! Jesteście tego warte! Wasze włosy są takie lśniące..., tłum. – M. K.] (2004: 83). Kazimierz Luciński (2014: 35) zwraca uwagę, że nie należy bać się zapożyczeń językowych, ponieważ pozytywnie wpływają na jednostkę, poszerzają jej horyzonty myślowe, ukazują system wartości społeczeństwa żyjącego w danym przedziale czasowym.

jest ważnym symbolem „solidarności społecznej ludzi mówiących danym językiem” (Sapir 1978: 45). Dzięki językowi możemy uczyć się kultury i myślenia, ponieważ „w specyficznych kategoriach językowych zawiera się konstrukcyjny schemat poszczególnych kultur w postaci szeregu zbiorów nieuświadomionych 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 pozawerbalne” (Gawarkiewicz 2012: 52). W podobny sposób analizował kulturę Benjamin Lee Whorf (2002: 339). Uważał on, że język jest narzędziem poznania świata i jako jedyny system w obrębie kultury potrafi porządkować rzeczywistość i odzwierciedla sposób myślenia o świecie ludzi reprezentujących daną grupę społeczną. W języku utrwalone są wzorce, których człowiek nie jest świadomy i które zawierają niewidoczne matryce tego języka. Szablony języka pierwszego ujawniają się po porównaniu ich z innymi językami. Wspomniane wzorce kształtują zarówno myślenie jednostki, jak i jej zachowanie. Tak więc język wpływa na to, jak myślimy, a następnie przekazuje myśli – za jego pośrednictwem człowiek wyraża opinie i sądy. B. L. Whorf wyraża przekonanie, że człowiek – mimo poczucia, że jest wolny – jest uwikłany w „pewne zasady interpretacji”, co z kolei powoduje, że nie może być całkowicie bezstronny wobec otaczającej go rzeczywistości. Jednostki posługujące się różnymi językami nie są w stanie stworzyć tego samego obrazu świata, mimo że dysponują tymi samymi faktami (Whorf 2002: 285). Jak zauważa Anna Wierzbicka (2001: 18–20), język jest zwierciadłem, w którym ukazują się cechy świata pozawerbalnego, charakterystyczne dla ludzi osadzonych w określonej rzeczywistości językowo-kulturowej.

Osoba, która przyswaja język pierwszy, odbiera otaczający świat w sposób, jaki odzwierciedlony jest w jego języku i rodzimej kulturze. Język jest społecznie ukształtowany, determinuje postrzeganie i rozumienie otaczającego świata oraz kreowanie tożsamości (Nikitorowicz 2007: 69). J. Nikitorowicz (2007: 72) wyraża przekonanie, że język matczynej/domowej jest „wartością samą w sobie, jest pierwszym aktem opiekuńczym kreującym tożsamość osobową, wartością rdzenną, podstawową, która stawia przed edukacją istotne zadania kształtowania wrażliwości i świadomości w tym zakresie, a na jego bazie światopoglądu językowego i tożsamości kulturowej”. Uwzględnienie zróżnicowanych doświadczeń odmienności w rozwoju człowieka przyczynia się do lepszego uświadomienia własnej tożsamości językowej i kulturowej (ESOKJ 2003: 117–118; por. także Wilczyńska 2005: 20, Gawarkiewicz 2012: 54–63). Z kolei Bronisław Malinowski w okresie międzywojennym wysunął tezę, że bez odwoływania się do kultury nie można zrozumieć języka, który wyraża

wierzenia i uczucia posługującej się nim wspólnoty. Zrozumienie danego słowa wymaga rozpatrzenia go nie tylko z punktu widzenia sytuacji językowej, ale przede wszystkim w określonym kontekście kulturowym, w którym język ten funkcjonuje. Wspomniany kontekst dotyczy konkretnej sytuacji, która rozgrywa się w konkretnym miejscu i czasie, obejmuje między innymi język niewerbalny, charakterystykę grupy, otoczenie (por. Miłułka 2014: 79; Banach 2003a: 4–5; Paluch 1981: 261–262). Język odzwierciedla geografie, historię, klimat danej społeczności (Kapłanowa 2014: 96). Podobne stanowisko wyrażał brytyjski językoznawca Michael Byram, zaznaczając, że w procesie uczenia się języka przyswajamy kulturę danej społeczności. Uważał on, że język jest symbolem całości i równocześnie częścią całości, którą kształtują wartości, wierzenia i działania socjokulturowe (Byram 1991: 18; por. także Miłułka 2012: 19; Banach 2003a: 5). Tak więc uczestniczenie w procesie kształcenia językowego, używanie języka, oznacza przyswajanie kultury. Język, postrzegany jako nieodłączna część każdej kultury narodowej, nie może być nauczany bez sięgania do jego tła kulturowego, ponieważ analizowany w oderwaniu od naturalnego środowiska jawi się jako zawieszony w próżni abstrakcyjne medium (Klimiuk 2010: 320; zob. także Fiedosiuk 2014). Treści socjokulturowe jako kontekst pełnią rolę „mediatora w procesach tworzenia i interpretowania aktów komunikacji” (Duszak 1998: 245).

Pod wpływem informacji i doświadczenia jednostka modeluje własne widzenie siebie i świata, wartości, zachowania, reakcje na określone bodźce. Z jednej strony jest otoczona „swoim” systemem informacyjnym, który wpływa na nią, z drugiej „pozostaje istotą do pewnego stopnia wolną wobec niego” (Gawarkiewicz 2012: 42). Człowiek może poddać refleksji przeszłość, weryfikować swoje zachowania i kreować przyszłość. Odnosi się to moim zdaniem nie tylko do języka i kultury rodzimej, ale również do języka i kultury, której się jednostka uczy. Człowiek może zatem przyjąć postawę negatywną lub akceptującą i uczestniczyć w kreowaniu otaczającej ją rzeczywistości.

Kultura jest szeroko rozumiana, a problemy z jej definicją i konceptualizacją powszechnie znane. Zajmują się nim badacze reprezentujący różne dziedziny – wśród nich są: językoznawcy, antropolodzy, psychologowie, etnografowie, filozofowie, socjologowie.

Pierwsza definicja kultury, prezentująca opisowy, a nie wartościujący punkt widzenia, pochodzi z roku 1871. Została sformułowana przez angielskiego archeologa, antropologa oraz etnologa Edwarda B. Tylora i traktuje kulturę jako złożoną całość, którą można rozłożyć na części składowe, a także uwypukla społeczne i symboliczne cechy rozpatrywanego pojęcia: „kultura lub cywilizacja w szerokim etnograficznym sensie, to takie pojęcie wiedzy, wierzeń, sztuki, moralności, prawa,

zwyczajów/obrzędów i wszystkich pozostałych umiejętności i przyzwyczajzeń, które człowiek jako ogniwo socjalności sobie przyswaja” (Fleischer 2002: 30). Według powyższej definicji kultura i cywilizacja są traktowane synonimicznie, a istotną rolę w przyswajaniu i przekazywaniu atrybutów kultury, takich jak wierzenia, wiedza, moralność, umiejętności i przyzwyczajenia, obejmujących sferę materialnej aktywności jednostki, odgrywa proces socjalizacji. Norman Goodman i Gary T. Marx (1982: 85) podkreślają, że kultura i jej wytwory, czyli wiedza, przekonania, normy, są świadomym, społecznie przekazywanym dziedzictwem²⁶. Spuścizna ta porządkuje rzeczywistość i pomaga członkom danej zbiorowości radzić sobie z pojawiającymi się problemami. Kultura, wprowadzając porządek „naturalny”, uznaje go za wartościowy (por. Bauman 1996: 159; Szczurek-Boruta 2013; Woźniewicz 2010).

Anna Duszak (1998: 243–244) wyraża przekonanie, że kulturę można analizować z perspektywy dwóch wymiarów: (1) jako rezultat pracy człowieka, jego działalności materialnej, intelektualnej i artystycznej oraz (2) jako sposób życia i współistnienia, na który wpływa przyjęty i akceptowany system wartości. Badaczka zwraca uwagę, że termin ten należy rozumieć bardzo szeroko, ponieważ obejmuje on kulturę wysoką, osiągnięcia naukowe, technologiczne, ale również konwenanse towarzyskie czy Grice’owskie maksymy współdziałania komunikacyjnego.

Kultura jest również rozpatrywana jako wszystko to, co można przeciwstawić naturze²⁷. Są to zatem materialne, duchowe i symboliczne wytwory twórczości człowieka, które nie istniałyby bez jego udziału, nałożone przez niego na zastane środowisko naturalne. Kultura symboliczna organizuje postrzeganie świata, ułatwia tworzenie więzi społecznej przez regulację relacji z innymi (Wilczyńska 2005a: 16). Jednostka jest aktywna w obszarze kultury i przez kulturę (por. Znaniecki 1988). Uważa się, że kultura składa się z dwóch części: tego, co jest widoczne, namacalne, oraz tego, co ukryte, niewidoczne na pierwszy rzut oka i może przyczyniać się do nieporozumień. Podążając tym tropem, W. Wilczyńska (2005a: 17) w zaproponowanym schemacie działania kultury również wyodrębniła jej dwa obszary. Pierwszy zawiera to, co jest obserwowalne, np. realia, wzorce zachowań, wyobrażenia, drugi natomiast obejmuje niepostrzegalne, ukryte, na przykład więź społeczną, wartości,

²⁶ Wojciech J. Burszta (1998: 36) zaznacza, że tak, jak używa się pojęcia *dziedziczenie cech biologicznych*, tak można mówić o *dziedziczności kulturowej*, *dziedzictwie kultury ludzkiej*.

²⁷ W. J. Burszta (1998: 36) wyjaśnia, że naturę cechuje stan chaotycznego niezróżnicowania, ciągłość, zwierzęcość, natomiast kulturę – uporządkowanie, nieciągłość, reguły i normy. Natura obejmuje zjawiska biologiczne, świat nieprzetworzony (np. potrawy surowe), charakteryzujący się „wolnością”. Kultura natomiast jest mentalna, jest światem przetworzonym (np. potrawy gotowane), wyróżnia ją człowieczeństwo.

oczekiwania. Zrozumienie drugiego obszaru przez osobę, która nie jest członkiem danej społeczności, wymaga od niej odpowiedniej wiedzy i chęci poznania.

Kultura łączy w sobie systemem społeczny, charakterystyczny dla danej zbiorowości, w której funkcjonuje człowiek z tym, co ta zbiorowość wytwarza, kultywuje, przekształca i przekazuje. Jest ona nabywana drogą przekazu społecznego, a nie dziedziczona biologicznie²⁸. Kultura narzuca zatem wspólne wzory zachowań, tradycje, wartości, wierzenia, symbole i znaczenia, poglądy na rzeczywistość, przedmioty materialne jako rezultat zbiorowej twórczości (por. Szopski 2005: 10–11). Wymienione materialne i niematerialne wytwory działalności ludzkiej są produktem myślenia i działania, tak więc „kultura to pewien sposób myślenia i działania” (Wilk, Rzymełka-Fraćkiewicz 2013: 134). Jak widać z zaprezentowanych ujęć rozumienia kultury, jest ona ściśle powiązana z człowiekiem, bowiem człowiek i kultura są od siebie zależne. Człowiek nie rozwija się poza kulturą (Hall 2001). Jest to szczególnie ważne dla kształcenia językowego w kontekście międzykulturowości. Człowiek jest stworzeniem prowadzącym społeczny tryb życia, co wpływa na społeczny charakter kultury. Oznacza to, że istnieją różnice kulturowe między poszczególnymi społecznościami. Owo zróżnicowanie podkreśla Piotr Sztompka (2002: 255):

ludzie żyją bardzo różnie, ale w obrębie każdej zbiorowości istnieje pewien właściwy dla jej członków sposób życia, obowiązujący wzorzec działania i myślenia. Różnorodność i heterogeniczność zewnętrzna pomiędzy różnymi zbiorowościami i jednorodność, homogeniczność wewnętrzna uniformizująca działanie i myślenie w obrębie każdej zbiorowości – to dwie konstatacje, które łączy w sobie pojęcie kultury.

Kultura – jako efekt uwarunkowań społecznych – odnosi się jednak nie do każdej aktywności ludzkiej, ale do tych zachowań, które charakteryzują się społecznym nawykiem, właściwą określonej grupie regularnością (Kłoskowska 1983: 23)²⁹.

²⁸ Przykładem założenia o wyuczonym charakterze kultury może być następujące porównanie zaproponowane przez Ewę Nowicką (2009: 51–52): „Do zjawisk kulturowych nie należy więc pot na czole biegnącego człowieka, mocz, który musi co jakiś czas oddawać, ale sposób wycierania czoła chustką trzymaną w kieszeni czy sposób korzystania z określonego rodzaju ustępu”. Inną ilustracją może być sposób robienia zakupów przez Polaków i Rosjan. Pierwsi wkładają do koszyka potrzebne produkty, płacą, otrzymują paragon. Drudzy najpierw wybierają towar przy odpowiednim stoisku, następnie w innym miejscu otrzymują paragon i dokonują zapłaty, aby w końcu wrócić do pierwszego stoiska i odebrać towar.

²⁹ Każda grupa może dzielić się na podgrupy, kategorie społeczne – na przykład w obrębie kultury narodowej funkcjonują subkultury. Przyczyny ich powstania są różne i mogą wynikać z położenia geograficznego, przynależności do grup wyznaniowych, organizacji politycznych i innych. Poszczególne subkultury różnią się między sobą kulturą i językiem używanym

Inni badacze zwracają uwagę na indywidualny charakter kultury i poszukują „przejawów kultury w umyśle i zachowaniach indywiduum, w sposobach i możliwościach jego działania, w głębokości jego myśli i szerokości wizji” (Gawarkiewicz 2012: 37; por. także Gucza 1989, 1992). Doznania jednostki różniące się od tradycyjnego sposobu zachowania i myślenia mogą pełnić funkcje kulturotwórcze i zostać uznane za zjawiska kulturowe (por. Nowicka 2009). Jednostka działa w kontekście konkretnych warunków kulturowych, wspólnych dla określonej grupy ludzi. Jest aktywna w zakresie niezależnego oraz świadomego uczenia się i odkrywania. W ten sposób nabywa i generuje wzory zachowań, wyznawane wartości.

Kultura może być rozumiana również jako system informacji i komunikacji (Fleischer 2002: 49; Mikułowski Pomorski 2006: 225). Zdaniem Jerzego Mikułowskiego Pomorskiego (2006: 226) kultura to zespół wzorów myślenia, reagowania, odczuwania. Zwraca on uwagę na kulturowo przyjęty styl poznawczy jednostki, który określa jako „wzorzec myślenia i reagowania na nowe informacje”. Według niego nastawienie kulturowe jest związane z przyjętym przez człowieka wzorcem myślenia i wpływa na aprobatę nowych informacji, które z kolei są gruntem do podejmowanych decyzji. Przekonania jednostki są wzmacniane lub osłabiane, odrzuca ona nowe informacje lub zamyka się na nie. Sposób zachowania człowieka wspomniany autor uzależnia od ogólnych postaw charakterystycznych dla członków określonej wspólnoty językowo-kulturowej i poziomu ich otwartości na to, co nowe lub inne. J. Mikułowski Pomorski (2006: 226–227), za Morrisonem, dzieli każdą społeczność na dwie grupy: „otwartogłowych”, czyli gotowych na przyjęcie nowych informacji, charakteryzujących się postawą poszukującą, zdecydowanych na uczestniczenie w procesie uczenia się i poznania tego, czego nie znają, zanim podejmą decyzję, oraz „zamkniętogłowych”, czyli izolujących się od informacji, dostrzegających tylko wycinek rzeczywistości i lekceważących resztę.

Wybór strategii przyjmowania i przetwarzania informacji jest uzależniony od systemu wartości kulturowych i społecznych nabytych przez jednostkę. Wartości

w ich obrębie (por. Zygmunt 2010: 244). Halina Satkiewicz (1994: 11–14), przyjmując za kryterium stosunek grup społecznych do normy, wyodrębniła trzy rodzaje subkultur: kontestujące (członkowie tych grup świadomie negują wszelkie normy społeczne, wzorce narzucane przez szkołę; na ich miejsce wprowadzane są inne zachowania, rygorystycznie przestrzegane przez grupę; normy własne integrują grupę i są ich wyróżnikiem; przykładem tej subkultury są grupy: skinów, punków, przestępcze, zwolenników muzyki rockowej), tradycyjne (członkowie tych grup nie wprowadzają norm własnych, ale język potoczny uzupełniają charakterystyczną leksyką, co pomaga w zintegrowaniu z grupą; ta odmiana subkultury rozwija się na podłożu normy kolokwialnej, a przykładem może być gwara studencka), prowincjonalne (tworzą się na pograniczu wsi i miast; funkcjonują poza świadomością normy).

tworzą i utrwalają postawy, które implikują poziom zrozumienia i sposób interpretacji informacji oraz wpływają na stosunek względem partnera komunikacyjnego. Na postępowanie jednostki oddziałuje wiele czynników, na przykład doświadczenia, potrzeby i przekonania, stany emocjonalne, warunki fizyczne, oczekiwania, wyobrażenia, stereotypy, uprzedzenia, „różnice kulturowe w historycznie przekazywanych i naśladowanych systemach modeli działania”, a aktywność przejawia się w myśleniu i jakości podejmowanych relacji międzyludzkich, w tym międzykulturowych (Gawarkiewicz 2012: 46).

Kultura jest wspólnym narzędziem określonej grupy ludzi, instrumentem, za pomocą którego jej członkowie porozumiewają się między sobą. Posiada ona komunikacyjny i symboliczny charakter (Łotman: 1994: 5). Jurij Łotman (1994: 7) zwraca uwagę na synchroniczną organizację kultury, jednocześnie zaznaczając, że jest ona „niegenetyczną” pamięcią społeczności, przechowuje zdobyte wielowiekowe doświadczenie człowieka, społeczeństwa i ludzkości. Kultura wspomaga zatem utrzymanie historycznej tożsamości grupowej, a jej fundamentem jest porozumiewanie się, w trakcie którego następuje przekazywanie, negocjowanie oraz współdzielenie znaczeń i uczuć (Gawarkiewicz 2012: 47).

Zygmunt Pruski (2012: 63), powołując się na Richarda Sennetta, który pisze o negatywnych zjawiskach towarzyszących człowiekowi, przypomina, że

jeśli chcemy uniknąć katastrofy, musimy zacząć skromnie, od odzyskania kluczowej dla otwartej współpracy umiejętności – rozmowy. (...) Natura wyposażyła człowieka w zdolność do kooperacji i do komunikowania się. Te kompetencje nie gwarantują jednak wcale przetrwania. Zależy ono od kultury – umiejętności rozmowy – sztuki, której trzeba nieustannie się uczyć.

Powyższe spostrzeżenia wskazują, że język jest silnie powiązany z kulturą, a kultura z językiem. Rysuje się zatem potrzeba uwzględnienia w nauczaniu i uczeniu się języka obcego nie tylko kultury docelowej i rodzimej osób uczących się, lecz także kwestii dotyczących ogólnego funkcjonowania kultur. Dziecko, nabywając język rodzimy, jednocześnie wzrasta w rodzimej kulturze, przyswaja jej tajniki, wartości, normy, które wyróżniają jednostkę na tle innych społeczności. Społeczny charakter kultury ujawnia różnice kulturowe istniejące pomiędzy różnymi grupami społecznymi, posługującymi się różnymi językami. A zatem, aby zrozumieć przedstawicieli innych kultur mówiących innymi językami, należy poznać nie tylko to, co jest dostrzegalne, ale również to, co jest nienamagalne, na przykład wartości, oczekiwania.

4. Nauczanie i uczenie się drugiego języka obcego

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że najbardziej nieefektywna droga nauczania kilku języków obcych to uszeregowanie ich jeden obok drugiego i odpowiednio nauczanie jednego języka w oderwaniu od pozostałych (Barysznikow 2004; por. Chłopek 2014; Płeś 2015). Trudno nie zgodzić się z tym stwierdzeniem, ponieważ powinna to być płaszczyzna, na której odbywa się wzajemnie powiązane i uwarunkowane „współuczucie się i współnauczanie” kilku języków³⁰. Uwzględniając subordynatywny charakter dydaktycznej wielojęzyczności, kształcenie językowe Nikołaj Barysznikow (2004) porównuje do budowy matryoski: ile języków, tyle figur matryoszek, a podstawowym postulatem nauczania i uczenia się 2JO jest odwoływanie się do wiedzy i umiejętności uczniów, zdobytych w trakcie lekcji języka ojczystego i 1JO.

4.1. Znaczenie języka ojczystego oraz pierwszego języka obcego

W procesie akwizycji L1 i uczenia się języków obcych istnieją ważne obszary poznawcze, które podczas przyswajania języka rodzimego/ojczystego zostają nabyte i następnie wykorzystane przy nauce języka obcego. W procesie nauczania i uczenia się kolejnych języków zdobyta wcześniej wiedza i umiejętności są rozwijane, uzupełniane, doskonalone. Zatem podczas uczenia się drugiego języka obcego wiedza i umiejętności są dostępne w większym stopniu niż podczas nabywania L1 i uczenia się 1JO.

Przyswajanie języka ojczystego jest jednym z elementów ogólnego rozwoju jednostki, niezbędnym, aby mogła ona stać się członkiem danej społeczności. Medium,

³⁰ Pogląd ten koresponduje z interkomprehensją, czyli rozumieniem kilku języków należących do tej samej rodziny i z zintegrowanym nauczaniem języków obcych. Niektórzy badacze podkreślają zasadność takiej organizacji nauczania kilku języków obcych, która umożliwia ich grupowanie (Jeganian 1986; Barysznikow 2004). Coraz częściej wskazuje się na celowe uczenie kilku języków pokrewnych, z których jeden jest znany uczniom (może to być język ojczysty, język używany w środowisku szkolnym lub każdy inny język przyswojony wcześniej), i wykorzystanie umiejętności ich rozumienia, co może również ułatwiać porozumiewanie się (Janowska, Rabiej 2014: 237). Zintegrowane podejście dydaktyczne do uczenia się kilku języków zakłada poszukiwanie związków między nimi i wykorzystanie posiadanej już wiedzy do nabywania nowej. Wybrane założenia tego podejścia to: rozwijanie wrażliwości językowej na wczesnych etapach edukacji szkolnej, wskazywanie na podobieństwa i różnice między językami, określenie transwersalnych celów edukacyjnych, zadbanie o wielokierunkowy transfer umiejętności, kreowanie sytuacji jednoczesnego wykorzystania kilku języków, zapewnienie spójności w sposobie opisu zjawisk językowych i komunikacyjnych (Wojciechowska 2010: 72).

jakim jest język, daje możliwość wyrażania emocji, wyobrażeń, pragnień zgodnie ze społecznymi normami. Dziecko od najmłodszych lat uczy się, że nie zawsze można mówić, co się chce, jak się chce i kiedy się chce, poznaje kulturowe, moralne, religijne i inne przekonania funkcjonujące w kraju, w którym żyje. Stopniowo rozwija swoje umiejętności komunikacyjne, uświadamiając sobie, że za pomocą określonych słów i zachowań może pozyskiwać przyjaciół lub znajdować wrogów. Język ojczysty jest podstawą rozwoju intelektualnego człowieka, wyznaczania jego moralnego i emocjonalnego oblicza, kształtowania twórczej osobowości, zdolnej do tworzenia świata materialnego i duchowego (Klein 2007: 93–94; Usmanowa 2009: 77). Wraz z rozwojem jednostki obejmującej edukację szkolną i pozaszkolną powiększa się wiedza i świadomość metajęzykowa, kształtuje się jej tożsamość społeczna, indywidualna, kulturowa. Sprawności i kompetencje ukształtowane w procesie przyswajania języka pierwszego mogą być wykorzystywane w nauce języka obcego. Zaobserwowano związek między ponadprzeciętnymi zdolnościami akwizycji języka ojczystego a bardzo dobrymi rezultatami w procesie uczenia się języków obcych (Chodkiewicz 1986; Ganschow, Sparks 1995; Sparks i in. 1995; Nijakowska 2009). Wysunięta została hipoteza na temat różnic w kodowaniu językowym, która zakłada, że osobom wykazującym niskie umiejętności w obszarze języka ojczystego, a tym samym w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, wspólny jest deficyt kodowania językowego, obejmujący poziom fonologiczny, syntaktyczny i semantyczny (Nijakowska 2009: 43; zob. Sparks, Ganschow 1991; Ganschow i in. 1998). Należy więc przyjąć – za Izabelą Nowak (2015: 73) – że

w sytuacji nauczania języka obcego w warunkach tzw. sztucznych doświadczenie językowo-kulturowo-społeczne ucznia, które zostało nabyte za pomocą jego języka ojczystego, stanowi punkt odniesienia określonych operacji logicznych następczych, które zachodzą podczas poznawania języka obcego. Myślenie ojczyste ucznia aktywujące się w procesie uczenia się języka obcego jest traktowane jako naturalna „matryca”, na której bazuje jego wyjściowy ogląd świata.

Uczeń rozpoczynający naukę 1JO posiada duże doświadczenie związane z procesem uczenia się. Dotyczy ono między innymi jego ogólnoszkolnych umiejętności, takich jak: praca indywidualna, praca w parach, w grupach, obserwowanie, porównywanie, zestawianie, analizowanie, argumentowanie, rozpoznawanie i różnicowanie zjawisk językowo-kulturowych, planowanie wypowiedzi. Powinien on posiadać świadomość metajęzykową, a z czasem nabywa zdolność rozpoznawania różnic i podobieństw między pierwszym językiem obcym a ojczystym. Na lekcjach

1JO uczniowie rozwijają ciekawość poznawczą, otwartość na to, co inne, stykają się z inną kulturą i językiem, uczą się szacunku wobec przedstawicieli mówiących innym językiem niż ich ojczysty i reprezentujący inną kulturę. Uczący się poznają właściwości komunikacji w języku obcym z przedstawicielem innej narodowości i doskonala swoje umiejętności w tym zakresie. Uczą się porównywać zjawiska kultury ojczystej i 1JO, rozwijają refleksję, zdolność do samokontroli i samooceny.

Tak więc nauka 2JO obcego nie zaczyna się od zera³¹. Wiele elementów wiedzy ogólnej i językowej jest przydatnych w nauce kolejnego języka obcego, pozostając w dyspozycji uczących się już w momencie rozpoczynania przez nich nauki. Uczniowie, przystępując do nauki nowego przedmiotu (2JO) i ją kontynuując, znajdują się na wyższym poziomie rozwoju psychologicznego i fizjologicznego, są intelektualnie starsi i dojrzalsi.

Wyniki prac badawczych³², uwzględniających w stosowanej terminologii określenie *drugi język obcy* lub jednoznacznie określające kontekst – nauczanie i uczenie się *drugiego języka obcego* – i koncentrujące się na osobach przyswajających języki obce w warunkach sztucznych, dowodzą, że im lepiej jest ugruntowana wiedza i rozwinięte umiejętności w ramach nabywania L1 i 1JO, tym efektywniej przebiega nauka drugiego języka obcego. I odwrotnie – deficyty ujawniające się w różnych obszarach L1 i 1JO rozpoznawane są również w procesie nauczania i uczenia się 2JO. Chodzi tu o uwzględnienie wpływów międzyjęzykowych oraz transferu w kształceniu językowym. Wpływy międzyjęzykowe, których doświadcza uczący się, oznaczają „dowolnego rodzaju oddziaływanie co najmniej jednego języka na dowolny inny język” (Chłopek 2014: 11). Zachodzą one w różnych obszarach

³¹ Zob. między innymi: Rogowa 1954; Barsuk 1970; Kitrosskaja 1970; Łapidus 1977; ESOKJ 2001; Targońska 2002; Buczek 2006, Chłopek 2011; Boratyńska-Sumara 2015; Płes 2015.

³² Badania dotyczą takich zestawień językowych, jak: angielski jako 2JO przy pierwszym obcym – niemieckim (Kiernier 1961; Bogorodickaja 1974; Kolesnikowa 1986; Spicyna 1989), niemiecki na bazie angielskiego (Giewieling 1972; Jesiutina 1973; Lebedinskaja 1975; Miłaszkińska 1985; Gontar’ 1987; Bud’ko 1989; Bim 2001; Targońska 2003; Hinc 2009; Chłopek 2014; Boratyńska-Sumara 2015), hiszpański przy pierwszym języku obcym – francuskim (Sawczuk 2004), angielski na bazie francuskiego (Siemionowa 1976; Sinagatullin 1984; Kołosowskaja 2009), hiszpański na bazie angielskiego (Cybulowa 2002; Orłowska 2009). Przedmiotem zainteresowania badaczy była leksyka (Lebedinskaja 1975; Pieriestoronina 2003; Sercu 2007), gramatyka (Bogorodickaja 1974; Bud’ko 1989; Czecherina 1997; Wille, Wawrzyniak 2005), ortografia (Osipian 2009); sprawność czytania (Geweling 1972; Sokołow 1975; Schwartz, Geva i in. 2007), słuchania (Jesiutina 1973; Miłaszkińska 1985; Wiesielko 2002; Kołosowskaja 2009), mówienia (Karasiowa 1973; Jeganian 1986; Bagramowa 1993; Łuczinińska 2002; Skakun 2003), a także efektywne sposoby nauczania wielojęzycznego uczenia w warunkach zinstytucjonalizowanych (Kitrosskaja 1970; Łapidus 1976; Trofimowa 1994; Barysznikow 1998, 2003; Szczepiłowa 1999, 2003a, 2003b).

językowych, na przykład leksykalnym, syntaktycznym, fonologicznym, pragmatycznym, kulturowym³³. Jeżeli 1JO jest typologicznie spokrewniony z 2JO, a L1 nie jest spokrewniony z tymi językami, to 1JO będzie oddziaływał na 2JO w procesie edukacji językowej (de Angelis, Selinker 2001; Dewaele 1998; Ringbom 2001). Ponadto wykazano, że im aktywniej i dłużej jest używany 1JO i im osoba ucząca się posiada większe umiejętności językowe w zakresie 1JO w porównaniu z 2JO, tym bardziej należy spodziewać się wpływu 1JO na 2JO (Ringbom 1987; Odlin, Jarvis 2004). Jeżeli natomiast L1 jest genetycznie spokrewniony z 2JO, to częściej dojdzie do transferu między tymi językami³⁴. Podobieństwa między językami mogą ułatwić naukę języka docelowego, jednak – jak pokazują badania – stwarzają też okazję do zbyt pochopnych uogólnień, co z kolei powoduje błędy i nieporozumienia w kontaktach interpersonalnych (Chłopek, Małgorzewicz 2009: 3). Tego typu ustalenia dotyczą nie tylko struktur leksykalno-gramatycznych, ale również wyobrażeń, stereotypowego myślenia o kulturze społeczności języka, której dana jednostka się uczy (Lubecka 1994; Nowak 2015). Jak podkreśla Franciszek Grucza (1978:16), „(...) akwizycja nowego materiału językowego, a więc nowych fragmentów języka, oraz nowych języków dokonuje się zawsze poprzez filtr uprzednio opanowanego (przyswojonego) materiału językowego, a więc uprzednio opanowanych języków lub ich fragmentów”. Naturalnym zjawiskiem w uczeniu się drugiego języka obcego powinna być skłonność uczniów do przenoszenia uprzednio opanowanych w procesie nauczania i uczenia się języka ojczystego oraz pierwszego języka obcego wzorców struktur gramatycznych lub semantycznych na aktualnie przyswajany materiał językowy. Szczególnie akcentuje się znaczenie transferu pozytywnego w procesie nauczania 2JO³⁵.

Jest rzeczą oczywistą i bezsporną, że język oraz kultura stale współdziałają ze sobą, wpływają na siebie, istnieją w dialogu między sobą. Językowe zachowanie człowieka warunkuje jego zachowanie socjokulturowe (Miłosierdowa 2004; Tielija 1996). Elżbieta Zawadzka (2004: 215), powołując się na Stephana Mertena,

³³ Zob. na przykład: Chłopek 2011, 2014; Cruz-Ferreira 1999; de Angelis, Selinker 2001; de Angelis 2005; Nowak 2015.

³⁴ Oczywiście wpływy międzyjęzykowe, transfer i interferencja zależą od wielu innych czynników, takich jak na przykład: wiek uczniów, rodzaj struktur, typ i stopień rozwoju interjęzyka, psycholingwistyczne nacechowanie konstrukcji językowej, postrzeganie dystansu między językami, intensywność kontaktu z nosicielami języka docelowego, statusu nabywanego języka (por. Arabski 1985; Chłopek 2011).

³⁵ Więcej na ten temat w: Bim 2001; Czeczterkina 1997; Szczepiłowa 1999, 2005; Sawczuk 2004; Orłowska 2009.

eksponuje znaczenie kultury nabytej w procesie socjalizacji i implikacje, które ona wywołuje:

ponieważ informacje dotyczące obcej kultury przetwarzamy na podstawie znanych nam z własnej kultury schematów i jesteśmy przyzwyczajeni do percepcji nieobiektywnej rzeczywistości, lecz tego, czego oczekujemy, co jest nam znane, bez specjalnego uwrażliwienia nie jest możliwe uświadomienie sobie funkcjonowania często fałszywych wyobrażeń, jak również przeciwdziałanie im ani poprzez prezentację tekstów o treści interkulturowej, ani nawet poprzez bezpośrednie kontakty np. w trakcie pobytu za granicą. Otaczający nas świat odbieramy nie takim, jakim jest, lecz tak jak go doświadczała i strukturyzowała nasza wspólnota językowa i kulturowa. Stwarzanie sytuacji pozwalających na zmianę istniejących schematów na nowe, nieszablonowe struktury myślowe i większe uwrażliwienie umożliwi uważniejszą percepcję i bardziej obiektywny odbiór różnych przejawów obcej kultury.

Może to oznaczać, że osoba ucząca się języka obcego przenosi na jego grunt schematy myślowe ukształtowane w procesie socjalizacji pierwotnej. Tak więc trudności związane z nauką języka obcego dotyczą nie tylko leksyki i gramatyki, ale też postaw wobec przedstawicieli innych grup kulturowych, które ukształtowały się w toku socjalizacji, interferencji pragmatycznej, czyli transferu do języka obcego nawyków zachowania i obcowania z ludźmi, opanowanych w języku ojczystym. Pojawiają się wówczas błędy, które często nie są uświadamiane przez jednostkę i na które mogą reagować nosiciele języka, błędy, które mogą być przyczyną nieporozumień i konfliktów.

Dlatego też badania eksperymentalne zorientowane na rozwój kompetencji międzykulturowej uwzględniają wiedzę, umiejętności i postawy, ukształtowane w ramach nabywania języka pierwszego oraz uczenia się języków obcych. Chodzi tu o zastosowanie transferu, który zgodnie z podejściem psychologów jest „wewnętrzną operacją, w wyniku której następuje przeniesienie utrwalonego doświadczenia, wprawy, nawyków z jednego typu sytuacji na inny. W wyniku transferu następuje rozszerzenie zakresu wpływu opanowanych już elementów wiedzy, zachowań i czynności na inne sytuacje” (Nowak 2015: 72).

Walerij Apalkow (2008: 12–15) podjął próbę stworzenia modelu rozwijania kompetencji międzykulturowej na lekcjach języka angielskiego za pomocą komunikacji grupy e-mailowej (*средствами электронно-почтовой группы*). Zdaniem badacza zaproponowany model jest efektywny, jeżeli uczniowie poznają i uświadamiają sobie

typy współzależności między różnymi kulturami, potrafią występować w roli reprezentanta własnej kultury, określać podobieństwa i różnice między przedstawicielami różnych kultur, rozpoznawać sytuacje grożące międzykulturowym konfliktem, krytycznie oceniać kultury z pozycji ich norm i wartości. Autor dysertacji nie odnosi się tylko do jednej kultury (obszaru anglojęzycznego), ale do różnych kultur, w tym kultury własnej. Julija Korotkich (2010: 11–15) w swoim polikompetentnym modelu rozwijania międzykulturowej kompetencji młodzieży rosyjskiej wykorzystuje w procesie nauczania języka angielskiego transfer wiedzy i umiejętności z zakresu języka ojczystego. Treści kształcenia obejmują takie obszary, jak właściwości i normy zachowania, tradycje i obyczaje, portret narodowy, kulturę młodzieżową, które to odnoszą się zarówno do języka i kultury rosyjskiej, jak i do angielskiej. J. Korotkich opisała poziomy rozwoju kompetencji międzykulturowej w kontekście swoich badań. Osoba charakteryzująca się wysokim poziomem tej kompetencji potrafi między innymi zestawiać specyficzne koncepty w ojczystej i obcej kulturze, umie wzbogacać, różnicować i aktywować wiedzę w ramach kultury ojczystej i obcej, potrafi także dokonywać refleksyjnej analizy swojego zachowania i działania³⁶. Ostatni czynnik jest również akcentowany przez Swietłanę Mucharkinę (2009: 12–13) w modelu rozwijania międzykulturowej komunikacyjno-zawodowej kompetencji studentów. Również Olga Kozakowa (2007: 13) widzi potrzebę wykorzystania posiadanej już wiedzy i umiejętności uczniów w procesie kształcenia językowego oraz takich materiałów dydaktycznych, które pozwalają na maksymalne zbliżenie ucznia do kultury własnej i obcej. Zdaniem badaczki chodzi jednak o zestawienia nie tylko kultur, ale też ich przedstawicieli jako członków różnych społeczności, charakteryzujących się różną mentalnością, cechami charakteru, które mają swoje odzwierciedlenie w języku. Narodowy charakter znajduje odzwierciedlenie w materialnej i duchowej kulturze społeczeństwa, w jego sztuce, literaturze, tradycjach, obyczajach. Zinaida Wozgowa (2003: 13–14) wymienia kilka komponentów wchodzących w skład modelu rozwijania międzykulturowej komunikacji uczniów w trakcie pracy nad międzynarodowymi projektami, spośród których na uwagę zasługuje blok motywacyjno-pobudzający, mający na celu przygotowanie uczniów do wejścia w interakcję z przedstawicielem innej kultury, zachęcanie do międzykulturowego porozumiewania się³⁷.

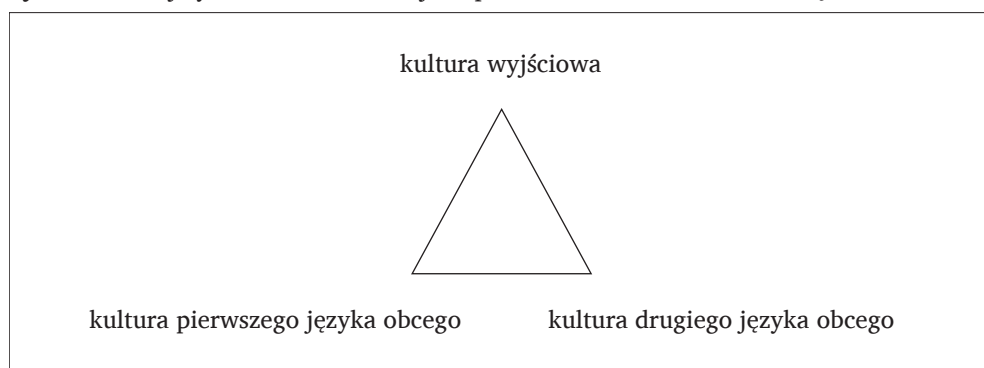
³⁶ Warto pamiętać, że zachowanie i działanie, o których tu mowa, powinny być wykształcone w ramach socjalizacji pierwotnej, wychowania i edukacji w kulturze własnej i utrwalane w procesie nauki 1JO.

³⁷ Gotowość do nawiązania kontaktu z osobą reprezentującą inną kulturę, a tym samym otwartość na inność, jest w pewnym stopniu kształtowana na etapie poznawania siebie, uświadamiania własnej kultury i nabywania języka pierwszego, czyli poza klasą lekcyjną. Wymieniony

Transfer można zatem rozpatrywać w kontekście operacji, ponieważ pomiędzy światem realnym a językiem znajduje się myślenie (Tier-Minasowa 2008: 40). Myślenie opiera się na „realnym świecie, ojczystym oglądzie świata determinowanym przez kulturę, funkcjonujący w niej system pojęciowy oraz na języku, który wskazane czynniki kumuluje i wyraża zarazem, tworząc z nimi nierozzerwalną całość” (Nowak 2015: 74).

Proces nauczania i uczenia się 2JO powinien bazować na nierozzerwalnej trójwymiarowej konstrukcji (*триполярная конструкция*), obejmującej trzy kultury, z którymi spotyka się uczeń (Jakowlewa 2001: 6; por. Pacholczyk 2010: 117).

Rysunek 2. Trójwymiarowa konstrukcja w procesie nauczania i uczenia się 2JO



Źródło: L. Jakowlewa (2001: 6).

Ludmiła Jakowlewa (2001) podkreśla, że punktem wyjścia dla tego procesu powinna być próba zauważenia różnic w obcej kulturze z pozycji mieszkańca tego kraju, a nie osobiste doświadczenia ucznia, bazujące na waratościującej, nieuzasadnionej ocenie innych. Powinien on opierać się na odwoływaniu się do zjawisk kulturowych związanych ze znanym już językiem, tak aby można było zrozumieć zjawiska dotyczące kręgu kulturowego języka docelowego.

Reasumując, uczenie się i nauczanie 2JO odbywa się szybciej i jest efektywniejsze, ponieważ uczeń posiada określoną wiedzę z zakresu funkcjonowania różnych kultur, doświadczenie językowe, w tym wiedzę metajęzykową oraz umiejętności w zakresie efektywnego porozumiewania się, a także umiejętności kognitywne oraz świadomość znaczenia dialogu w interakcji z drugim człowiekiem³⁸.

przez badaczkę etap wydaje się niezbędny w kształceniu językowym, ponieważ wyrobione postawy pozytywne mogą sprzyjać procesowi nauki, a negatywne opóźniać ją.

³⁸ Tezę tę potwierdzają tacy badacze, jak: Ramsay 1980; Thomas 1988; Zobl 1992; Brohy 2001. Należy jednak podkreślić, że jak pokazuje doświadczenie autorki niniejszego opracowania, polskim

4.2. Motywacja i postawy

Uczeń przystępujący do nauki 2JO rozpoczyna ją z bagażem wiedzy i umiejętności nabytych w procesie przyswajania L1 oraz uczenia się 1JO, a także z bagażem pozytywnych i/lub negatywnych postaw względem osób mówiących językiem docelowym ucznia jako ojczystym. Postawy te mogą motywować uczniów do nauki drugiego języka obcego lub skutecznie ją hamować.

Motywacja, motywy

Motywacja jest określana jako „dążenie do osiągnięcia celu” (Komorowska 2001: 97), psychiczne nastawienie, dzięki któremu kształtują się zamiary i działania ukierunkowane na dany cel (Reykowski 1992: 113), „wywołanie zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie” (Brophy 2002: 17), siła sprawcza, która „popycha” do działania, na przykład uczenia się (Szalek 2004: 53). Odpowiedni poziom motywacji pobudza, podtrzymuje i reguluje aktywność ucznia w uczeniu się języka obcego, wpływa na tempo i efektywność tego procesu (Chłopek 2011: 53; Szulc 1997: 145; Dörnyei 2001b: 7). Hanna Komorowska (2001: 97) zaznacza, że na motywację, czyli dążenie do osiągnięcia określonego celu, wpływają różnorodne bodźce, czyli motywy. Motywy są opisywane w kategoriach świadomego działania jednostki, podjętego dla zaspokojenia jakiegoś celu (Pfeiffer 2001: 109; Figarski 2003: 100). Nie istnieją w oderwaniu od sytuacji, a występując w konkretnych okolicznościach, wywołują określoną aktywność (Mihułka 2008: 44).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne kryteria klasyfikowania motywów i w efekcie różne rodzaje motywacji. Biorąc pod uwagę źródło, z jakiego pochodzą motywy, rozróżnia się motywy wewnętrzne (motywacja wewnętrzna) i zewnętrzne (motywacja zewnętrzna).

Motywy wewnętrzne wynikają z potrzeb ucznia związanych z chęcią uczenia się języka obcego, ponieważ w ten sposób realizuje on swoje zainteresowania, zaspokaja potrzeby poznawcze, aspiracje, odczuwa satysfakcję z osiągniętych postępów. Motywacja wewnętrzna uczniów wyraża się przez internalizację kryteriów sukcesu, ciekawość, poszukiwanie wyzwań, niezależność sądów i autonomię uczenia się (Szymankiewicz 2008: 65).

uczniom – zarówno młodszym, jak i starszym (na przykład studentom kierunków niefilologicznych), którzy uczą się języka rosyjskiego – trzeba wskazać podobieństwa w innych językach oraz możliwość zastosowania transferu (por. Targońska 2003; Orłowska 2009; Karolczuk 2015c).

Motywy zewnętrzne, pobudzające ucznia do działania, są związane z uświadomieniem przez niego znaczenia zachęt, nagród, dobrej oceny, pochwały, ale też nakazu, kar, przymusu. Motywacja zewnętrzna jest związana z potrzebą społecznego uznania i odniesienia korzyści. Badania potwierdzają, że również środowisko geograficzne i społeczne (pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania) ma wpływ na motywację do uczenia się języka obcego (Janicka 2008: 64–67)³⁹. Ważne jest ustalenie, że uczeń może zareagować wycofaniem lub przerwaniem nauki języka obcego z lęku przed utratą twarzy na skutek ujawnienia swojej niekompetencji związanej z popełnianiem błędów lub poczucia zagrożenia wyznawanych wartości i własnej tożsamości w wyniku kontaktu z inną kulturą (Szymankiewicz 2008: 64). W literaturze zaznacza się, że taka reakcja ucznia jest związana z potrzebą akceptacji, która z kolei jest następstwem kształtowania tożsamości poprzez doznania zmysłowe i interakcje z otoczeniem. Jedynie pozytywny obraz własnej osoby może determinować samo-realizację (Szymankiewicz 2008: 65; Franken 2006: 40). Na znaczenie motywacji w nabywaniu języka obcego wskazywał S. Krashen. Zgodnie z jego hipotezą filtra afektywnego takie czynniki pozytywne jak wysoka motywacja i pozytywny obraz własnej osoby ułatwiają nabywanie języka (Krashen 1981: 22–23, 1982: 30–32).

Lęk przed wystawieniem się na wstyd oraz postawa wycofania i niechęci do uczenia się języka obcego moim zdaniem mogą być również skutkiem negatywnych postaw społeczeństwa oraz lokalnej społeczności wobec kultury i języka docelowego ucznia, a także wywierania presji na nim⁴⁰. Duże znaczenie ma tu status języka. Potrzeba społecznego uznania, strach przed ostracyzmem w niektórych przypadkach okazują się silniejsze niż osobiste preferencje, zainteresowania ucznia. Natomiast motywki wewnętrzne – w kontekście 2JO w szkole – wywołują reakcję u osób zdolnych, ambitnych, dla których bodźcem do nauki jest uzyskanie bardzo dobrej oceny, oraz u jednostek nazywanych też indywidualistami, dla których język obcy jest narzędziem rozwijania pasji i zainteresowań⁴¹.

³⁹ O innych typach motywacji oraz o teoriach można przeczytać w: Dörnyei 2001b; Chłopek 2011; por. też prace pod red. A. Michońskiej-Stadnik i Z. Wąsika 2008.

⁴⁰ Przykładem takiej sytuacji może być student Uniwersytetu w Białymstoku – miłośnik języka i kultury rosyjskiej – który w rozmowie z wykładowcą stwierdził, że nie ma odwagi przyznać się przed znajomymi, iż studiuje filologię rosyjską, obawia się wyśmiania i nieakceptacji z ich strony, ponieważ zna ich preferencje. W rezultacie student ten, mimo że osiągał bardzo dobre wyniki, miał wątpliwości, czy kontynuować naukę na filologii rosyjskiej na studiach magisterskich. Innym sugestywnym przykładem jest fakt wycofania języka rosyjskiego w końcu lat 90. z jednej z białostockich prestiżowych szkół średnich. Dyrekcja liceum twierdziła, że w jej szkole nie może być „komunistycznego języka”, mogą być nauczane jedynie języki zachodnie.

⁴¹ Przykładem może być uczeń gimnazjum – pasjonat teatru, muzyki, opery i baletu – który uczył się języka rosyjskiego, ponieważ nawet podstawowa jego znajomość umożliwiała mu

Władysław Woźniewicz (1987b: 18) podkreśla, że biorąc pod uwagę proces dydaktyczny, istotnym problemem jest to, jak „funkcjonują motywy działalności ucznia zarówno w świadomości społecznej, jak i w świadomości samego podmiotu tej działalności”. Można więc mówić o motywach instrumentalnych (motywacja instrumentalna) i motywach integracyjnych (motywacja integracyjna) (Gardner, Lambert 1972; Arabski 1985). Pierwsza grupa motywów jest związana z aspektem utylitarnym i zachęca ucznia do działań, które zaspokajają inne potrzeby, niezwiązane bezpośrednio z językiem. Język obcy jest narzędziem do osiągnięcia innego celu, na przykład do doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych, osobistych, skutkiem czego może być otrzymanie podwyżki wynagrodzenia lub zyskanie uznania wśród osób z otoczenia. W ramach motywacji instrumentalnej można wyróżnić motywy: sukcesu, użyteczności, materialne, komunikacyjne, estetyczne, poznawcze (Pfeiffer 2001: 110–113; Szalek 1992: 93; Komorowska 1978: 105). Natomiast druga grupa, nazywana także motywami idealnymi, autotelicznymi, pobudza jednostkę do działalności, jest postrzegana jako wartość sama w sobie. Wówczas uczeń zaspokaja potrzeby ogólnopoznawcze, kulturalne, a w szczególnych przypadkach chęć poznania języka i kultury w celu integrowania się z rodowitymi użytkownikami tego języka; chęć ta jest połączona ze zdecydowaną pozytywną postawą wobec kultury i języka docelowego jednostki, a nawet z fascynacją. Uczeń widzi wartości w samym języku i kulturze, a nie korzyści płynące z uczenia się języka. Cechą motywacji integracyjnej jest „bezinteresowność tworzących ją motywów” (Mihułka 2008: 45).

Nawiązując do nauki drugiego języka obcego, należy zauważyć, że motywy instrumentalne, takie jak ambicjonalne, materialne czy turystyczne, zadziałają wśród osób o silnie sprecyzowanych planach zawodowych i skonkretyzowanej wizji przyszłości. Jak pokazuje rzeczywistość, młodzież, mimo że w szkole średniej wybiera profil kształcenia odpowiadający większym lub mniejszym zdolnościom w danym kierunku, to jednak w zdecydowanej większości nie potrafi zadeklarować, czym chce się zajmować w dorosłym życiu. Natomiast motywy autoteliczne wywołują reakcję wśród uczniów o szerokich horyzontach, odczuwających radość z uczestnictwa w nowych doświadczeniach, w tym edukacyjnych, z natury otwartych na inność,

czytanie tekstów i oglądanie krótkich filmów w Internecie po rosyjsku na temat jego zainteresowań. Należy dodać, że nastolatek był wspierany przez najbliższe otoczenie – rodziców. Niestety, nie mógł kontynuować nauki tego języka w szkole średniej, ponieważ w ofercie wybranego przez niego profilu architektonicznego był wyłącznie język angielski oraz niemiecki.

o ukształtowanych pozytywnych postawach nie tylko wobec języka i kultury poznawanej, ale również wobec wszystkich ludzi.

Należy też wspomnieć o motywach zaliczanych jednocześnie do grupy motywów bezpieczeństwa oraz o motywach instrumentalnych, które aktywują działania ucznia, ale nie wypływają z jego wewnętrznych potrzeb, a postrzegane są jako bodźce zewnętrznej konieczności. Jednostka decyduje się na pewne działania lub też rezygnuje z nich pod wpływem zewnętrznych uwarunkowań. Asekurowując się, podejmuje subiektywnie niechciane wysiłki pod wpływem obawy przed karą, złą oceną. Jednak, jak zauważa W. Woźniewicz (1987b: 19), „z chwilą ich podjęcia niejednokrotnie następują procesy adaptacyjne i uczeń najczęściej działa zgodnie z logiką tych czynności, uzyskując mniej lub bardziej pozytywne wyniki”.

Na kolejnych etapach nauczania i uczenia się języka obcego kluczową rolę będą odgrywać różne motywy: korzyści płynące z uczenia się języka, postawy wobec kultury, języka i jego użytkowników, zaspokojenie potrzeb, atrakcyjność procesu uczenia się, wiara we własne siły, wsparcie lub utrudnienia ze strony otoczenia (Pawlak 2008). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w kształtowaniu motywacji początkowej zasadniczą rolę odgrywa wskazanie korzyści płynących z nauki, kreowanie pozytywnego nastawienia, przekonanie uczących się o możliwości osiągnięcia sukcesu, wspieranie ich celów, wykorzystanie interesujących materiałów, promowanie odpowiednich przekonań oraz budowanie pozytywnych postaw wobec języka i kultury⁴². Oczywiście na kolejnych etapach należy podtrzymywać motywację i promować pozytywną ewaluację podejmowanych działań ucznia (Pawlak 2008: 179–181).

Motywacja a postawy

Prace poświęcone badaniu zależności między postawami a motywacją potwierdzają istnienie ścisłej zależności pomiędzy rozwiniętymi pozytywnymi postawami uczniów wobec nabywanego języka obcego a motywacją, szczególnie wewnętrzną, do uczenia się tego języka i efektywnego posługiwania się nim (Wilczyńska, Górecka i in.

⁴² Danuta Stanulewicz (2008: 139–142) zaznacza, że mimo iż pod względem liczby użytkowników język japoński jest siódmym językiem świata, to jednak jego lokalny zasięg nie motywuje do nauki. Niemniej w Polsce obserwuje się wzrost zainteresowania nauką języka japońskiego. D. Stanulewicz podaje motywy uczenia się tego języka przez polskich studentów, a wśród nich wymieniane są: zainteresowanie (czasem nawet fascynacja) kulturą japońską oraz samym językiem, staranie się w przyszłości o pracę w Japonii lub japońskiej firmie w Polsce bądź innym kraju europejskim, chęć podróży po Azji.

2007: 29)⁴³. Postawy, obok potrzeb, poglądów, sądów, przekonań, są ważnymi czynnikami motywacji i oddziałują na nie bodźce zewnętrzne (społeczeństwo, kultura) oraz wewnętrzne (indywidualne uwarunkowania biologiczne, afektywne, kognitywne)⁴⁴.

Zwraca się również uwagę na związek między motywem a celem jakiegoś działania: im mniej są one ze sobą powiązane, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienia emocjonalnego napięcia, a tym samym mniejsza szansa na osiągnięcie celu (Leontiev 1981: 71; Arabski 1985: 86). Ustalenie to jest istotne z perspektywy znaczenia postaw w procesie kształcenia językowego, ponieważ są one ściśle związane ze stosunkiem emocjonalnym człowieka do określonego obiektu⁴⁵.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że motywacja do uczenia się języków obcych jest związana nie tylko z obszarem afektywnym, ale również kognitywnym, ponieważ emocje, myślenie i uczenie się są ze sobą skorelowane (Chłopek 2011: 54)⁴⁶. Subiektywne postrzeganie różnorodnych wydarzeń wpływa na odczuwane emocje. Zdaniem Klausa R. Scherera (2001: 94–99) człowiek ocenia takie typy informacji, jak ważność zaistniałego faktu dla jednostki oraz grupy społecznej, z którą się ona identyfikuje, skutki wydarzenia, możliwość poradzenia z konsekwencjami, a także znaczenie tego faktu dla sposobu postrzegania siebie oraz dla norm społecznych. Według Johna H. Schumanna (1997: 174–178) procesy kognitywne zachodzące w trakcie uczenia się języków innych niż ojczysty zależą od indywidualnych nastawień pozytywnych i negatywnych, które wchodzi w skład nabytego systemu wartości homeostatycznych, socjostatycznych i somatycznych. System ten wyraża się poprzez ocenę bodźców. Bodźce pochodzące ze środowiska są oceniane przez mózg, wywołują pewne reakcje emocjonalne, a następnie działanie (Schumann 1999: 31). Jeżeli uczeń uzna, że warto uczyć się danego języka obcego (sam proces będzie ciekawą niespodzianką), że jest on użyteczny, że znajomość tego języka podnosi prestiż społeczny i samoocenę ucznia, wówczas bodźce będą ocenione wysoko, a tym samym zostanie rozbudzona motywacja do nauki języka obcego (Michońska-Stadnik 2008: 113–114). Każdy uczeń dysponuje własną historią ocen bodźców. Historia ta wpływa na wystąpienie indywidualnych reakcji w procesie nabywania języka obcego, które decydują o sukcesie edukacyjnym (Chłopek 2011: 55).

⁴³ Por. Schumann 1978; Gardner 1985; Dörnyei 1994, 2001a; Jensen 2005; Ushioda 2001, 2008.

⁴⁴ Więcej na temat składników motywacji w: Dörnyei 1994, 2001a, 2001b; Williams, Burden 1997; Jensen 2005; Szymankiewicz 2008.

⁴⁵ Więcej na temat postaw w części I, rozdziale II.

⁴⁶ O znaczeniu afektywnych i kognitywnych czynników motywacji można przeczytać w: Jensen 2005; LeDoux 1996; Dörnyei 2001a, 2001b; Ushioda 2001.

Na efektywność nauczania i uczenia się języka obcego wpływają emocje, postawy i poglądy panujące w danym społeczeństwie na temat innych narodowości, jak również rodzina używająca (ucząca się) lub nie języków obcych (Chłopek 2011: 30–31). Wspomniane wyżej bodźce zewnętrzne, na przykład bliższe i dalsze otoczenie, media, mogą oddziaływać na emocje uczących się, te z kolei na ich postawy wobec przedstawicieli określonego obszaru językowego, a w konsekwencji na angażowanie się do nauki języka obcego. Dlatego też w przypadku 2JO, w szczególności języka rosyjskiego, który w przeciwieństwie do języka angielskiego zwykle nie jest postrzegany jako „superjęzyk”, w sytuacji braku motywacji instrumentalnej lub integracyjnej niezwykle istotna jest motywacja wewnętrzna i zewnętrzna dla osiągnięcia sukcesu w nauce. W. Wilczyńska (2008: 169) dodaje, że potrzebne jest uwrażliwienie na odmienność językową i kulturową, kształtowanie postaw otwartości wobec innych, co wywołuje nie tyle konieczność skupiania się na „nauce” języków, ile na „praktycznym uświadomieniu uczniom bogactwa w tym zakresie i zainteresowaniu ich jego poznawaniem w przeszłości”.

Motywacja i postawy w świetle wybranych badań w kontekście kształcenia językowego

Większość pierwszych badań empirycznych nad rolą motywacji i postaw uczącego się wobec języka oraz społeczności posługującej się tym językiem jako rodzimym w procesie nabywania języka obcego przeprowadzono w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych lub w sytuacji, gdy język docelowy był językiem drugim. Badania pokazały, że motywacja i postawy są ważnymi czynnikami determinującymi sukces w procesie nabywania języka obcego (Gardner, Lambert 1972; Gardner 1985). Robert C. Gardner i Wallace E. Lambert (1972: 37, 56–57) na podstawie badania przeprowadzonego wśród uczniów wywodzących się ze środowisk anglojęzycznych zaobserwowali: 1) dodatnią zależność między pozytywną motywacją i chęcią uczenia się języka obcego (francuskiego) a ocenami szkolnymi oraz 2) związek między silnymi postawami etnocentrycznymi a słabymi ocenami szkolnymi⁴⁷. W kolejnych badaniach o charakterze diagnozy poddano analizie znaczenie postaw i motywacji w stosunku do trzech problemów, które dotyczyły

⁴⁷ Jarosław Anczewski (1984: 192) drugą zależność ilustruje w następujący sposób: uczeń, postrzegający Włochów jako społeczność zbyt hałaśliwą, leniwą lub nieinteligentną, z którą nie warto zawierać znajomości, ma mniejsze szanse na nauczenie się języka włoskiego, szczególnie jeśli chodzi o sprawność mówienia i słuchania.

osiągnięć w nabywaniu języka obcego, rezygnacji z nauki w trakcie trwania kursu oraz zachowań uczniów w czasie lekcji (Gardner i in. 1976). Uzyskane wyniki pokazały (za: Anczewski 1984: 193–195), że na początkowym etapie nauki największe znaczenie dla osiągnięcia sukcesu w nauce miały takie czynniki, jak: motywacja, ogólne zainteresowania językami obcymi, uzdolnienia oraz motyw integracyjny. Ponadto stwierdzono, że poziom motywacji jest bodźcem, który decyduje o kontynuacji nauki języka obcego, a wysoka motywacja do nauki tego języka jest związana bardziej z czynnikami integrującymi niż instrumentalnymi. Potwierdzona również została hipoteza, że uczniowie, na których oddziałują motywy integrujące, są bardziej aktywni na lekcji, to znaczy częściej zgłaszają się do odpowiedzi, częściej udzielają poprawnych odpowiedzi, więcej otrzymują pozytywnych bodźców od nauczyciela, wykazują większe zainteresowanie lekcją niż uczniowie pobudzani przez motywy instrumentalne.

W. Woźniewicz (1987b: 20), uwzględniając obserwacje i sondażowe badania empiryczne, zauważa, że wśród czynników wpływających na motywację do nauki języka rosyjskiego przeważają: 1) motywy wynikające z poczucia łatwego osiągnięcia sukcesu w nauce, 2) motywy związane ze świadomością obowiązku uczenia się, 3) motywy instrumentalne, takie jak uzyskanie pozytywnej oceny w czasie nauki. Inne motywy, w tym integrujące, występują dość rzadko, a ich frekwencja maleje na kolejnych etapach nauki języka⁴⁸. Oczekiwanie łatwego sukcesu dotyczy początkowej nauki

⁴⁸ Pionierskie badania nad motywami uczenia się języka rosyjskiego w szkole podstawowej w Polsce przeprowadził T. Lewowicki (1970) na próbie 333 uczniów warszawskich szkół. Wyniki uzyskane za pomocą kwestionariusza zostały uzupełnione o wyniki obserwacji uczniów na lekcjach. Wydzielił on dwie główne grupy motywów uczenia się języka rosyjskiego: utylitarne (na przykład znajomość języka przyda się w przyszłości) oraz o charakterze emocjonalnym (lubię uczyć się języka rosyjskiego). Zauważył on zależność między stosunkiem do nauki języka a otrzymywanymi przez uczniów ocenami. Ponadto badania pokazały, że pozytywna motywacja do nauki języka rosyjskiego maleje z upływem lat nauki, a środowisko rodzinne uczniów i ich pochodzenie nie decydowało o kształtowaniu pozytywnej czy negatywnej motywacji do nauki języka oraz postaw (por. Figarski 1974: 166). Badania Marii Kliś (1979), przeprowadzone wśród 124 uczniów szkół podstawowych uczących się języka rosyjskiego, pokazały, że motywacja uczniów jest związana z postrzeganiem języka obcego jako narzędzia komunikacji, ale stosowane metody i techniki nauczania w szkole nie pobudzają jej i w konsekwencji spada ogólna motywacja do uczenia się języka rosyjskiego w okresie nauki szkolnej. Badania z zakresu postaw i motywacji do uczenia się języka angielskiego w szkole średniej w Polsce przeprowadziła Krystyna Koteras (1976). Wzięły w nim udział 162 osoby uczące się w pięciu liceach w Warszawie. Wyniki ankiety ujawniły motywy wyboru języka angielskiego w szkole średniej, wśród których najczęściej była wymieniana chęć kontynuacji jego nauki w liceum (33%), ponieważ rozpoczęli ją przed pójściem do szkoły średniej, oraz popularność tego języka (33%). Charakterystyczne dla uczniów było to, że ich entuzjazm do nauki malał na wyższych etapach uczenia się języka obcego. Natomiast najważniejszym czynnikiem kształtującym pozytywne postawy okazała się osobowość nauczyciela oraz jego

języka rosyjskiego, a gdy ten etap kształcenia oddała się, zanika również motywacja do uczenia się. Przeważają wówczas motywy zewnętrzne nad wewnętrznymi, których obecność warunkuje kształtowanie kompetencji komunikacyjnej. Jak podkreśla się w literaturze, „nauka komunikowania się w języku obcym (na przykład wypowiadania się w dialogu) podyktowana motywami zewnętrznymi i zewnątrz-instrumentalnymi jest niezgodna z naturą komunikowania się” (Woźniewicz 1987: 20). Jednostka wchodzi w interakcje z innym podmiotem wówczas, gdy zachowania pozajęzykowe i potrzeby wywołują chęć porozumiewania się.

W. Woźniewicz (1987: 23–24; por. także: Dziekoński 1975: 13–17) akcentuje potrzebę podejmowania odpowiednich działań w obszarze kształtowania postaw uczniów wobec języka rosyjskiego i procesu uczenia się. Pozytywne postawy kształtują się w oparciu o wiedzę i życiową praktykę, dlatego też postuluje się odwoływanie do sfery poznawczej i estetyczno-emocjonalnej uczniów. Chodzi tu o wdrażanie uczniów do samodzielnego czytania i słuchania tekstów pozapodręcznikowych, które zawierają atrakcyjne dla nich treści, oraz zachęcanie uczących się do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami, dla których język rosyjski jest narzędziem porozumiewania się.

J. Anczewski (1984: 202–203) na podstawie analizy wyników badań nad rolą postaw i motywacji w procesie przyswajania języka obcego formułuje szereg wniosków. I tak, istnieje związek między motywacją do nauki, otwartą postawą wobec języka oraz ludzi posługujących się nim jako językiem rodzimym i ich kultury,

dobra znajomość nauczanego języka. Ponadto prawie 70% uczniów w wypełnianym kwestionariuszu stwierdziło, że podręcznik nie ma wpływu na ich zainteresowanie nauką.

Postawy uczniów wobec języka angielskiego oraz motywacje do uczenia się badała również H. Komorowska (1978). Badanie zostało przeprowadzone na ponad 300-osobowej próbie losowej uczniów klas maturalnych liceów ogólnokształcących województwa warszawskiego. Badaczka skoncentrowała się na postawach wobec języka angielskiego, a nie wobec społeczności posługującej się tym językiem jako rodzimym i jej kultury, co uważała za zasadne w nauce języka obcego w warunkach szkolnych w środowisku monokulturowym. Wyniki analizy ankiet zastosowanych podczas badania ujawniły bardzo pozytywne postawy wobec języka angielskiego. Porównywalnie tyle samo uczniów zadeklarowało: (1) chęć uczenia się tego języka nawet wówczas, gdyby nie był on przedmiotem obowiązkowym (95,6%), (2) przydatność języka angielskiego w przyszłości (94,2%), (3) potrzebę osiągnięcia płynności wypowiadania się w tym języku (98,7%) oraz (4) chęć czytania prasy i książek w języku angielskim. Pozytywna motywacja jest ponadto kształtowana przez możliwość wyjazdów turystycznych w celach poznawczych i wykorzystania języka w przyszłej pracy zawodowej, możliwość czytania literatury w oryginale oraz zainteresowanie muzyką młodzieżową. Czynniki, które zniechęcają do nauki języka angielskiego, to: monotony sposób prowadzenia lekcji, treści i układ podręcznika, brak poczucia sukcesu w nauce. Należy podkreślić, że przytaczane tu badania przeprowadzono w latach 70., czyli w warunkach zupełnie odmiennych niż współczesne – język angielski nie był przedmiotem obowiązkowym od szkoły podstawowej, a język rosyjski posiadał zupełnie inny status niż obecnie.

zainteresowaniem przedmiotem a wynikami w nauce języka obcego. Na kształtowanie się pozytywnej motywacji uczniów mają wpływ rodzice i ich zachęta do nauki, możliwość wyjazdu za granicę, korzyści zawodowe i inne, których spodziewa się jednostka w przyszłości, a także identyfikacja z nauczycielem oraz sposób prowadzenia lekcji. Stwierdzono odwrotnie proporcjonalną zależność między poziomem etnocentryzmu a stopniem opanowania sprawności mówienia. Mimo że występowanie motywacji instrumentalnej i integracyjnej jest uzależnione od warunków, w jakich przebiega nauka, oraz od prestiżu nauczanego języka, to jednak motywy integracyjne w większym stopniu warunkują poziom opanowania języka obcego. J. Anczewski dodaje, że postawy i motywacje wpływają na sukces w nauce w pierwszym okresie, natomiast na kolejnych etapach duże znaczenie ma poziom uzdolnień⁴⁹.

Jak pokazują powyższe rozważania, motywacja zależy od wielu czynników i motywów, które w różny sposób będą wpływać na proces nauczania i uczenia się pierwszego i drugiego języka obcego. Należy spodziewać się, że w procesie uczenia języka angielskiego (1JO) duże znaczenie będą odgrywać zarówno motywy zewnętrzne, jak i wewnętrzne, tak instrumentalne, jak i integracyjne. Wsparcie w nauce języka *lingua franca* uczniowie otrzymują również od najbliższego i dalszego otoczenia. Takie czynniki, jak uzyskanie satysfakcjonującego wyniku na maturze, możliwość porozumiewania się z „prawie wszystkimi” podczas wyjazdów turystycznych lub poprzez Internet, perspektywa poszerzania kręgu znajomych poprzez poznawanie

⁴⁹ K. Miłułka (2012a) dokonała pomiaru postaw afektywnych młodzieży szkół średnich województwa podkarpackiego w kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej. Przeprowadzone badanie miało charakter diagnozy podłużnej, a jego celem było ustalenie, czy w ciągu dwóch lat nauki języka niemieckiego młodzież poszerzyła wiedzę na temat niemieckiego obszaru językowego, czy stała się bardziej wrażliwa w postrzeganiu i ocenie Niemców, czy zdobyła umiejętność kierowania własnymi postawami emocjonalnymi wobec innej kultury i czy zdobytą wiedzę oraz umiejętności można wykorzystać w praktyce, czyli w udanych relacjach z Niemcami. Podczas trzech pomiarów badaczka zebrała za pomocą ankiety ciekawy i obszerny materiał badawczy. Niemcy postrzegani są przez młodych Polaków między innymi przez pryzmat II wojny światowej, a niektóre wypowiedzi ankietowanych nacechowane były niechęcią, a nawet nienawiścią. Analiza wyników pozwala wnioskować, że w ciągu dwóch lat nauki języka niemieckiego poprawił się wizerunek Niemiec i Niemców wśród młodzieży. Oprócz cech negatywnych dostrzegają oni również cechy pozytywne, szczególnie z grupy cech socjoekonomicznych i relacyjno-moralnych. K. Miłułka (2012a: 349) podkreśla, że „z tej pozytywnej zmiany należy się oczywiście cieszyć, jednak nie jest ona satysfakcjonująca, ponieważ wielu z badanych uczniów na etapie liceum kończy swoją przygodę z językiem niemieckim i kulturą tego kraju. W ich pamięci pozostanie zatem obraz Niemiec i Niemców odpowiadający temu ukazanemu w badaniu”. Można przewidzieć, że osoby te i ich dzieci, którym prawdopodobnie będzie przekazywany negatywny obraz Niemiec i Niemców, nie są wystarczająco otwarte na refleksyjne poznawanie innych kultur, a tym samym nie są przygotowane do utrzymywania udanych kontaktów interkulturowych w przyszłości.

przedstawicieli innych kultur, szansa na lepszą pracę w kraju lub za granicą – połączone z życzliwą atmosferą na lekcji – kreują pozytywne postawy wobec procesu uczenia się oraz języka i kultury. Natomiast w przypadku uczenia się 2JO, którego praktyczne wykorzystanie ma ograniczone ramy, motywy instrumentalne i integracyjne, zewnętrzne i wewnętrzne będą oddziaływać na nieliczną grupę uczniów, świadomych potrzeby uczenia się różnych języków obcych i uznających znajomość 2JO jako atut oraz wspieranych przez najbliższe otoczenie. Motywacja do nauki 2JO jest również uzależniona od postaw uczniów wobec języka i kultury, ich wyobrażeń na temat ludzi mówiących tym językiem jako pierwszym oraz od nastawienia otaczającej ich społeczności, z którą uczniowie obcuja na co dzień.

4.3. Polski kontekst edukacyjny – analiza podstawy programowej

Podstawa programowa (PP) jest dokumentem regulującym kształcenie na wszystkich poziomach edukacyjnych w szkole. Odnosząc się do niej, nauczyciele wybierają program nauczania języka obcego (lub tworzą autorski), podręczniki i uzupełniające materiały dydaktyczne. Zróżnicowanie treści dla pierwszego i drugiego języka obcego zostało scharakteryzowane poniżej w dwóch podstawach programowych, obowiązujących w interesującym nas okresie, to znaczy po 2004 roku.

Podstawa programowa obowiązująca do 2009 roku⁵⁰

Wytyczne do podstawy programowej obowiązującej do 2009 roku w szkole średniej zostały podzielone na trzy części. Wariant A odnosił się do nauki pierwszego języka obcego, stanowiącej kontynuację nauczania tego języka w gimnazjum, wariant B – do pierwszego języka obcego nauczanego od poziomu zerowego lub drugiego języka obcego, stanowiącego kontynuację nauki z poziomu niższego, wariant C – do drugiego języka obcego nauczanego od poziomu zerowego. Celem nauczania języka obcego, zgodnie z powyższym dokumentem, było takie opanowanie języka w szkole średniej, które ułatwi komunikację w sytuacjach życia codziennego i przygotowuje uczniów do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym (dla wariantu B) lub opanowanie języka na poziomie zapewniającym minimum komunikacji językowej (dla wariantu C). Cele edukacyjne nauki pierwszego języka obcego obejmowały: (1) osiągnięcie

⁵⁰ *Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2002 r. Nr 51 poz. 458 ze zm.).

zaawansowanego poziomu językowego, dzięki któremu uczący się będzie swobodnie komunikował się w kraju nauczanego języka lub w relacjach z wymagającymi użytkownikami oraz w przyszłej nauce i pracy, a także (2) przygotowanie do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Wspomniana podstawa programowa określała również cele nauki języka obcego w szkole podstawowej, to znaczy opanowanie języka zapewniające minimum komunikacji językowej, natomiast w gimnazjum wskazane zostały dwa cele: osiągnięcie poziomu zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową oraz lepsze poznanie kultury i realiów codziennego życia w kraju nauczanego języka⁵¹.

W kontekście opisywanego zagadnienia warto przedstawić treści nauczania pierwszego języka obcego na IV etapie edukacyjnym (PP 2002: 48–49), które zawierają między innymi takie wytyczne, jak:

1. ugruntowanie wiadomości i umiejętności nabytych na poprzednich etapach nauki;
2. uzyskanie szerokich umiejętności językowych, pozwalających na swobodne operowanie językiem w bogatym repertuarze sytuacyjno-tematycznym, z uwzględnieniem tematyki kraju ojczystego;
3. poszerzenie komponentu kulturowego obszaru języka nauczanego, z uwzględnieniem tematyki integracji europejskiej;
4. zapoznanie z elementami języka i normami socjokulturowymi, które pozwalają funkcjonować na rynku pracy.

Znaczenie treści kulturowych zostało zaakcentowane również w programie dla szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Proces nauczania i uczenia się 1JO na drugim etapie edukacyjnym obejmował podstawowe wiadomości o obszarze nauczanego języka, natomiast na trzecim etapie dotyczył: 1) poszerzania leksyki dotyczącej życia codziennego, ze szczególnym uwzględnieniem realiów kraju ojczystego i obszaru języka docelowego, z wykorzystaniem oryginalnych materiałów językowych, 2) poszerzania tematyki kulturowo-cywilizacyjnej, uwzględniającej styl życia i zachowania w kraju języka docelowego.

Kształcenie językowe w ramach 2JO uwzględniało dla wariantu B PP leksykę życia codziennego, z włączeniem realiów obszaru nauczanego języka oraz kraju ojczystego, a także ogólne treści kulturowo-cywilizacyjne na temat kraju języka docelowego. Natomiast dla wariantu C były to podstawowe wiadomości oraz słownictwo związane z codziennym życiem i realiami kraju ojczystego oraz kraju języka docelowego.

⁵¹ W tym czasie w szkole podstawowej i w gimnazjum obowiązywał jeden język obcy.

Do zadań szkoły na wszystkich etapach edukacji językowej – na lekcji pierwszego i drugiego języka obcego (PP 2002: 10–51) – należało:

1. rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe (...);
2. stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego;
3. rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.

Ponadto dla pierwszego języka obcego nauczanego w gimnazjum powyższy zestaw był uzupełniony zaleceniem zapewnienia możliwości wykorzystania języka przy realizacji projektów interdyscyplinarnych. W szkole średniej zadania szkoły dla pierwszego i drugiego języka obcego obejmowały: zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych, jak największego kontaktu z językiem obcym oraz realizację projektów interdyscyplinarnych⁵²; osiągnięcia dotyczyły między innymi umiejętności korzystania z różnorodnych źródeł informacji: tradycyjnych i elektronicznych. Należy też zaznaczyć, że dla treści realizowanych na IV etapie edukacyjnym dla obu języków wymienia się korzystanie z wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie nauki innego języka obcego oraz pozostałych przedmiotów. W ramach pierwszego języka obcego dodatkowo zwrócono uwagę na rozwój umiejętności komentowania i rozumienia faktów socjokulturowych, typowych dla obszaru języka nauczanego, w tym zwyczajów, tradycji i literatury. Postulowano również uczestniczenie w programach międzynarodowych oraz zapewnienie wymiany między szkołami z różnych krajów.

Podstawa programowa z 2010 roku⁵³

Zgodnie z podstawą programową z 2010 roku najważniejszym celem kształcenia językowego była umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym w mowie i piśmie. Cel taki został określony dla pierwszego, drugiego i trzeciego języka

⁵² Podstawa programowa zapewniał realizację projektów na wszystkich etapach kształcenia językowego, jednak zapis ten został zamieszczony w różnych miejscach dokumentu: w szkole podstawowej – jako treści nauczania, w gimnazjum i szkole średniej (wariant A i B) – jako zadania szkoły.

⁵³ *Podstawa programowa z komentarzami 2010*, t. 3: *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2010, por. *Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 r. poz. 977).

obcego. Cel ten – zgodnie z wymienionym dokumentem – powinien korespondować z kształtowaniem postaw uczniów sprzyjających ich indywidualnemu i społecznemu rozwojowi (PP 2010: 23), takich jak:

uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

Zadaniem szkoły było przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, stworzenie takich warunków, w których uczeń nabywa umiejętność samokształcenia poprzez świadome wyszukiwanie, selekcję i wykorzystanie informacji z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) oraz przygotowanie do właściwego odbioru i wykorzystania mediów. Ważnymi umiejętnościami w kontekście omawianego problemu były również: w szkole podstawowej – „umiejętność uczenia się jako sposób zaspokojenia naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji” (PP 2010: 17), w gimnazjum i szkole średniej – „umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się” (PP 2010: 21).

Należy podkreślić, że wszystkie zalecenia w PP zostały zdefiniowane jako ogólne wytyczne dla języków obcych nauczanych w szkołach. PP jest wspólna dla wszystkich języków. Zasadnicza różnica uwzględniona w wymaganiach ogólnych i szczegółowych dotyczy podziału na poszczególnych etapach edukacyjnych na poziom dla początkujących oraz kontynuujących naukę.

Autorzy analizowanej podstawy już na pierwszym etapie edukacyjnym zwrócili uwagę na znaczenie kształtowania motywacji do nauki języka obcego. A zatem uczeń, który kończy trzecią klasę szkoły podstawowej, „wie, że ludzie posługują się różnymi językami i aby się z nimi porozumiewać, trzeba nauczyć się ich języka” (PP 2010: 27). Treści nauczania zostały sklasyfikowane w grupy (człowiek, dom, szkoła, praca, życie rodzinne i towarzyskie, żywienie, zakupy i usługi, podróże i turystyka, kultura, sport, zdrowie, technika, świat przyrody) i jako wymagania szczegółowe odnoszą się do wszystkich języków obcych, są poszerzane zasobem środków językowych w zależności od tego, do którego etapu edukacyjnego

się odnoszą. W PP obowiązuje zasada kumulatywności, co oznacza, że na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z poprzednich etapów. W ramach tematów dotyczących kultury na poszczególnych etapach i poziomach edukacyjnych realizowane są następujące treści:

- szkoła podstawowa (pierwszy język obcy): święta, obrzędy;
- gimnazjum: (1) pierwszy język obcy, kontynuacja z etapu II – dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media; (2) drugi język obcy, dla początkujących – dziedziny kultury, uczestnictwo w kulturze;
- szkoła średnia: (1) pierwszy język obcy, kontynuacja z etapów wcześniejszych – dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media; (2) drugi język obcy, dla początkujących – dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media.

Ponadto na II, III i IV etapie edukacyjnym występują treści obejmujące elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, które w szkole średniej dodatkowo są poszerzone o znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności. Na II i III etapie kształcenia oraz w klasach dwujęzycznych „oprócz umiejętności językowych szkoła, poprzez nauczanie języka obcego nowożytnego, kształtuje postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur” (PP 2010: 32, 42, 60), rozwija umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji (tradycyjnych i elektronicznych) oraz współpracy w zespole poprzez realizację prac projektowych.

Przeprowadzona analiza pokazała, że w podstawie programowej z 2002 roku (obowiązującej do 2009) jest stosowana terminologia *pierwszy* i *drugi język obcy*, natomiast w PP 2010 taki podział występuje sporadycznie, a dla merytorycznego opisu treści dokumentu określa się poziom dla początkujących i kontynuujących naukę. Jednak PP 2002 i PP 2010 rozpatrują oba języki jako równorzędne i nie zawierają szczegółowych wytycznych, różnicujących proces nauczania i uczenia się różnych języków obcych, to jest 1JO i 2JO. Zawierają one ogólne informacje, na przykład o transferowaniu wiedzy i umiejętności, o potrzebie rozwijania otwartości i ciekawości poznawczej oraz realizowania treści odnoszących się do kultury docelowej i ojczystej, poszanowania kultury własnej oraz innych kultur, ale termin *międzykulturowość* pojawia się incydentalnie. Niewątpliwie ważnymi zaleceniami w PP 2002, oprócz powyższych, są: zapewnienie dostępu do materiałów autentycznych (w tym multimedialnych), wdrażanie ucznia do korzystania z różnych źródeł informacji, w tym elektronicznych (wszystkie warianty PP), uwzględnienie tematyki

integracji europejskiej (wariant A), wprowadzenie ogólnych treści kulturowo-cywilizacyjnych na temat kraju języka docelowego (wariant B). Natomiast w PP 2010 należy zwrócić uwagę na takie jej walory ujęte jako wymagania szczegółowe na wszystkich etapach edukacyjnych, jak: realizacja treści obejmujących tematykę integracji europejskiej, rozwój umiejętności postrzegania podobieństw i różnic między językami, realizacja prac projektowych, korzystanie przez ucznia z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Autorzy omawianych dokumentów nie uwzględniają jednak *explicite* kilku ważnych kwestii, co moim zdaniem jest konieczne z perspektywy nauczycieli i osób opracowujących materiały dydaktyczne, w tym podręczniki. Oto one:

1. w omawianych dokumentach nie wyjaśnia się, że nauczanie i uczenie się różnych języków obcych nie przebiega jednakowo, ponieważ na proces kształcenia językowego wpływają między innymi postawy uczniów, ich motywacje, życiowe aspiracje, zasięg wykorzystania danego języka, jak również zdobyta na niższych etapach edukacyjnych wiedza i umiejętności językowe;
2. cele edukacyjne określone w podstawach sugerują potrzebę opanowania języków obcych na poziomie skutecznej komunikacji językowej. Nie wspomina się jednak o potrzebie przygotowania ucznia do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego, do czego nie wystarczą cztery sprawności językowe i wiedza z zakresu kultury. Należałoby zaakcentować znaczenie kompetencji międzykulturowej i jej składników;
3. zabrakło również informacji o tym, że w ramach lekcji 1JO należy zwracać uwagę na kształtowanie postaw uczniów wobec przedstawicieli różnych obszarów kulturowych, natomiast nauczyciele drugich języków obcych mają prawo korzystać z nabytych umiejętności i ukształtowanych pozytywnych postaw dzieci i młodzieży oraz obowiązek dalszego ich rozwoju w odniesieniu do konkretnego 2JO;
4. luką, którą warto wypełnić, jest również wskazówka o potrzebie refleksji o kulturze własnej ucznia i docelowej poprzez nieoceniające wyszukiwanie podobieństw i różnic między kulturami;
5. minusem jest również brak wskazania na znaczenie uczestnictwa nauczycieli i uczniów w programach międzynarodowych i organizacji wymiany między szkołami z innych krajów w ramach drugich języków obcych⁵⁴;

⁵⁴ Postulat międzynarodowej współpracy i wymiany między szkołami z innych krajów został przewidziany jedynie dla pierwszego języka obcego wariantu A podstawy programowej z 2002 roku (PP 2002: 48), natomiast w wariantcie C PP 2002 nie uwzględniono realizacji zadań projektowych.

6. zabrakło jednoznacznej informacji o tym, że na IV etapie edukacyjnym, obejmującym poziom dla początkujących i kontynuujących naukę języka obcego, szkoła powinna zadbać o kształtowanie postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

5. Drugi język obcy w warunkach zinstytucjonalizowanych – podsumowanie

Rozróżnienie pojęć *przyswajanie* i *uczenie się języka*, mimo że są one używane zamiennie, ponieważ przyswajając język, można się go uczyć, ma uzasadnienie w kontekście porządkowania i opisu pewnych zjawisk. Podobnie należy odnieść się do terminów *pierwszy/drugi język* i *pierwszy/drugi język obcy*. Nawet pobieżna analiza procesów, jakie zachodzą w ich obrębie, wskazuje na istotne zróżnicowanie. Przyswajanie (rozumiane jako nieuświadomione nabywanie) języka pierwszego czy drugiego odbywa się w warunkach głębokiego zanurzenia w kulturze określonej społeczności. Aby funkcjonować w takiej rzeczywistości, jednostka musi opanować język. Jednak istniejąc w kulturze, czuje, obserwuje i przyswaja ją równoległe z językiem.

Osoba, która uczy się języka obcego w warunkach szkolnych, poza grupą kulturową, dla której ten język jest pierwszy, ma ograniczone możliwości wypróbowania go w bezpośrednim kontakcie z cudzoziemcem. Tym samym nie dochodzi do osobistego kontaktu z poznawaną kulturą i maleje szansa na rzeczywiste jej poznanie. Oba procesy mają jednak część wspólną: zarówno przyswajanie języka pierwszego, jak i uczenie się języka obcego w szkole nie może odbywać się bez poznawania kultury określonej wspólnoty narodowej. Język i kultura obszaru wyznaczonego przez granice państwowe są ze sobą ściśle powiązane. Dlatego nauczanie i uczenie się języka obcego powinno być spotkaniem z kulturą kraju nauczanego języka.

Biorąc pod uwagę rozwój językowy każdej jednostki z osobna, dość trudno jest ustalić i precyzyjnie uwzględnić informacje na temat tego rozwoju w kształceniu zinstytucjonalizowanym. Dość łatwo jednak można określić kolejność nabywanych języków, jeśli podstawą jest polska rzeczywistość szkolna.

Różnojęzyczność szkolna, kreowana przez język ojczysty – polski, pierwszy język obcy – angielski, drugi język obcy – interesujący mnie język rosyjski, sprawdza się do pewnego rodzaju „zjednoczenia” trzech języków, trzech kultur, które nie mogą istnieć bez wzajemnego wpływu w ramach edukacji i wzbogacania osoby

uczającej się⁵⁵. Jednak jak się okazuje, nauczanie i uczenie się języka angielskiego i rosyjskiego nie jest procesem tożsamym, ponieważ uzależnionym od wielu czynników, na przykład od motywacji jednostki, indywidualnych doświadczeń, zdobytych wcześniej umiejętności i zdolności ich transferu do innych obszarów edukacyjnych, a także od warunków formalnych, w tym dokumentów regulujących kształcenie językowe, to jest podstawy programowej. Wspomniane dokumenty nie wspierają nauczycieli w uświadomieniu potrzeby zróżnicowania edukacji językowej w ramach 1JO i 2JO.

⁵⁵ Swietłana Tier-Minasowa (2008: 25) uważa, że każda lekcja języka obcego to skrzyżowanie kultur, ponieważ każde obcojęzyczne słowo odzwierciedla „swoją” kulturę i świat, w której ona istnieje.

Edukacja międzykulturowa – cele, zadania

W niniejszym rozdziale został podjęty problem znaczenia edukacji międzykulturowej w rozwoju każdego człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania kompetencji międzykulturowej w nauczaniu i uczeniu się 2JO. Przedmiotem analizy były komponenty kompetencji międzykulturowej, a zwłaszcza postawy, czyli płaszczyzna afektywna i ich rola w skutecznym porozumiewaniu się.

Należy zgodzić się z J. Nikitorowiczem (1999: 25), który stwierdza, że „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym”. Szesnaście lat później Urszula Żydek-Bednarczuk (2015: 81) zauważa, że edukacja międzykulturowa nadal nie jest zbyt rozpowszechniona w Polsce. Edukacja ta jest rozumiana bardzo szeroko i odnosi się do ogólnego kształcenia w zakresie międzykulturowym. Pojawia się wówczas trzecia kultura – jako rezultat kulturowych zbliżeń lub oddaleń (Bierdyczewskij: 2002: 60–61). Chodzi jednak nie tyle o opanowanie, przyswojenie obcej kultury, ile o uświadomioną próbę zrozumienia mentalności innych społeczności, samookreślenia uczących się. Takie postrzeganie edukacji międzykulturowej jest istotne z punktu widzenia rozwoju osobowości jednostki, jej światopoglądu, tożsamości (Kossakowska-Maras 2015: 266). Dowodzi się, iż jest ona ważna nie tylko z powodu postrzegania jej jako wartości dodanej pewnych społeczeństw i jednostek, ale również z powodu kryzysów, na przykład natury ekonomicznej⁵⁶, czy też niekontrolowanego napływu ludności,

⁵⁶ Jak podaje literatura przedmiotu, obserwuje się „niemal we wszystkich społeczeństwach coraz większą amplitudę różnic pomiędzy grupami posiadającymi środki zabezpieczające codzienną egzystencję a tymi, którzy ich nie posiadają. Jakkolwiek bezpieczeństwo ekonomiczne nie jest jedynym źródłem trudności współczesnego człowieka, to z pewnością jest to również

który powoduje zmiany w przestrzeni wielu państw, co z kolei rodzi obawy o powszechne bezpieczeństwo.

Cele, treści i obszary edukacji międzykulturowej

Obowiązek międzykulturowego edukowania J. Nikitorowicz (2009: 282) nakłada nie tylko na poszczególne jednostki i szkolnictwo, ale również na organizacje, stowarzyszenia, związki. W proces ten powinno być zaangażowane szeroko rozumiane społeczeństwo, którego członkowie wzajemnie na siebie wpływają w sposób sprzyjający pełnemu rozwojowi człowieka. Z kolei rozwój ten ma kształtować członka wspólnoty rodzinnej, regionalnej, narodowej, kulturowej i globalnej, osobę świadomą własnej tożsamości i odrębności, gotową do twórczej samorealizacji. Taka silna osobowość nie będzie obawiać się utraty własnych wartości w spotkaniu z inną kulturą.

Jeśli przyjmiemy, że międzykulturowość oznacza, po pierwsze, świadomość odrębności innych grup, a po drugie, zbiór kompetencji usprawniających komunikowanie się z przedstawicielami różnych kultur i funkcjonowanie w nowym środowisku, to za Lucyną Aleksandrowicz-Pędich (2005: 15) można zakładać, że celem edukacji międzykulturowej jest przysposobienie do funkcjonowania między i z różnymi kulturami oraz przygotowanie do uniknięcia niepowodzeń w komunikacji z nimi. Osoba uczestnicząca w omawianym procesie uczy się wrażliwości, empatii, refleksji, oceniania bez negatywnego wartościowania, zdobywa wiedzę o innych kulturach. Edukacja międzykulturowa interesuje się treściami dotyczącymi norm zachowania, systemów wartości oraz przekonaniami i postawami wspólnot kulturowych. Monika Humeniuk-Walczak (2007: 154) wskazuje na platformy porozumienia grup etnicznych, religijnych, kulturowych jako niezbędne elementy edukacji międzykulturowej. Chodzi o przygotowanie do współpracy i, jak zauważa Tadeusz Lewowicki (2000: 17), wzajemnego dzielenia się dorobkiem różnych ras, narodowości, wyznań, kultur. K. Miłułka (2010: 356) dodaje, że celem omawianego procesu jest nie tylko poznanie tego, co inne, ale w konfrontacji z odmiennością kulturową lepsze zrozumienie siebie – postaw, zachowania, poglądów – oraz „uczenie wspólnego bycia pomimo różnic”. W jej ramach mieści się zatem rzetelne wzajemne poznanie, akceptowanie różnych kultur i ludzi, którzy je tworzą, a także proces poznawania

czynnik w znacznej mierze generujący możliwości zaspokajania potrzeb w sferze kultury, edukacji, relacji społecznych” (Wilk, Rzymelka-Frąckiewicz 2013: 128).

siebie przez uczenie się Innych. Chodzi więc o kształtowanie zdolności ucznia do uczestniczenia w dialogu, ponieważ „międzykulturowość zawiera w sobie immanentnie dialog edukacyjny”, czyli zrozumienie, zbliżenie, współistnienie (Nikitorowicz 2013: 11). Słowo *dialog* pochodzi z języka greckiego (*dialogos*) i oznacza rozmowę. Opisuje się go jako wymianę myśli, poglądów i postaw, w czasie której współrozmówcom zależy przede wszystkim na wzajemnym poznaniu się oraz na zaprezentowaniu swoich wartości intelektualnych i moralnych. Celem takiego kontaktu jest zbliżenie się do prawdy lub wspólne działanie (Podsiad, Więckowski 1983: 68). Moim zdaniem jest to jednak możliwe, jeśli współrozmówcy nie tylko patrzą i słuchają, ale też widzą i słyszą drugiego człowieka. Anna Lubecka (2010: 18) podkreśla, że jedyną alternatywą dla współczesnej rzeczywistości jest „świadomość dialogiczna” i mimo że jest trudna i wymagająca, to nieodzowna, ponieważ dialog stanowi prawdziwą wartość w globalnym komunikowaniu się. Życie w duchu dialogu powinno służyć poznaniu, zbliżeniu i zrozumieniu się nie tylko poszczególnych jednostek – przedstawicieli różnych kultur – ale też narodów i państw. Badaczka zaznacza jednocześnie, że choć o dialogu międzykulturowym mówią wszyscy i przyjmują go *a priori*, to idea ta nie ma potwierdzenia w rzeczywistości, a „zapisy znajdujące się w Białej Księdze stanowią rekomendację dla wszystkich państw – członków UE, aby dialog kulturowy i komunikacja międzykulturowa zostały obowiązkowo wprowadzone do programów nauczania już w szkołach podstawowych” (Lubecka 2010: 20). Skuteczność dialogu jest więc uzależniona od wiedzy na temat drugiego człowieka i jego odmienności kulturowej, którą ta osoba posiada. Niezmiernie ważne w tym kontekście jest wykształcenie pozytywnych postaw wobec wspomnianej inności (Jaroszevska 2010: 22). Dialog szczególnie potrzebny jest polskiemu uczniowi, który uczy się języka rosyjskiego jako drugiego obcego⁵⁷.

Podmioty uczestniczące w edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa rozpoczyna się od najmłodszych lat dziecka. Rodzina, spełniająca funkcje wychowawcze, stwarza warunki do skutecznego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, pokazuje, iż przedstawiciele różnych społeczności, grup językowo-kulturowych funkcjonują w najbliższym otoczeniu, miejscu zamieszkania, ale charakteryzuje ich inny system reguł

⁵⁷ Potrzeba ta wynika z zasłoności historycznych oraz z trudnych współczesnych relacji polsko-rosyjskich. Więcej na ten temat w części I, rozdziale III.

postępowania, inne wartości. Można ich spotkać, rozmawiać z nimi, nawiązać współpracę (Chojnacka-Synaszko 2010: 82). Spotkania nacechowane dobrą intencją moim zdaniem są możliwe dzięki kształtowanej w ramach socjalizacji pierwotnej otwartości, woli porozumienia, chęci poznawania postaw różniących się od naszych własnych zachowań – „nie po to jednak, by je negować, ale by je rozumieć” (Brzezińska-Hubert, Olszówka 2007: 5). To właśnie rodzice, często dodatkowo dziadkowie, biorą udział w wychowaniu i rozwoju dzieci, wzbogacają ich osobowość, kreują pozytywne nastawienie do doświadczenia odmienności, kształtują umiejętność słuchania, a następnie wchodzenia w interakcję z drugim człowiekiem⁵⁸ (Karolczuk 2015a: 300).

Źródłem oraz miejscem gromadzenia doświadczeń poznawczych i społecznych w kontekście międzykulturowym jest również przedszkole i szkoła.

Budowanie wrażliwości międzykulturowej i poznanie elementów dziedzictwa kulturowego danego kraju może odbywać się już w przedszkolu: przez sztukę, czyli muzykę, taniec, teatr, uczestnictwo w Dniach Odmiennych Kultur, podczas których dzieci przygotowują układy wokalnie-taneczne (afrykańskie, greckie, rosyjskie, hiszpańskie); wykonują prace plastyczne, szczegółowo opisując nowo poznany świat (na przykład to, że ludzi wyróżnia kolor skóry, strój, egzotyczna przyroda); uczestniczą w spektaklach teatralnych, które przybliżają tradycje i obyczaje różnych krajów (na przykład *Opowieści z Bombaju*); tworzą plakaty promujące akcje humanitarne (na przykład *Woda dla Afganistanu*), kształtując jednocześnie właściwą postawę społeczną⁵⁹. Sztuka pomaga uwrażliwić dziecko na to, co nowe i nieznanne, ale również kształtuje jego indywidualność, wzbogaca osobowość (Pawlik, Pakuła-Tamou 2013: 187–190).

W literaturze przedmiotu (Madejowa 1994: 160; Korzeniewska-Berczyńska 2013: 140) zaznacza się, że w szkole należy rozwijać czynności odbiorcze ucznia. Powinien on aktywnie nie tylko słuchać i patrzeć, ale również słyszeć, widzieć i czytać. Aktywność ta oznacza również zaangażowane przekładanie sygnałów odebranych za pomocą wzroku czy słuchu na formę językową oraz rozumienie odebranych treści. Maria Madejowa (1994: 161) zwraca również uwagę na znaczenie etyki kontaktów językowych w komunikacji międzyludzkiej: „chodzi o to, aby przy kształceniu umiejętności obcowania z językiem przekazać uczniowi także zasady posługiwania się nim, które minimalizowałyby kłamstwo, manipulację językową,

⁵⁸ Zakładam, że każdy rodzic wychowuje swoje dziecko najlepiej jak potrafi, a błędy wychowawcze wynikają z niewiedzy i/lub nieświadomości dorosłych.

⁵⁹ Przedstawione aktywności są realizowane w Przedszkolu Artystyczno-Teatralnym „Dorotka” w Olsztynie (Pawlik, Pakuła-Tamou 2013).

wulgarność. Natomiast zmierzałyby do utrwalania kontaktów prawdziwych, wyrażających życzliwość, szacunek wobec drugiego człowieka”. Dlatego też duże znaczenie w przygotowaniu do spotkania przedstawicieli innych kultur, w lepszym zrozumieniu innych i siebie ma kształcenie polonistyczne (Karolczuk 2015a: 299). Edukacja międzykulturowa może i powinna odbywać się też w ramach innych przedmiotów, takich jak geografia, wiedza o społeczeństwie czy historia. Zwraca się uwagę, że strategie edukacyjne w omawianym obszarze powinny opierać się nie tylko na wiedzy o współczesności, ale też na historii, ponieważ „pamięć o przeszłości, a szczególnie prawda o niej – nawet trudna i bolesna – posiada nie tylko moc wyzwalającą człowieka od uprzedzeń, stereotypów, ale jest też bazą do kształtowania struktury porozumienia, dialogu zorientowanego na pomyślnie kreowanie wspólnej przestrzeni życia” (Wilk, Rzymełka-Frąckiewicz 2013: 132).

Edukację międzykulturową można traktować jako punkt wyjścia, którego celem jest przygotowanie do kontaktów międzykulturowych, do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego, rozwijanego na lekcjach języków obcych. W literaturze przedmiotu proponuje się rozpoczęcie kształcenia międzykulturowego na lekcjach 1JO i 2JO już na I i II etapie edukacyjnym, ponieważ jest to dobry czas na budowanie motywacji do nauki, rozbudzenie fascynacji językiem i inną kulturą (Daniel 2004; Kic-Drgas 2015; Pamuła-Behrens 2015). Zdaniem Natalii Galskovej (2004: 4) proces ten może odbywać się w warunkach szkolnych przy współdziałaniu dwóch czynników. Chodzi o opanowanie obcojęzycznego kodu (rozwój mowy) oraz nabycie kulturowego doświadczenia, w którego skład wchodzi stosunek ucznia do siebie, świata i jego działalność twórcza. Istotą skutecznego porozumiewania się przedstawicieli różnych kultur powinien być dialog i współpraca, które jednak nie mogą zaistnieć bez chęci wzajemnego poznania, zrozumienia i ubogacania. Urszula Kusio (2007: 32) wyraża przekonanie, że do „międzykulturowego spotkania trzeba się przygotować. Zwykle pamiętamy, że podróże kształcą, jednak zapominamy, że tylko wykształconych”. Między edukacją międzykulturową a komunikacją z przedstawicielem innej kultury jest jeszcze proces, który obejmuje między innymi wychowanie, spotkania z kulturami w szkole, jak i poza nią, kształcenie językowe i wreszcie rozwijanie kompetencji międzykulturowej⁶⁰ (zob. Bierdiczewskij 2007; Grzybowski 2009).

⁶⁰ Wolfgang Nieke (w: Grosch, Leenen 1998: 29) wyodrębnia i nazywa płaszczyzny nauczania interkulturowego. Są to: edukacja interkulturowa i spotkania interkulturowe jako punkt wyjścia, nauczanie interkulturowe jako proces oraz kompetencja interkulturowa jako rezultat tego procesu.

1. Postawy a porozumiewanie się międzykulturowe

Postawy, przekonania i potrzeby decydują o konkretnych działaniach jednostki. W kontekście kształcenia językowego mogą motywować do nauki języka obcego lub hamować ten proces (Szczepiłowa 2005: 121). Natomiast w rzeczywistej przestrzeni utrwalone stereotypy i zakorzenione uprzedzenia kierują zachowaniami komunikacyjnymi, wpływają na relacje z przedstawicielami innych kultur. Pamiętając o tym, że celem nauczania języka obcego w szkole jest skuteczne porozumiewanie się, warto przyjrzeć się, czym są postawy i jakie czynniki decydują o efektywnych działaniach człowieka wobec innych ludzi.

1.1. Postawy – definicja, kształtowanie

Pojęcie *postawa* zostało użyte w końcu XIX wieku na gruncie psychologii społecznej w celu wyjaśnienia reakcji na określone bodźce (Nowak 1973: 17–18). Definiowane jest jako tendencja człowieka do pozytywnego lub negatywnego wartościowania jakiegoś obiektu, na przykład osoby, zdarzenia, sytuacji, przedmiotu, teorii, czyli rozumie się je jako stosunek emocjonalny jednostki do ocenianego obiektu. Inne definicje wskazują na trzy elementy postawy: emocjonalny (emocjonalno-oceniający), poznawczy i behawioralny (czynnościowy) (Mika 1987: 108; Mądrzycki 1977: 18; Kłoskowska 1973: 259).

Element *emocjonalny* (afektywny) odnosi się do uczuciowo-oceniającego ogniwa postaw, kiedy to osoba wyraża emocje i uczucia jako reakcje na bodziec. Przedmiot postawy może wywoływać uczucia dodatnie lub ujemne (radość, szacunek, smutek, złość, niechęć). Uczucia wyższe, na przykład moralne, estetyczne, religijne, są związane z potrzebami, które wyrażają się subiektywnie w motywach – pragnieniach, dążeniach (Mądrzycki 1977: 25). Komponent *poznawczy* (kognitywny) składa się z wiedzy na temat przedmiotu postawy, przekonań oraz przypuszczeń. Przekonania jednostki, zawierają aspekt oceniający na temat danego obiektu, pełnią główną rolę w wydzielonym komponencie. Natomiast zachowania pozytywne lub negatywne, jako reakcje na określony obiekt, odnoszą się do elementu *behawioralnego*. Mogą to być reakcje werbalne i niewerbalne. Klasyczną formą werbalną są opinie, które odzwierciedlają uczuciowo-motywacyjną stronę postawy (życzenia, pragnienia). W skład komponentu behawioralnego – oprócz opinii – wchodzi również działanie (nawiązanie kontaktu, przeszkadzanie, unikanie) (Mądrzycki 1977: 25–26).

Jeżeli wymienione elementy są mierzone za pomocą wypowiedzi badanych osób lub obiekt postawy ma charakter abstrakcyjny, wszystkie trzy składniki wzajemnie się łączą, a postawa osiąga jednowymiarowy charakter. Pomimo że pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do obiektu jest wynikiem połączenia wcześniejszych doświadczeń człowieka z aktualnym, to wartościowanie, jako główny wymiar postawy, może ujawnić się nawet wówczas, kiedy jednostka nie posiada żadnej wiedzy o obiekcie. Postawa, kreowana przez zdobyte do pewnego momentu doświadczenia, emocje, wiedzę na temat konkretnego obiektu, wpływa na kolejne sądy, decyzje i działania względem niego (por. Miłuła 2015: 398–399; Wojciszke 2012: 200–201). Postawy są nabywane i kształtowane w procesie socjalizacji, modyfikowane przez doświadczenie. Stosunek do obiektu może wynikać ze skojarzeń z innymi obiektami lub też z jego ocen, czyli zdań określających cechy tego obiektu. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że postawa posiada również inne wymiary (Mika 1984: 118–121). Jednym z nich jest znak postawy. Oznacza to, że można mieć do czynienia z pozytywnym, negatywnym lub neutralnym znakiem postawy. Na przykład jednostka może odczuwać wobec przedmiotu postawy emocje dodatnie, ujemne lub nie odczuwać żadnych uczuć, co odpowiadałoby postawie neutralnej. Inny wymiar postawy to siła. Na przykład dana osoba może przeżywać silne lub słabe stany emocjonalne. Umiarkowana negatywna postawa może wywoływać unikowe działanie wobec bodźca, natomiast silna – chęć zniszczenia przedmiotu. Warto też wspomnieć o zwartości postawy, czyli zgodności elementu emocjonalnego, poznawczego i behawiorystycznego pod względem znaku oraz siły. Zdiagnozowano korelację między sympatią wobec przedstawicieli określonej narodowości a wiedzą o nich. Pozytywne emocje wiążą się z większą wiedzą, co wywołuje bardziej pozytywne zachowanie. Stanisław Mika (1987: 128–129) wskazuje, że zmiana postawy jest możliwa, ale trudniejsza niż kształtowanie postaw, które wcześniej nie istniały. Trudniejsza jest również zmiana ukształtowanej postawy na postawę o znaku przeciwnym niż na postawę o znaku neutralnym. Natomiast uważa się, że modyfikacja siły postawy jest łatwiejsza niż zmiana jej znaku.

Wyjaśnienie genezy postaw wymaga uwzględnienia trzech elementów postaw i wynikających z nich wyznaczników: przekonań, emocji i zachowań (Wojciszke 2006: 185–196). Postawa wynikająca z przekonań jest rezultatem świadomych przemyśleń na temat zalet oraz wad obiektu, w konsekwencji czego ujawnia się wobec niego emocjonalny stosunek. Jednostka, uzyskawszy pewne informacje od jakiegoś nadawcy lub poprzez obserwację i wnioskowanie, generuje przekonania, przypisując obiektowi postawy dowolną cechę (na przykład kierownicze stanowisko podwyż-

sza prestiż społeczny). Postawa, jako rezultat emocji, jest powiązana z uczuciami wobec ludzi i innych obiektów oraz niezależna od przekonań. Określone emocje, nastawienia mogą pojawić się na skutek skojarzenia danego obiektu z określoną reakcją uczuciową (na przykład czekolada może kojarzyć się z przyjemnością). Obiekty postrzegane pierwotnie jako neutralne nabierają pozytywnego lub negatywnego znaczenia w zależności od tego, z jakimi obiektami posiadającymi już znaczenie zostaną skojarzone. Postawy mogą być także rezultatem zachowania ukierunkowanego na obiekt, pod warunkiem że dana aktywność nie jest wymuszona czynnikiem zewnętrznym. Jeżeli zachowujemy się w pozytywny sposób wobec określonego obiektu, to określa się naszą postawę wobec niego jako pozytywną. I odwrotnie – jeśli nasze działania są skierowane przeciwko jakiemuś obiektowi (na przykład krytyka, odmowa pomocy), to można wnioskować, że nasze nastawienie jest negatywne. Takie postrzeganie postaw nawiązuje do tradycji behawioralnej i idei warunkowania sprawczego. Osoba otrzymuje nagrodę lub karę w zależności od tego, czy wykazuje postawę pozytywną czy negatywną wobec obiektu. Badania pokazały, że obecność małych (a nie dużych) nagród i kar może powodować, że zachowanie jednostki wywrze silniejszy wpływ na jej postawy (Wojciszke 2006: 191; Mihułka 2015: 400).

Warto wskazać na cechy postaw, co jest szczególnie istotne w kontekście kształcenia językowego w warunkach zinstytucjonalizowanych (Baker 1988: 113–115). Jednostka nie może odziedziczyć postaw, nie mogą być one przekazywane genetycznie. Postawy są wyuczone, mogą mieć charakter poznawczy i afektywny. Oznacza to, że mogą być przedmiotem myślenia i percepcji, a także wywoływać uczucia i emocje. W kontekście nauczania i uczenia się języka obcego ważne jest ustalenie, że w związku z tym, iż są nabywane, wyuczone, to mogą być modyfikowane poprzez doświadczenie, mimo że charakteryzują się tendencją do trwałości. Postawy różnią się stopniem przychylności/nieprzychylności wobec określonego obiektu, są więc raczej stopniowalne, a nie dwubiegunowe. Ponadto postawy mogą wpływać na działania jednostki.

Uczeń może wyrażać różne postawy wobec języka obcego, którego się uczy, oraz kultury społeczności posługującej się tym językiem jako rodzimym, społecznej wartości opanowania języka docelowego i konkretnych jego zastosowań, a także wobec samego siebie jako przedstawiciela własnej kultury (Ellis 2007: 175). Postawy te charakteryzują warunki, w jakich funkcjonują uczniowie.

Podkreśla się, że ilość wiedzy wpływa na możliwość modyfikacji postaw. Im więcej mamy wiedzy na temat jakiegoś obiektu, tym mniej dana postawa podatna jest

na zmiany. Częstotliwość łączenia danego obiektu z oceną oraz sposób pozyskania (bezpośredni lub od jakiegoś nadawcy) takiego skojarzenia i emocjonalnego nastawienia wpływa na trwałość postaw ukształtowanych na bazie uczuć. Należy zaznaczyć, że również nieświadome skojarzenia wpływają na ocenę danego obiektu (Mihułka 2015).

1.2. Znaczenie postaw w procesie porozumiewania się międzykulturowego – wybrane założenia

Podstawowym celem nauczania i uczenia się języków obcych zgodnie z PP 2002 było takie opanowanie języka, które ułatwi komunikację w sytuacjach codziennego życia. Natomiast według PP 2010 najważniejszym celem kształcenia językowego jest umiejętność skutecznego porozumiewania się. W niniejszym podrozdziale podjęto próbę określenia, czym jest efektywne porozumiewanie się oraz od jakich czynników jest uzależnione.

Komunikacja jako istotne zjawisko odnoszące się do każdej dziedziny życia jednostki skłania do wielostronnych rozważań, eksploracji, dyskusji⁶¹.

Aleksander Szulc (1997: 113) *komunikację* definiuje jako „zamierzone działanie nadawcy, mające na celu przekazanie odbiorcy określonej informacji”, pod warunkiem że odbiorca i nadawca opanowali ten sam kod językowy. Roman Jakobson (1976: 27–32), wykorzystując klasyczny model procesu komunikacji, w którego skład wchodzi nadawca i odbiorca przekazu, wyodrębnił wiele funkcji każdej wypowiedzi: referencyjną – jeżeli przekaz dotyczy rzeczywistości spoza schematu komunikacyjnego; poznawczą – określającą, do jakich faktów porozumiewanie się odnosi; emocjonalną – opisującą postawę nadawcy względem odbiorcy; konatywną – charakteryzującą postawę odbiorcy względem nadawcy; fatyczną – podtrzymującą kontakt; metajęzykową – odnoszącą się do kodu, czyli języka; poetycką – odnoszącą się do formy wypowiedzi. Amerykański badacz komunikacji David K. Berlo (za: Mikułowski Pomorski 2006: 89) w opracowanym modelu komunikacji zwraca uwagę na znaczenie kwestii kulturowych i społecznych, zróżnicowany poziom wiedzy rozmówców, rozbieżność postaw, biegłość komunikacji i zdolność percepcji – jako czynników

⁶¹ Janina Frasz (2005: 15) wskazuje, że sam wyraz *komunikacja* odnosi się zarówno do dziedziny nauki, jak i do obszaru badawczego, natomiast *komunikowanie* należy rozumieć jako proces obejmujący przekaz i odbiór treści. Dlatego proponuje ona zróżnicowanie, wyodrębnienie i stosowanie pojęć *komunikologia* (dziedzina badawcza) i *komunikacja* (jako przedmiot badań). Z kolei Bogusława Dobek-Ostrowska (2007: 13) *komunikowanie* rozumie jako porozumiewanie się osób, grup, instytucji w celu wymiany myśli, wiedzy, informacji.

budujących kompetencję komunikacyjną, która ma znaczenie dla skutecznej komunikacji między jednostkami⁶².

Z powyższych definicji wynika, że do zaistnienia sprawnej komunikacji nie wystarczy obecność nadawcy i odbiorcy (jednostek różniących się pod względem kulturowym, społecznym, a także poziomem wiedzy na temat przekazywanej informacji) – aby doszło do przekazania informacji, muszą zaistnieć inne okoliczności. Osoby te przede wszystkim powinny posługiwać się tym samym językiem, muszą chcieć wziąć udział w tym procesie, przejawiać odpowiednią postawę, mieć motywację do wymiany informacji oraz posiadać umiejętności komunikacyjne.

Komunikacja międzykulturowa⁶³ jest określana przez wielu badaczy jako adekwatne wzajemne zrozumienie uczestników aktu komunikacyjnego reprezentujących

⁶² Magdalena Olpińska (2009: 54) stwierdza, że działania komunikacyjne człowieka są realizowane na trzech etapach: 1) konceptualizacji, 2) przedwerbalnego generowania, czyli wyboru struktur leksykalno-gramatycznych oraz przyporządkowania morfemom formy fonologicznej, 3) werbalizacji lub rozpoznawania wypowiedzi. Płaszczyzna konceptualizacji obejmuje wybór treści i celu wypowiedzi, zamiary i intencje oraz znajomość sytuacji i norm komunikacyjnych. Porozumiewanie się między ludźmi jest uwarunkowane właściwym przypisaniem wypowiedziom językowym znaczeń, treści i intencji przez partnerów komunikacyjnych (Olpińska 2009: 25), jak również posiadaną przez nich wspólną wiedzą o świecie, wspólnym gruncie, czyli wiedzą deklaratywną (ESOKJ 2003: 21). Maria Dakowska (2008: 63) podkreśla, że zrozumienie intencji nie jest prostym działaniem. Przede wszystkim jest to „kontinuum, którego bieguny wyznacza z jednej strony rozumienie znaczenia w sensie semantyzacji, a z drugiej strony – głębokie zrozumienie wraz z jego interpretacją i oceną w świetle dostępnej rozmówcy wiedzy, jego uczuć i systemu wartości”. Po drugie, stopień zrozumienia ukazuje nastawienie odbiorcy wobec nadawcy oraz „chęć mentalnego wyjścia mu naprzeciw, od trwania we własnej roli począwszy, poprzez wczucie się w rolę odbiorcy i przyjęcie jego perspektywy zdarzeń, aż po całkowite utożsamianie się z jego osobą” (Dakowska 2008: 63). Na etapie konceptualizacji rozmówcy korzystają z zasobów swojej wiedzy pozajęzykowej, wiedzy o świecie, o kulturowych, o społecznych i komunikacyjnych uwarunkowaniach procesu komunikacji oraz z wyobrażenia o odbiorcy komunikatu. Interakcja między uczestnikami komunikacji językowej polega na „wzajemnym oddziaływaniu na siebie, jest ona wspólnym działaniem, a jej efekt zależy od wspólnego wysiłku” (Olpińska, 2009: 37), a jej następstwem są zmiany stanu wiedzy i działań osób biorących w niej udział. John Stewart (2005: 45–48) nazywa trzy obszary odnoszące się do przebiegu komunikacji: działanie (zachowanie nadawcy w celu osiągnięcia zaplanowanego celu), interakcja (relacja, czyli wymiana komunikatów między jednostkami) i transakcja (modyfikacja wiedzy, postaw uczestników procesu komunikacji).

⁶³ Komunikacja międzykulturowa, jako odrębna dziedzina wiedzy, powstała w połowie XX wieku. Na jej pojawienie się wpłynęły różne czynniki. Jednym z nich była i jest wzmagająca się migracja ludności świata. Szybsze i tańsze środki transportu, rozwój turystyki, wydarzenia polityczno-ekonomiczne, otwieranie granic, dążenie do lepszych warunków życia, mieszanie się różnych narodowości – wszystko to wywoływało i nadal wywołuje wielorakie problemy, w tym również komunikacyjne, które są wyzwaniem dla badaczy oraz jednostek życia społecznego. Druga okoliczność, która wpłynęła na pojawienie się nowej dyscypliny, to sytuacja polityczno-ekonomiczna Stanów Zjednoczonych po II wojnie światowej i wzrost pragmatycznego zainteresowania innymi kulturami. Zauważono pewne trudności komunikacyjne dotąd niediagnozowane. Dotychczas uważano, że skuteczna komunikacja między przedstawicielami różnych kultur może opierać się na znajomości kodu werbalnego,

odmienne kultury (Wierieszczagin, Kostomarow 1990: 26; Mikułowski Pomorski 2003: 11; Porter, Samovar 1994: 19). N. Galskova (2004: 4) przedstawia komunikację międzykulturową szerzej niż tylko jako akt rozumienia i bycia rozumianym przez reprezentantów różnych kultur. Jej zdaniem jest to całokształt specyficznych procesów wzajemnego oddziaływania ludzi należących do różnych językowo-kulturowych społeczeństw. Irina Chalejewa (2000: 11) dodaje, że zachodzi ona między jednostkami, które nie tylko należą do różnych kultur, ale każda z nich ma tego świadomość, dodatkowo postrzega i przyjmuje „inność” partnera komunikacyjnego. Marian Golka (2009: 13) wyraża przekonanie, że komunikowanie międzykulturowe jest „swoistym przekładem”, ponieważ w jego trakcie następuje tłumaczenie pewnych aspektów kultur na własne przez obu partnerów. Podkreśla się, że komunikacja międzykulturowa zachodzi również między nosicielami tego samego języka, których różni na przykład płeć, wiek, rasa, wykonywany zawód lub przynależność do klasy społecznej (Tannen 1985: 203; Zuber 2007: 21)⁶⁴. Należy zaznaczyć, że komunikowanie międzykulturowe mieści się w szeroko rozumianym komunikowaniu społecznym, mimo że zachodzi między przedstawicielami odmiennych kultur (por. Dąbrowska 2014). I. Kurcz (2000: 10) utożsamia pojęcie komunikacji z porozumiewaniem się, przy czym zaznacza, że nie musi się ono odnosić jedynie do komunikacji językowej, ale może przybierać różne formy pozawerbalne.

Reasumując, głównym warunkiem skutecznego porozumiewania się międzykulturowego jest znajomość znaków werbalnych⁶⁵. Jednak nie jest to warunek jedyny.

czyli języka, oraz podstawowej wiedzy o środowisku kulturowym, w którym współmówca żyje. Okazało się, że jest to przeświadczenie błędne, a satysfakcja komunikacyjna wymaga czegoś więcej. W rozwiązaniu tej sytuacji miał pomóc powołany ustawą Kongresu USA w 1946 roku Instytut Służby Zagranicznej. Kształcili się tam dyplomaci, ludzie biznesu i organizacji pomocowych, zdobywając między innymi wiedzę o mechanizmach kulturowych uwarunkowań działania i myślenia przedstawicieli innych społeczeństw (Kusio 2011: 54). Amerykańscy antropolodzy Edward T. Hall, Ruth i John Useem zaczęli zajmować się dziedziną skutecznego komunikowania się ludzi reprezentujących różne kultury. Użyto wówczas terminu *komunikacja międzykulturowa* (Mikułowski Pomorski 2006: 74; por. także Hall 1987; Sadochin 2010).

⁶⁴ Opracowano i opisano szereg teorii komunikowania międzykulturowego, które wskazują, jak skutecznie porozumiewać się z przedstawicielem obcej kultury. Do najpopularniejszych należą: teoria adaptacji międzykulturowej, systemowa teoria komunikacji międzykulturowej, teoria budowania trzeciej kultury, teoria kulturowej determinacji tożsamości płciowej, koncepcje komunikacji międzykulturowej Edwarda Halla. Na temat teorii komunikacji międzykulturowej można przeczytać w: Hall 1987, 2001; Gudykunts, Kim 2005; Mikułowski Pomorski 2006; Głazewska, Kusio 2012; Gawarkiewicz 2012; Sadochin 2010.

⁶⁵ Należy odnotować, że znawcy przedmiotu stoją na stanowisku, iż porozumiewamy się całym ciałem: język werbalny jest wykorzystywany głównie do przekazywania informacji, natomiast niewerbalny do określania stosunków międzyludzkich. 99% opinii o współmówcy,

Chodzi nie tylko o wzajemne zrozumienie na poziomie słów, zdań, dłuższych wypowiedzi, a nawet na poziomie języka niewerbalnego, ale o zrozumienie lokujące się w obszarze kulturowym. Jest to możliwe, jeśli współ rozmówcy są świadomi tego, że reprezentują inne grupy językowo-kulturowe i akceptują te różnice. Należy zatem przyjąć, że nawet najprostsze działanie komunikacyjne ma złożoną strukturę i zawsze – nawet wówczas, gdy nie jesteśmy tego świadomi – kreują się „dwa wzajemnie przenikające się wymiary: pierwszy kognitywny, odnoszący się do przekazywanych znaczeń i informacji, drugi, relacyjny, polegający na budowaniu więzi interpersonalnych” (Lubecka 2010: 17). To właśnie obecność drugiego wymiaru generuje trudności w interpersonalnym komunikowaniu się, które pogłębiają się wraz z nasilającymi się różnicami międzykulturowymi, uniemożliwiającymi zrozumienie współ rozmówcy lub budzącymi strach przed nieznanym (Lubecka 2010: 17–18). Zdaniem Jerzego Mikułowskiego Pomorskiego i Zbigniewa Nęckiego (1983: 14) „porozumiewanie się interpersonalne jest zależne i oparte na wzajemnej atrakcji jego uczestników”. Można zatem wnioskować, że im bardziej przedstawiciel innej kultury wydaje się atrakcyjny w kontaktach międzykulturowych, tym chętniej nawiązujemy i podtrzymujemy relacje werbalne, jesteśmy otwarci oraz gotowi na zrozumienie innego/obcego. Jest to ważne stwierdzenie z perspektywy kształcenia językowego w warunkach szkolnych, ponieważ postrzeganie przedstawicieli innej społeczności kulturowej jako nieatrakcyjnych partnerów komunikacyjnych może pogłębiać lub kształtować wobec nich negatywne postawy uczniów oraz hamować motywację do nauki języka. I odwrotnie – osoby jawiące się jako interesujące, „warte” uwagi w perspektywie osobistej czy zawodowej, będą kształtować pozytywne nastawienie i staną się bodźcem do poznawania ich języka oraz kultury przez uczniów⁶⁶.

Skuteczne porozumiewanie się z przedstawicielem innej kultury jest zatem umiejętnością złożoną i trudną do opanowania. Aby być uczestnikiem komunikacji międzykulturowej, potrzebne jest należyte przygotowanie.

Analizowany w niniejszej pracy obszar porozumiewania się międzykulturowego dotyczy relacji interpersonalnych pomiędzy interlokutorami reprezentującymi różne kultury, przy czym proces komunikowania się odbywa się za pomocą języka będącego przynajmniej dla jednego z rozmówców językiem obcym. Wychodzę z założenia,

czyli pierwsze wrażenie o nim, rodzi się w ciągu pierwszych 90 sekund kontaktu (Kornacka-Skwara, Skwara 2010: 114).

⁶⁶ Wśród barier komunikacyjnych wymieniane są takie czynniki, jak: różnice kulturowe i językowe, trudności percepcyjne, stereotypy, brak umiejętności decentracji, wybiórcza uwaga, celowe fałszowanie informacji, samopoczucie, stany i reakcje emocjonalne (Kornacka-Skwara, Skwara 2010: 115–116).

że porozumiewanie się z przedstawicielem innej kultury jest trudniejsze niż z rozmówcą reprezentującym „naszą” kulturę. R. Gawarkiewicz (2012: 64), opierając się na doświadczeniach historycznych i danych empirycznych, potwierdza, że

trudno pogodzić ze sobą inność, wyrażającą się w odmienności w myśleniu i działaniu ze wspólnotą ukonstytuowaną wokół odmiennych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie wzorów zachowania, reguł komunikacji, poglądów i postaw, których świadectwem są konkretne działania werbalne i niewerbalne. W scenariuszu kontaktu podmiotów wywodzących się z różnych kultur nieuniknione jest zatem poczucie odrębności kulturowej, oparte na postrzeganiu działań partnera i jego reakcji na świat jako skrajnie i konsekwentnie różnych od dzielonych przez naszą wspólnotę.

Komunikowanie jako proces prowadzący do wzajemnego porozumiewania się „opiera się na obustronnym przepływie sygnałów, dokonuje się w układzie hierarchicznym, czyli odbywa się w społecznym systemie celów i pozycji różnej wartości” (Mikułowski Pomorski, Nęcki, 1983: 12–13). J. Mikułowski Pomorski i Z. Nęcki, (1983: 14–15) zaznaczają, że porozumiewanie się następuje dzięki procesowi myślenia i ma określone cele. Chodzi przede wszystkim o wzajemne zrozumienie między jednostkami, a zrozumienie można wypracować w złożonym procesie wzajemnego poznawania się (Woźniewicz 2014: 385). Porozumiewanie się może jednak również być źródłem konfliktów społecznych. Zdaniem Jefima Passowa (2002) zrozumienie jest możliwe, jeśli spełnione zostaną pewne warunki. Należy uświadomić sobie istnienie współzależności kultur. Ludzie powinni szanować i rozumieć wartości innych oraz prawo do ich posiadania. Pomiędzy jednostkami musi być nawiązana więź emocjonalna oraz gotowość do prowadzenia rozmowy ponad podziałami.

A zatem zrozumienie i wzajemne poznanie może nastąpić jedynie wówczas, gdy podmiot chce zrozumieć i poznać inną kulturę, czyli reprezentuje postawę otwartości i zainteresowania innymi doświadczeniami, ludźmi, społeczeństwami, postawą gotowości wchodzenia w relacje z innymi ludźmi, pozytywnego nastawienia do uczenia się inności i postrzegania procesu uczenia się jako wartości dodanej do rozwoju jednostki. Iwona Sobieraj (2012: 166) dodaje, że ważna jest również pozytywna postawa wobec „mobilności w przestrzeni realnej i wirtualnej, a także w otwartości na zmiany”. W. Wilczyńska (2005: 74) uzupełnia powyższe stanowisko wnioskiem, że każdy współrozmówca powinien charakteryzować się podobnym poziomem otwartości, gdyż tylko to może zbliżyć ich do porozumienia. Oznacza to, że porozumienie jest możliwe, gdy obie osoby wstępujące w interakcję wyrażają chęć nawiązania

kontaktu. Z kolei gotowość do porozumiewania się, rozumiana też jako dyspozycja do angażowania się w proces komunikacji, zależy od czynników wymienionych wyżej oraz od poziomu odczuwanego stresu, tematu rozmowy, liczby osób uczestniczących w interakcji, stopnia oficjalności sytuacji, poziomu biegłości językowej, a nawet kraju pochodzenia i kultury współrozmówców (McCrosky, Richmond 1987: 134–137; Mystkowska-Wiertelak, Pietrzykowska 2011: 122).

Na przebieg procesów komunikacyjnych ma wpływ kontekst, który zdaniem Deborah Schiffrin (1994: 364; por. także Duszak 1998: 247; Boćwińska-Kiluk 2014: 131; Grabowska, Kania 2014: 169) składa się z ludzi o określonej kulturowej indywidualnej tożsamości. Każda jednostka posiada własną wiedzę, przekonania, zamiary i nawiązuje relację z inną jednostką w określonych społecznie i kulturowo sytuacjach. F. Gucza (1996: 13) słusznie zauważa, że

konkretne nastawienie poszczególnych ludzi lub wspólnot do innych ludzi lub wspólnot, stan ich chęci lub niechęci do łączenia się lub choćby tylko do porozumiewania z innymi, czyli ich odpowiedź na pytanie, z kim są gotowi (po)łączyć się i porozumieć, a z kim nie, jak dalece są do tego gotowi itd., jest zawsze pewną wypadkową przede wszystkim (a) ich własnych (mniej lub bardziej przypadkowych) doświadczeń życiowych oraz własnej refleksji nad nimi, (b) poglądów „przejętych” od innych, przede wszystkim poglądów „zaczepniętych” z lokalnej lub środowiskowej (wspólnotowej) tradycji, (c) wiedzy „zdobytej” w trakcie formalnego (instytucjonalnego) kształcenia i rzecz jasna także określonych „interesów” lub „kalkulacji” egzystencjonalnych (materialnych).

M. Golka (2009: 18) wymienia cztery stopnie, poprzez które dochodzi do rozumienia w międzykulturowym komunikowaniu. Nawiązuje do analogii „architektonicznych” i wyróżnia następujące poziomy: a) poziom fasady – jednostka dostrzega zewnętrzne wyróżniki obcej kultury, na przykład język, b) poziom sieni – jednostka zauważa podstawowe różnice, na przykład religijne, i zaczyna rozumieć znaczenie niektórych przekazów, c) poziom korytarza – jednostka wyraźnie widzi różnice między swoją kulturą a obcą i potrafi je zestawić, d) poziom salonu – jednostka poznaje niuanse innej kultury i potrafi wykorzystać wiedzę w procesie interakcji z przedstawicielem innej wspólnoty kulturowej, uzyskując podobną do jego reakcję.

Kazimierz Czerwiński (2011: 92) zauważa, że kontakt kultur – jako zjawisko wieloetapowe, wielowymiarowe, wieloaspektowe – jest zjawiskiem i procesem konfliktogennym, ale dodaje, że „jakimś sposobem zapobiegania owemu konfliktowi jest powszechna w danym społeczeństwie gotowość do kontaktu z odmiennością”.

Wyrażam przekonanie, że właśnie przez otwartość, kontakt i rozmowę ludzie najlepiej poznają się nawzajem, uczą się siebie i innych, oswajają odmienność, poznają prawdziwe i obiektywne oblicze innych kultur. Zasadne jest zatem kreowanie takich postaw młodych ludzi, które zakładają jednakową wartość innych kultur oraz umiejętność współistnienia i współpracy, co ma swoje odzwierciedlenie w skutecznych kontaktach międzykulturowych. Wymienione atrybuty stanowią podstawę pokojowej koegzystencji przedstawicieli różnych narodowości.

Porozumiewanie się międzykulturowe, rozumiane jako skuteczna interakcja i dialog, zależy od wysokiego poziomu kompetencji międzykulturowej, kształtowanej między innymi na lekcji języków obcych (por. Bakłaszkina 2009; Białek 2009; Grabowska, Kania 2014; Parfieniuk 2014).

2. Kompetencja międzykulturowa w kształceniu językowym⁶⁷

Powszechnie uważa się, że pojęcie *kompetencja* odnosi się do dwóch obszarów: 1) wiedzy o danym przedmiocie oraz 2) działania, rozumianego jako umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce. Dotyczy to również kompetencji językowej, to znaczy atrybutu człowieka, który pozwala na realizację aktywności komunikacyjnej (Duszak 1998: 251).

Termin *kompetencja* pojawił się za sprawą Noama Chomskiego (1965, 1982), który wprowadził i opisał *kompetencję językową*. Jego teoria dotyczyła wyidealizowanego użytkownika języka naturalnego, posiadającego zdolności rozumienia i produkowania dowolnych poprawnych zdań. Uważał on, że człowiek posiada wrodzony, nieuświadomiony mechanizm językowy, dzięki któremu może nie tylko budować zdania gramatycznie poprawne, ale też odróżniać je od niepoprawnych.

⁶⁷ U. Żydek-Bednarczuk (2012: 22) wyjaśnia, że można używać zamiennie pojęć *kompetencja interkulturowa* i *międzykulturowa*: „w zakresie semantycznych definicji inter- i między- są bardzo zbliżone. Przedrostek inter- tłumaczony jest jako pierwszy człon wyrazów złożonych, oznaczający »między, wśród, wzajemny, współwewnętrzny«. Już pobieżna analiza semantyczna tych pojęć wykazuje co najmniej dwa tropy znaczeń – jeden dotyczący czegoś, co jest okresem przejściowym między jednym a drugim, kolejny zaś jest związany ze znaczeniem wewnątrz czegoś. Bycie między jednym a drugim punktem zaburza czas i przestrzeń. Nie potrafimy do końca ustalić konkretnego miejsca. Uważam więc, że możemy używać zamiennie obu pojęć, czyli *kompetencji interkulturowej* oraz *kompetencji międzykulturowej*”. Należy jednak podkreślić, że w pracach angielsko- i niemieckojęzycznych używa się pojęcia *kompetencja interkulturowa* (*intercultural competence, interkulturelle kompetenz*), w tekstach polskojęzycznych – obu tych pojęć, natomiast w opracowaniach rosyjskojęzycznych najczęściej występuje *kompetencja międzykulturowa* (*межкультурная компетенция*).

Dell H. Hymes (1971, 1972), bazując na kompetencji językowej N. Chomskiego, doprowadził do rozwinięcia tego pojęcia i oderwania go od idealnego mówcy-słuchacza. Zaproponował on pojęcie *kompetencji komunikacyjnej*, które miało znaleźć zastosowanie we wszystkich kontekstach komunikacyjnych, a nie tylko w wyidealizowanych. Kompetencja komunikacyjna jest tu rozumiana jako zdolność stosowania wiedzy językowej, czyli posługiwania się językiem adekwatnie do sytuacji społecznej oraz dostosowanym do słuchaczy; istotna jest również umiejętność wyrażania intencji w zrozumiały dla odbiorcy wypowiedzi sposób⁶⁸. Mimo że pojęcia *kompetencji językowej* i *kompetencji komunikacyjnej* zostały wprowadzone na użytek języka ojczystego, to rozważania na ten temat miały zdecydowany wpływ na obszar nauczania i uczenia się języka obcego. Magdalena Olpińska (2009: 44–46) podkreśla, że w procesie nauczania języka obcego kompetencja komunikacyjna reguluje zakres rozwijanych umiejętności mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu oraz czytania. Każda wymieniona umiejętność obejmuje kompetencję językową, dyskursywną, pragmatyczną i socjolingwistyczną. Badaczka podkreśla, że wszystkie umiejętności są równie ważne i powinny być uwzględnione w procesie nauczania języka obcego.

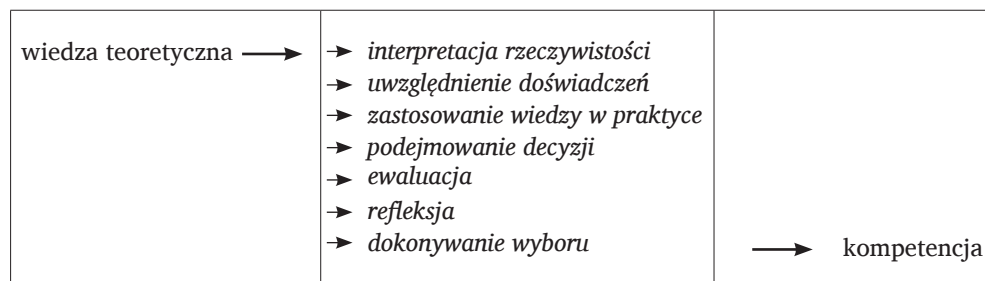
Relacje zachodzące między jednostkami wymagają kompetencji interakcyjnej, czyli na przykład umiejętności nawiązywania, podtrzymywania czy zakończenia rozmowy (Skudrzyk, Warchała 2001: 105). Interakcja z przedstawicielem innej kultury wzbogaca obu uczestników konwersacji na ich temat, kształtuje konkretny obraz świata.

Kompetencja jest zatem czymś więcej niż tylko wykorzystaniem wiedzy w konkretnych sytuacjach. Jednostka posiadająca kompetencję potrafi dokonać trafnego wyboru i wykorzystać wiedzę, uwzględniając krytyczną jej interpretację (Zawadzka 2004: 110). Kompetencja ma charakter dynamiczny – na jej zmiany wpływa uzupełniana wiedza oraz doświadczenie człowieka (por. Grabowska, Kania 2014: 167). Oprócz wiedzy należy też wspomnieć o umiejętnościach, cechach osobowości oraz o postawach charakteryzujących daną jednostkę w określonym kontekście społeczno-kulturowym, które nadają kształt kompetencji (Jaroszewska 2009: 83; zob. Czerepaniak-Walczak 1997: 29; Szczukin 2008: 15). Wchodzące w skład kompetencji uwarunkowania osobowościowe, takie jak otwartość oraz zainteresowanie nowymi doświadczeniami i społeczeństwami, motywacja, system wartości, poglądy, gotowość

⁶⁸ Michael Canale i Merriel Swain (1980: 29–30) rozbudowali teorię Hymesa, wydzielając w modelu kompetencji komunikacyjnej, obok kompetencji gramatycznej, kompetencję strategiczną oraz socjokulturową i kompetencję dyskursu – dwie składowe kompetencji socjolingwistycznej.

do wprowadzania zmian czy umiejętność radzenia sobie z niespodziewanymi zadaniami, pozwalają stawić czoło wymogom efektywnej komunikacji pod względem językowym i kulturowym (Jankowska 2011: 58–59; Sielatycki 2005: 3). Stosunek wiedzy do kompetencji, uwzględniający jej zmienny charakter, przedstawiono na rysunku 3:

Rysunek 3. Schemat powstawania kompetencji



Źródło: J. Targońska (2009: 13).

Wiedza i umiejętności nie są konstruktem stałym. Są stale modyfikowane poprzez doświadczenia życiowe, obserwacje otaczającego świata, weryfikowane w praktyce, poddawane refleksji i ocenie. Człowiek dokonuje wyboru, kształtuje cechy osobowości, postawy i motywacje. Wszystkie czynniki podlegają sprzężeniu, implikując określone działania i kształtując kompetencje.

A. Duszak (1998: 251) pisze o trzech obszarach, w których funkcjonuje pojęcie *kompetencji*:

po pierwsze jako element charakteryzujący danego osobnika-nosiciela, stanowiąc o jemu tylko właściwych cechach idiolektycznych. Po drugie, występuje ono jako czynnik klasyfikujący osobnika jako jednocześnie nosiciela cech określonej grupy, kreując jego *ego* społeczne i przypisując mu przynależność językową, społeczną czy kulturową. Po trzecie wreszcie, pojęcie to daje się wykorzystać dla wyróżnienia danego osobnika jako posiadacza wyższego lub niższego stopnia kompetencji, będącej również w posiadaniu innych osobników.

Takie wielowarstwowe postrzeganie kompetencji zdaniem badaczki pozwala ująć jej relacyjny charakter oraz interpretować ją jako parametr, który buduje lub dzieli wspólnoty ludzkie.

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003: 94) zapisano, że wszystkie rodzaje kompetencji, w jakie jest wyposażona osoba posługująca się

językiem obcym, wpływają na jej sprawność komunikacyjną⁶⁹. Wspomniana sprawność komunikacyjna determinowana jest przez kompetencje ogólne, na które składa się wiedza deklaratywna (wiedza o świecie, wiedza socjokulturowa, wrażliwość interkulturowa), wiedza proceduralna, czyli umiejętności praktyczne (na przykład umiejętności społeczne, życiowe, zawodowe) oraz umiejętności interkulturowe, a także uwarunkowania osobowościowe (na przykład postawy, motywacja, system wartości, poglądy, cechy osobowości) i umiejętność uczenia się.

Nie ma jednej definicji kompetencji – w różnych opracowaniach pojawia się coraz więcej jej interpretacji i klasyfikacji⁷⁰. Należy podkreślić, że wszystkie kompetencje są komplementarne i interakcyjne dla zjawisk komunikacji językowej – tak pisanej, jak i mówionej.

Kompetencja komunikacyjna, rozumiana zarówno jako świadoma i nieświadoma wiedza o regułach danego języka, jak i wiedza operacyjna, stanowi warunek skutecznej komunikacji społecznej. Jako atrybut każdej jednostki pozwala jej realizować określone interakcje komunikacyjne oraz określa jej przynależność do danej społeczności kulturowej i językowej (Kusio 2011: 71). Znajomość języka obcego (na poziomie kompetencji językowej i komunikacyjnej) ułatwia proces komunikacji międzykulturowej, jest jednak niewystarczająca do porozumienia międzykulturowego, do osiągnięcia satysfakcji ze skutecznej komunikacji. Niezbędna jest tu umiejętność przyjęcia postawy niewartościującej wobec przedstawicieli innej kultury, postawy relatywizmu kulturowego wraz ze sprawnością praktycznego stosowania wiedzy na temat obcych kultur (Zuber 2007: 26; Nikitorowicz 2009: 508).

Powierzchnowe poznawanie kultury kraju języka docelowego, bez możliwości porównania jej z kulturą własną, sprzyjało trywializacji treści nauczania, powodowało ograniczenie ich do dnia codziennego, a nawet do wybranych, wręcz szablonowych jego wycinków, dawało wypaczony, w pewien sposób „wybrakowany” obraz tego kraju i jego mieszkańców. Pomijanie elementów kultury wysokiej, tradycji,

⁶⁹ Ważne jest również poczucie kompetencji, co oznacza, że jednostka jest świadoma własnej wiedzy i umiejętności, odpowiedzialnego korzystania z nich w codziennych znanych sytuacjach, jak również w sytuacjach nowych (Uszyńska-Jarmoc 2007: 45), także w sytuacjach komunikacji międzykulturowej.

⁷⁰ Rozróżnia się między innymi kompetencje informacyjno-komunikacyjne, czyli obejmujące zdolności wykorzystania zasobów informacyjnych oraz potrzebnych do ich przetwarzania i przekazywania umiejętności komunikacyjnych (Batorski, Marody, Nowak 2006; Hargie, Saunders, Dickson 1999; Korporowicz 2013), kompetencje logotwórcze w przestrzeniach globalnych kultury, czyli umiejętność stymulowania dialogu międzykulturowego (Korporowicz 2011: 15–36; Jaskuła, Korporowicz 2013: 125), kompetencje o charakterze powierzchniowym i głębokim (Jaskuła, Korporowicz 2013: 130) czy kompetencje kognitywne, funkcjonalne, socjalne i metakompetencje (Woźniewicz 2014: 380).

wartości stwarzało możliwość daleko idącego uproszczenia poglądów na temat innych społeczeństw, a w konsekwencji również do pojawienia się negatywnych postaw wobec kultury i języka (Banach 2003b: 10). Z powodu niezadowolających rezultatów osiąganych na bazie kompetencji komunikacyjnej powstała koncepcja kompetencji międzykulturowej (por. Knapp-Potthoff 1990; Torenc 2010; Żydek-Bednarczuk 2015).

2.1. Definicje i modele kompetencji międzykulturowej

Kompetencja międzykulturowa w kontekście edukacyjnym jest określana jako zdolność ucznia do adekwatnego i umiejętnego postępowania w sytuacji spotkania z osobą reprezentującą inną kulturę, uwzględniając jej postawy, oczekiwania i działanie (Banach 2001a: 228). Adekwatność i umiejętność oznacza, iż jednostka jest świadoma różnic kulturowych między swoją kulturą i obcą oraz że potrafi poradzić sobie z problemami wynikającymi z tych różnic (por. Kowalowa 2003: 16). Akceptacja różnic generuje pozytywne postawy, w tym tolerancję, oraz zainteresowanie kulturą i językiem (Pacholczyk 2013: 197). Sławomir Magała (2011: 253) podkreśla, że kompetencje międzykulturowe to takie umiejętności, które „pozwalają na skuteczne pokonywanie różnic w identyfikowaniu, nazywaniu, szeregowaniu i wdrażaniu wartości. (...) Nie są one kolejnym określeniem znajomości listy różnic między »Zachodem«, a »resztą świata«, chociaż świadomość tych różnic jest ich ważnym elementem” i należy je rozumieć jako zdolność odnajdywania, rozumienia i wykorzystywania różnic międzykulturowych występujących w różnych sferach działalności człowieka w różnokulturowym środowisku. W literaturze przedmiotu wskazuje się również na umiejętności i potrzeby rejestrowania oraz rozumienia nie tylko różnic, ale także podobieństw w postrzeganiu rzeczywistości czy odczuwaniu świata współromówców (Galskova 2007: 4; Kielar 1989: 55).

Galina Jelizarowa (2001: 7, 2005: 236) dodaje, że kompetencja międzykulturowa, to taka umiejętność, która pozwala jednostce wyjść poza granice swojej kultury i stać się mediatorem kultur, nie tracąc własnej tożsamości kulturowej. Umiejętność mediacji, która ułatwia interakcję poprzez usuwanie barier i wzajemne wzbogacanie się, oraz świadomość metakulturowa, dotycząca natury i mechanizmów funkcjonowania kultury, powinny być – zdaniem Weroniki Wilczyńskiej (2005a: 22) – uzupełnione o wrażliwość interkulturową. Ostatni element pozwala rozróżniać symptomy działań kulturowych i odpowiednio je interpretować. Wspomniana autorka (2005a: 22–23) zaznacza jednak, że „kompetencja nie działa w próżni intelektualno-psychicznej ani w izolacji od innych, trwałych dyspozycji danej osoby” i zależy od postaw

oraz od wiedzy konkretnej osoby. W obrębie postaw szczególnie wyraźnie podkreśla postawę otwartości, kontrolę emocjonalną oraz postawę krytyczną. Jej zdaniem dwa ostatnie czynniki są bardzo ważne, ponieważ bez nich otwartość może łatwo przybrać kształt bezkrytycznego, infantylnego zafascynowania obcymi wzorcami. Wiedza powinna obejmować przynajmniej elementarną znajomość kierunków oraz wskaźników rozwoju społecznego i gospodarczego w kontekście polskim, europejskim, światowym (zob. także Komorowska 1996: 112–113). Na znaczenie wiedzy o świecie wskazuje również L. Aleksandrowicz-Pędich (2005: 24–25), podkreślając, że jest ona ważna, ponieważ nie można założyć, w jakich sytuacjach międzykulturowych znajdzie się uczeń. Należy zatem w ramach kompetencji międzykulturowej rozwijać umiejętności *savoir-être*, czyli uwalniania się od postaw etnocentrycznych, oraz *savoir-apprendre*, czyli analizowania nieznanych zjawisk kulturowych. Nieco inaczej postrzega kompetencję międzykulturową Aleksandr Sadochin (2007: 133). Jego zdaniem jest ona związana głównie z ilością oraz jakością wiedzy o wartościach i zjawiskach charakterystycznych dla obcej kultury. Wiedza i strategie stosowane w czasie kontaktu przejawiają się między innymi w otwartości na poznanie obcej kultury i percepcji różnic międzykulturowych, umiejętności rezygnacji ze stereotypowego postrzegania współrozmówcy, a także w przestrzeganiu zasad etykiety.

N. Galskowa (2008: 5), powołując się na różnych autorów, zaznacza, że kompetencja międzykulturowa może być różnie definiowana, to znaczy jako: umiejętność pokojowego (bez wzajemnej dyskryminacji) funkcjonowania w danej społeczności; umiejętność uświadomienia historii i rzeczywistości w ujęciu globalnym oraz gotowość do podjęcia działań; zdolność integrowania wiedzy i wzorców zachowania, charakteryzujących się myśleniem pluralistycznym oraz świadomością istnienia różnorodnych procesów w kontekście historycznym i kulturowym; umiejętność efektywnego zrozumienia nie tylko przedstawicieli innej/obcej kultury, ale również członków swojej społeczności, i nie chodzi tu jedynie o jednostronne zrozumienie. G. Jelizarowa (2005: 236) zaznacza, iż kompetencja międzykulturowa, której podstawą jest wiedza i umiejętności, pomaga realizować międzykulturowe porozumiewanie się i ostatecznie osiągnąć pozytywny dla obu partnerów końcowy rezultat. Zaznacza ona jednak, że kompetencja ta nie jest tożsama z komunikacyjną kompetencją osoby, dla której dany język jest językiem pierwszym, i że może dotyczyć wyłącznie mediatora kultur uczącego się języka obcego.

Maral Nurtazina (2014: 223) wskazuje na trzy aspekty międzykulturowej kompetencji. Pierwszy oznacza umiejętność kształtowania nowej językowo-kulturowej tożsamości, co wymaga znajomości języka oraz maksymalnie szerokiej i konkretnej

wiedzy na temat norm, zwyczajów, wartości innej kultury. Drugi to zdolność osiągnięcia zamierzonego celu w procesie komunikacji międzykulturowej nawet przy niewystarczającej wiedzy o kulturze, którą reprezentują współ rozmówcy. Trzecie podejście odnosi się do umiejętności wypracowania postawy zrozumienia w trakcie interakcji z przedstawicielem innej kultury przy użyciu odpowiednich strategii. Postawa zrozumienia ma na celu zapobieganie pojawiającym się konfliktom między *swoim* i *obcym* oraz zbudowanie podczas współdziałania nowej międzykulturowej komunikatywnej wspólnoty.

Kazimiera Myczko (2005: 29; por. także Żydek-Bednarczuk 2012: 23; Banach 2003b: 3; Earley, Ang 2003: 264) rozwijanie kompetencji interkulturowej rozumie jako „rozwijanie kompleksowej umiejętności radzenia sobie w skomplikowanej rzeczywistości współczesnego świata”. Kompetencja międzykulturowa to umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur w sytuacjach trudnych i dotyczy nie tylko nawiązywania kontaktów, ale też ich podtrzymywania. Jest to również umiejętność zachowania dystansu w postrzeganiu siebie, swojego postępowania, zdolność przewidywania skutków swojego działania (Myczko 2005: 31; por. Galskova 2004: 3–4). Omawiana kompetencja – zdaniem przywołanej autorki – nie może w pełni kształtować się bez uwzględnienia indywidualnych doświadczeń i przeżyć ucznia, na co wskazuje również W. Wilczyńska (2005), a szczególnie bez jego rozwoju społecznego, kognitywnego i emocjonalnego (Myczko 2005: 32).

Nieco inaczej tłumaczą rozwijanie międzykulturowej kompetencji Natalia Galskova i Nadieżda Giez (2009: 73). Jest to ich zdaniem rozwój osobowości osoby uczącej się, obejmującej umiejętności i postawę gotowości do udziału w dialogu kultur, opartym na zasadach kooperacji, wzajemnego poszanowania, tolerancji wobec różnic kulturowych, oraz przewycięzanie pojawiających się trudności.

Jak pokazują powyższe rozważania, *kompetencja międzykulturowa* jest pojęciem złożonym, interpretowanym wielokierunkowo, ale wszystkie wymieniane definicje mają jednak wspólny cel – ułatwienie funkcjonowania w świecie wielu kultur, skutecznego porozumiewania się w duchu dialogu, akceptacji innych i lepszego zrozumienia siebie oraz swojej społeczności kulturowej. Można również zauważyć, że dla lepszego zrozumienia tego terminu zostały wyodrębnione jego element, to jest postawy, wiedza i umiejętności, które stały się przedmiotem wielu badań i podstawą modeli kompetencji międzykulturowej. Nadieżda Czerniak (2015: 121–122) przeanalizowała i dokonała klasyfikacji 64 modeli kompetencji międzykulturowej, wydzielając pięć grup: nomenklaturowe – zawierają opis poszczególnych komponentów w postaci listy, bez wskazania powiązań między nimi;

kauzalne – zaznacza się powiązania przyczynowo-skutkowe pomiędzy elementami modelu; strukturalne – poszczególne części modelu posiadają charakterystyczną konfigurację, pokazującą hierarchię, stosunek elementów do siebie nawzajem, na przykład w postaci piramidy; zintegrowane – podkreślają współzależność uczestników interakcji, pokazują, w jaki sposób odbywa się wzajemny wpływ na kompetencję międzykulturową w toku komunikacji; dynamiczne – obrazują dynamikę rozwoju poszczególnych poziomów kompetencji międzykulturowej poprzez wyodrębnienie stadiów charakterystycznych dla tego procesu. Autorzy poszczególnych modeli konstruowali je z myślą o różnych odbiorcach. Powstały modele uwzględniające kontekst edukacyjny, psychologiczny, komunikacji biznesowej oraz wiele innych⁷¹.

Jednym z takich modeli, wielokrotnie przywoływanym między innymi w literaturze rosyjsko-, angielsko- i niemieckojęzycznej, jest model kompetencji międzykulturowej zaproponowany przez M. Byrama (1997), odwołujący się do edukacji szkolnej. Wymienia on cztery kompetencje cząstkowe komunikacyjnej kompetencji międzykulturowej⁷²: lingwistyczną, socjolingwistyczną, dyskursywną oraz międzykulturową (Byram 1997: 31–54). W ramach kompetencji międzykulturowej wydzielone zostały trzy obszary. Są to:

1. postawy (*attitudes*) – wiążą się z takimi zjawiskami, jak empatia, odnoszenie się (lub nie) do stereotypów w procesach kognitywnych i interakcjach komunikacyjnych, otwartość, ciekawość, zaufanie do zachowań przedstawicieli innej kultury, unikanie etnocentryzmu w kontekście własnej kultury na rzecz

⁷¹ W perspektywie psychologicznej zaproponowanej przez Williama B. Gudykusta (w: Kusio 2011: 79–80; Kurtyka 2005: 86) kompetencja międzykulturowa jest zbudowana z trzech elementów: motywacji (potrzeba i chęć wejścia w relacje z drugą osobą), wiedzy (wiedza nabyta poprzez socjalizację i kształcenie instytucjonalne; dotyczy świadomości podobieństw i różnic kulturowych) i umiejętności (empatia, tolerancja, dostosowanie się do warunków komunikacyjnych). Jürgen Bolten (2005: 40), uwzględniając kontekst komunikacji biznesowej, wyróżnił cztery kompetencje cząstkowe wchodzące w skład kompetencji międzykulturowej: personalną (na przykład motywacja własna), społeczną (na przykład empatia, umiejętność pracy zespołowej), zawodową (na przykład umiejętność organizacji pracy, wiedza o rynku) i strategiczną (na przykład umiejętność podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów).

⁷² L. Aleksandrowicz-Pędich (2005: 28) wyjaśnia, że mimo iż określenie *komunikacyjna kompetencja międzykulturowa* w porównaniu z *kompetencją międzykulturową* odnosi się bardziej do umiejętności niezbędnych do udanej osobistej komunikacji z przedstawicielem innej kultury, to oba one mogą być używane zamiennie. Określenie *intercultural communicative competence* zdaniem Andrzeja Kurtyki (2000: 93) dotyczy takich aspektów komunikowania się, jak: kognitywne i lingwistyczne (znajomość kultury i języka), społeczne (umiejętność stosowania wiedzy odpowiednio do zaistniałej sytuacji) i psychologiczne (gotowość do podjęcia kontaktów, rozpoczynania i podtrzymywania rozmowy i relacji). Rozwijanie interkulturowych kompetencji komunikacyjnych jest kolejnym etapem, następującym po rozwoju świadomości międzykulturowej.

relatywizacji postaw. Wydzielony obszar odnosi się do percepcji emocjonalnych i intelektualnych jednostki;

2. wiedza (*knowledge*) – to wszelkie informacje na temat świata, kultury własnej i kultury kraju, z którego pochodzi współ rozmówca, oraz o procesach efektywnej komunikacji interpersonalnej i społecznej. Wiedza ta ma charakter porównawczy i odwołuje się do szerokiego kontekstu historycznego, geograficznego, społecznego;
3. umiejętności (*skills*) – dotyczą praktycznej strony kompetencji międzykulturowej i dzielą się na:
 - a) umiejętności interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań (*skills of interpreting and relating*) – umiejętność obserwowania oraz interpretowania dokumentów i wydarzeń z kultury własnej i obcej oraz identyfikowania podobieństw i różnic w ramach tych kultur;
 - b) umiejętności dostrzegania i odkrywania tego, co nieznanne, oraz interakcji (*skills of discovery and interaction*) – umiejętność nabywania nowej wiedzy o kulturze, a następnie przekładania tej wiedzy i zdolności zarządzania własnymi postawami emocjonalnymi na działania w sferze kontaktów międzykulturowych;
 - c) umiejętności w zakresie krytycznej świadomości kulturowej oraz wychowanie polityczne (*critical cultural awareness / political education*) – umiejętność zobiektywizowanej oceny poglądów, wartości, zachowań w zakresie kultury swojej i obcej na podstawie jednoznacznie sprecyzowanych kryteriów.

Wszystkie komponenty modelu M. Byrama są ze sobą skorelowane, zazębiają się, tworząc harmonijną całość. Należy też dodać, że chociaż model ten odnosi się do nauczania i uczenia się języków obcych w warunkach zinstytucjonalizowanych, to jego twórca wskazuje, że kompetencja międzykulturowa kształtuje się również w ramach osobistych doświadczeń i edukacji wychodzącej poza klasę szkolną.

Natomiast A. Sadochin (2007: 134, 2010: 144) w swoich opracowaniach wskazuje na takie trzy elementy kompetencji międzykulturowej, jak: afektywny, kognitywny i procesualny. Element afektywny odnosi się do empatycznej postawy i tolerancji, nieograniczonych żadnymi ramami. Empatię badacz odbiera jako umiejętność rozumienia i dzielenia przeżyć drugiego człowieka poprzez emocjonalne współodczuwanie. Tolerancja jest postawą nacechowaną wyrozumiałością i godzeniem się na inne poglądy, wierzenia, zwyczaje, uczucia. Element afektywny jest postrzegany jako fundament efektywnego porozumiewania się międzykulturowego. Komponent kognitywny obejmuje wiedzę o innej kulturze. Wiedza ta jest podstawą, która pomaga odpowiednio rozumieć i interpretować zachowanie przedstawiciela innej kultury,

jest bazą traktowaną jako profilaktyka niezrozumienia inności. Składnik procesualny to strategie stosowane w sytuacjach międzykulturowych kontaktów, wpływające na udaną interakcję, pozytywną motywację pobudzającą do działania, umiejętność odkrywania wspólnych cech kulturowych i wykorzystania zdobytego wcześniej doświadczenia komunikacyjnego oraz gotowość zrozumienia drugiej osoby. A. Sadochin (2010: 145) zaznacza, że wykształcenie kompetencji międzykulturowej jest możliwe w procesie integracji – zachowania własnej kulturowej tożsamości wraz z poznawaniem kultury innych narodów.

Nieco inny punkt widzenia prezentuje Olga Leontowicz (2003: 50–54), która wyodrębniła w modelu kompetencji międzykulturowej takie kompetencje cząstkowe, jak: komunikacyjna, językowa, kulturowa. Pierwsza obejmuje kompleks umiejętności, pozwalających na odpowiednią ocenę sytuacji komunikacyjnej, korelację intencji jednostki z wyborem odpowiednich środków językowych, tak werbalnych, jak i niewerbalnych, interpretację specyficznych dla obcej kultury sygnałów, które informują o gotowości współ rozmówcy do podjęcia dialogu, a także umiejętności umożliwiające adekwatne wyrażenie myśli i zrozumienie przedstawiciela reprezentującego inną grupę kulturową. Druga, to jest kompetencja językowa, odpowiada za odpowiedni dobór środków językowych stosownie do sytuacji, za zdolność transferu zdobytego wcześniej doświadczenia językowego na nowe sytuacje komunikacyjne. Jednak najważniejszym elementem w prezentowanym modelu jest kompetencja kulturowa, która oznacza posiadanie podstawowej wiedzy o innej kulturze, rozumienie wartości oraz charakterystycznej dla danej kultury psychologicznej i społecznej tożsamości, jak również zdolność wyselekcjonowania odpowiedniej informacji z różnorodnych źródeł (na przykład z filmów, książek). Wszystkie komponenty tworzą jako całość nową jakość, charakteryzującą się własnymi cechami, pozwalającymi na okazanie tolerancji, wyrozumiałości wobec przejawów innej kultury, prezentowanie postawy otwartości na nową wiedzę oraz uaktywnienie odpowiednich strategii komunikacyjnych.

Inną koncepcję modelu kompetencji międzykulturowej prezentuje W. Apalkow (2011: 30–32). Jego zdaniem kompetencję tę powinny budować komponenty niezależne od języka, którym posługuje się lub którego uczy się człowiek, oraz od poziomu jego umiejętności językowych, i są to – podobnie jak u M. Byrama – wiedza, umiejętności i postawy. Wiedza to informacja o tym, jak różne kultury mogą współdziałać ze sobą za pośrednictwem ich przedstawicieli. Ramy kultury określają atrybuty łączące ludzi w grupy (religia, język, klasa społeczna, przynależność etniczna, rasowa). Kultura nie jest zatem ograniczona do politycznych granic państwa.

Oprócz tego należy mieć świadomość, że na obszarze jednego państwa każda jednostka może należeć do kilku typów kultur. Drugi komponent składa się z uniwersalnych umiejętności wchodzenia w kontakt z przedstawicielami różnych kultur i interpretacji otrzymanej informacji niezależnie od tego, z jaką kulturą odbywa się interakcja. Wspomniane umiejętności dotyczą również zdolności inicjowania międzykulturowego dialogu, interpretacji faktów kulturowych i zdarzeń, identyfikacji podobieństw i różnic między przedstawicielami różnych grup kulturowych, rozwiązywania kulturowych konfliktów, krytycznego oceniania kultur z pozycji ich własnego systemu wartości. Postawy przejawiają się w umiejętności okazania przez jednostkę otwartości, ciekawości, tolerancji, gotowości do udziału w interakcji, rozumienia i akceptacji wartości oraz norm obcej kultury. Drugi i trzeci komponent obejmuje również umiejętności prezentowania własnej kultury. Zdaniem przywołanego badacza język powinien być rozpatrywany jako środek komunikacji, a nie jako cel nauczania.

Panuje powszechne przekonanie, że im więcej człowiek posiada kompetencji, tym lepiej. Warto jednak dostrzec inną wartość i postrzegać kompetencje nie w kategoriach ich mnogości, ale jakości, bowiem obcowanie z różnymi kulturami wymaga zharmonizowania kompetencji (Earley, Ang 2003: 264). W związku z tym, że zmieniają się realia, kultura, sytuacje komunikacyjne, nie można opanować kompetencji międzykulturowej w stopniu doskonałym. Kompetencja ta, uzależniona od potrzeb, celów i motywacji jednostki, jest stopniowalna. Można mówić o stopniu opanowania wiedzy, umiejętności i motywacji oraz ukształtowania postaw (por. Żydek-Bednarczuk 2015). Proces ten odbywa się zarówno w warunkach dydaktycznych, jak i pozaszkolnych.

Kompetencje międzykulturowe należy traktować jako kapitał rozwoju osobowościowego obywatela Polski, a także jako kapitał zawodowy jednostki. Dzięki szybkiemu rozwojowi sieci komunikacyjnych nastąpił wzrost intensywności komunikacji społecznej oraz rozwój wielu przedsiębiorstw, co umożliwia, a niekiedy wymusza kontakty ponadnarodowe, które z kolei rodzą potrzebę uświadomienia znaczenia odpowiednich kompetencji pracowników (Sobieraj 2012: 162). Obejmują one między innymi umiejętności skutecznego porozumiewania się międzykulturowego i stają się wymogiem efektywnego funkcjonowania w odniesieniu do aktywności zawodowej i prywatnej jednostki (por. Jaskuła, Korporowicz 2008: 83–105; Sobieraj 2012: 162–163). Należy więc przygotować młodego człowieka do komunikacji w warunkach pozaszkolnych między rozmówcami reprezentującymi różne kultury przez rozwijanie kompetencji międzykulturowej.

2.2. Postawy, wiedza, umiejętności

Powyższe rozważania pokazały, że kompetencja międzykulturowa składa się z takich komponentów, jak: postawy, wiedza i umiejętności. Powinny być one kształtowane w sposób zrównoważony w całym procesie nauczania i uczenia się języków obcych, w tym 2JO. Jak już wcześniej powiedziano, wspomniane składniki wzajemnie się warunkują. Negatywne postawy ucznia mogą wynikać z niewiedzy lub wiedzy niekształconej, braku odpowiednich cech osobowościowych (empatii, otwartości) oraz nierozwiniętych umiejętności z zakresu kompetencji międzykulturowej. Teoretyczna wiedza kulturoznawcza ucznia (np. z zakresu krajoznawstwa), połączona z niezrozumieniem takich pojęć, jak etnocentryzm, relatywizm, tolerancja, stereotypy i uprzedzenia, oraz z deficytem empatii i otwartości, powoduje regres w zakresie umiejętności. Niedostatecznie rozwinięte umiejętności wpływają na niezrozumienie pojęć i prawidłowych zachowań w sytuacji kontaktu z inną kulturą oraz na operowanie wiedzą w praktyce.

Poniżej zostaną omówione płaszczyzny kompetencji międzykulturowej wyodrębnione w modelu M. Byrama (1997), uwzględniającym szkolne warunki nauczania i uczenia się języka obcego.

Postawy

F. Grucza zauważa (1989: 44), że bardzo ważne jest budowanie odpowiednich postaw względem kultury docelowej, eliminowanie nastawień negatywnych, wzmacnianie pozytywnych. Ała Szczepiłowa (2005: 120) wymienia kilka cech ucznia, które wpływają na proces kształcenia 2JO. Jej zdaniem ważne znaczenie mają przede wszystkim subiektywne postawy i oczekiwania wobec języka, które są skorelowane z motywacją do nauki. Motywacja współdziała z takimi cechami, jak wiek ucznia, jego osobowość, zdolności oraz doświadczenie związane z ogólną edukacją, nauką języka czy też spotkaniem z poznawaną kulturą. Wszystkie wymienione cechy wpływają na efektywność nauczania i uczenia się ucznia. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wśród najistotniejszych barier utrudniających porozumiewanie się z przedstawicielem innej kultury są: zakładanie podobieństw między kulturą własną a obcą, różnice językowe oraz niewerbalne, stereotypy i uprzedzenia, wypowiedanie sądów wartościujących, lęk lub napięcie. Ważną natomiast rolę odgrywa umiejętność zarządzania emocjami, krytycznego myślenia oraz otwartość i elastyczność (Parfieniuk 2014: 119; por. Barna 1996).

W sytuacji kontaktu osób należących do różnych kultur mogą się jednak kształtować różne postawy związane z płaszczyzną afektywną kompetencji międzykulturowej, na przykład etnocentryczna, relatywizmu kulturowego, tolerancji, empatyczna (Nikitorowicz 2009: 31–32). Postawy te mogą być ukształtowane przed podjęciem potencjalnego dialogu, mogą utrzymywać się w jego trakcie lub w procesie edukacji i socjalizacji, a następnie powodować (nie)skuteczne porozumiewanie się.

Postawa etnocentryczna oznacza ocenianie innych kultur oraz należących do nich ludzi z perspektywy własnej kultury, postrzeganej dodatkowo jako medium o szczególnej wartości. Etnocentryzm jest określany przez Williama G. Sumnera (1911: 13) jako światopogląd, że własna grupa zajmuje centralne miejsce wobec różnorodnych problemów, wszystkie inne grupy są porównywane do własnej i oceniane przez jej pryzmat. Takie głębokie przekonanie jest przyczyną deprecjacji innych wspólnot, ich materialnych i niematerialnych wytworów. Paweł Boski (2009: 494) nazywa etnocentryzm „filtrem poznawczym”, który jest zakotwiczony w wartościach i działaniach własnej kultury, a inne, traktowane jako obce, są interpretowane w odniesieniu do niej. Określany jest również jako intelektualna pasywność i konserwatyzm jednostki, która niezmiennie trzyma się wcześniej określonych przekonań (Kiklewicz 2011: 280). Zagadnienia te nabierają szczególnej wymowy w przypadku edukacji i relacji międzykulturowej. Barbara Kielar (1989: 55) zauważa, że postawa etnocentryczna jest związana z niewiedzą lub z usztywnieniem poglądów jednostki. Różnice kulturowe są najczęstszym źródłem błędnej interpretacji systemu wartości i zachowania innych lub – w odczuciu jednostki – obcych. Oceniamy ich przez pryzmat wartości i zachowań cenionych w swojej kulturze. Mimo że etnocentryzm jest uznawany za naturalne zachowanie jednostki, to jednak prowadzi do niepowodzeń w kontaktach międzykulturowych, ponieważ z jego powodu „wykazujemy skłonność do wznoszenia barier i odgradzania się od tego, czego nie znamy lub nie rozumiemy” (Gawarkiewicz 2012: 66). Osobę o postawie etnocentrycznej cechuje „krótkowzroczność kulturowa”, która zarządza jej dalszym działaniem i każe z własnej kultury uczynić „podstawę wartościowania” innych kultur, w tym sposobów funkcjonowania, życia, wypowiedzania się, wartości⁷³ (Kielar 1989: 55; por. Tokariewa 1999; Dąbrowska 2014).

⁷³ W psychologii społecznej istnieje pojęcie złudzenia zwanego projekcją podobieństwa kognitywnego, które nie sprzyja skutecznej komunikacji w ogóle i w szczególności międzykulturowej. Zjawisko to polega na tym, że przyjmujemy, iż osoba, z którą wchodzimy w interakcje, myśli, czuje i odbiera otaczającą ją rzeczywistość tak jak my (Kusio 2011: 63). Co więcej, mimo że mamy świadomość, iż osoba reprezentująca inną kulturę i mówiąca innym

Etnocentryzm może prowadzić do powstawania mniej lub bardziej szkodliwych stereotypów i uprzedzeń. Deficyt informacji o współrozmówcach – przedstawicielach innych kultur – powoduje, że początkowe wyobrażenie o nich ma charakter abstrakcyjny i kategorialny, czyli stereotypowy. Ich obraz jest rysowany w oparciu o wszelkie informacje dostępne w danym momencie, a jeśli jedna wskazuje, jaką kulturę reprezentuje rozmówca, to treści te będą wywoływać pierwotne wyobrażenie o niej (Gudykunts, Kim 2005: 499). Dorota Misiejuk (1999: 107; por. także Papikian 2013: 50) podkreśla, że właśnie nasze stereotypy i uprzedzenia są najważniejszą barierą, która utrudnia kontakty z innym. Na ich podstawie człowiek decyduje o konkretnych zachowaniach wobec innych społeczności, o „przydzieleniu puli praw i obowiązków” określonej społeczności językowo-kulturowej. Uprzedzenie jest postawą jednostki zwykle negatywną wobec innej osoby, ukształtowaną na podstawie jej przynależności do jakiejś grupy społecznej, oraz wobec grup narodowych, społecznych, religijnych, opartą na nieprawdziwych lub fragmentarycznych przesłankach prowadzących do nadmiernych uogólnień (Wojciszke 2012: 546; Chlewiński 1992: 13). Taka postawa może prowadzić do unikania kontaktów z członkami innej grupy kulturowej, a nawet pobudzać do agresji werbalnej, czynnej oraz do dyskryminacji innych (Chlewiński 1992: 15).

Stereotypy natomiast – według Waltera Lippmanna (1997) – są „trwałymi obrazami w głowie”, przekazywanymi w procesie socjalizacji z pokolenia na pokolenie. Powstają one w wyniku pobieżnego i niestarannego procesu poznawczego (Błuszkowski 2003: 24). Myślenie stereotypowe nie jest efektem bezpośrednich kontaktów z grupami społecznymi lub ich przedstawicielami – oznacza generalizację niepotwierdzoną faktami, obejmuje niesprawdzone treści. Zdzisław Chlewiński (1992: 20) zaznacza, że stereotypy są wynikiem społecznego uczenia się głównie poprzez przyswajanie języka, który „w pewnym sensie gwarantuje ich trwałość w danym środowisku”. Mimo że są mechanizmem upraszczającym, to wpływają na postrzeganie rzeczywistości i pomagają radzić sobie człowiekowi ze złożonym środowiskiem, które go otacza (Kiklewicz 2011: 263; por. Stephan, Stephan 2007: 15; Kotowicz-Borowy 2013: 137).

Stereotypy narodowe i etniczne – to specyficzna grupa stereotypów, uchodząca za najbardziej trwałą i najmniej podatną na zmiany. Osadzone są w świadomości każdego narodu, pełnią funkcję orientacji, kategoryzacji, a także funkcję

językiem różni się od nas samych, to i tak spodziewamy się podobnego poglądu na rzeczywistość (Szopski 2005: 129).

kreowania własnej tożsamości społecznej. Są one pewnego rodzaju usprawiedliwieniem dla uprzedzeń i negatywnych postaw wobec innych kultur (Wojciszke 2012: 489; Mądrzycki 1986: 171). Uważa się, że stereotypy narodowe wzmacniają więź między członkami określonej grupy społecznej, ułatwiają zaakcentowanie poczucia przynależności, integrują społeczeństwo, ułatwiają podkreślanie lojalności wobec swojej zbiorowości kulturowej (Olędzki 2007: 194; Mądrzycki 1986: 171). Jest to uproszczona konstrukcja myślowa, zabarwiona emocjonalnie, wspólna dla określonych członków grupy, a jej przedmiotem jest inny naród (Mikułowski Pomorski 2003: 83). Stereotypy te ukazują stosunki między narodami, wyrażają natężenie emocji między nimi. Stereotypy i uprzedzenia powstają w kontekście kulturowym. Stereotypizacja umożliwia ocenianie konkretnej osoby, nawet jeśli jej nie znamy, i osadzenie jej w grupie narodowej, etnicznej, o której mamy „pewną” wiedzę. Zniekształcanie rzeczywistości zachodzi w wyniku podkreślenia różnic kulturowych, niedostrzegania ich lub postrzegania danej osoby wybiórczo (Szopski 2005: 79–80). Stereotyp nie jest neutralnym zbiorem sądów – zawsze odzwierciedla indywidualny stosunek własnych wartości do wartości innej kultury (de Lazari, Rongińska 2006: 5). Dlatego też stereotypy i uprzedzenia charakteryzują ich autorów, a przede wszystkim ich wiedzę, poglądy czy cele.

Stereotypy i uprzedzenia negatywnie wpływają na rozwój zarówno jednostki, jak i całego społeczeństwa. W kontekście międzykulturowości należy wyjaśnić, że człowiek myślący stereotypami i uprzedzony wobec jakiejś grupy może nie mieć potrzeby głębszego poznania innych poprzez edukację, nie posiadać chęci podejmowania kontaktów osobistych i zawodowych. Takie negatywne postawy mogą również być przyczyną konfliktów gospodarczych, politycznych, militarnych (por. Wojciszke 2012: 500). W kontekście edukacyjnym ważne jest stwierdzenie, że stereotypy i uprzedzenia kształtują się zwykle przed doświadczeniem jednostki czy poznaniem przez nią obcej kultury. O ile stereotypy są związane bardziej z systemem poznawczym, pojęciowym, kategoryzacją, to uprzedzenia – ze sferą emocjonalną, działaniową (Chlewiński 1992: 15; Mądrzycki 1986: 180).

Chociaż eliminacja i modyfikacja stereotypów oraz uprzedzeń jest wyjątkowo trudna ze względu na ich ogromną trwałość, to nastawienia trzeba kształtować przez edukację. Zastosowanie odpowiednich technik może przyczynić się do ich relatywizacji. Mogą one być wyeliminowane lub zminimalizowane, a dzięki temu uczeń będzie bardziej obiektywnie postrzegał innych, zwiększy się jego otwartość i tolerancja wobec obcych (Zawadzka 2004: 208; zob. także Czykwin 1999: 120). Edukacja językowa powinna również uwzględniać te pozytywne postawy i wyobrażenia uczniów

o innych, które zostały nabyte przed rozpoczęciem nauki lub ukształtowane w jej trakcie. Są one zazwyczaj związane z szeroko rozumianą wiedzą kulturoznawczą określonego obszaru językowego. Powinny być wzmacniane jako zjawiska interesujące, ciekawe, które ułatwiają zrozumienie drugiego człowieka i świata oraz motywują jednostkę do głębszego poznawania innej kultury i języka obcego. J. Nikitorowicz (1995: 84) podkreśla, że jednym ze szczegółowych celów takiej edukacji jest odbieranie odmienności i inności nie jako zagrożenia, ale jako czegoś przyjaznego, co poszerza horyzonty. Działania wzmacniające pozytywne nastawienie do kultury, języka i społeczności, właściwie i w odpowiednim czasie przeprowadzone, należy traktować jako pewnego rodzaju profilaktykę.

Ponadto idea pracy ze stereotypami powinna uczyć nieoceniania żadnego człowieka. Szczególnie ważne jest tu uwrażliwienie uczniów na zbyt pochopne wydawanie osądów na temat pochodzenia jednostki i postrzeganie przedstawiciela innej narodowości jako człowieka – partnera komunikacyjnego. Celowe wskazywanie i analizowanie cech określanych jako charakterystyczne właściwości danej narodowości, a poprzez to bezrefleksyjne upraszczanie wizerunku drugiego człowieka, pozwala uświadomić uczniom, że ocenianie innych oparte na stereotypach może być krzywdzące.

Zrozumienie innych kultur, skuteczne porozumiewanie się, przeciwdziałanie postawom etnocentrycznym ułatwia postawa zbliżona do relatywizmu kulturowego, zgodnie z którą jednostka może zrozumieć funkcjonowanie przedstawicieli innych kultur wówczas, gdy podejmuje próbę zrozumienia ich działania w kontekście ich kultury (Gudykunts, Kim 2005: 497). J. Nikitorowicz (2009: 31) wskazuje na pewne zagrożenie wynikające z postawy relatywizmu kulturowego: może ona przyczynić się do obojętnego stosunku wobec własnej kultury i bezradności w jej kreowaniu. Dlatego też skuteczne relacje międzykulturowe nie mogą istnieć bez kompetencji w zakresie kultury własnej. To właśnie ta kompetencja, jak podkreśla George A. Borden (2007: 137–141), determinuje nasze zachowania, komunikacyjne interakcje, dzięki niej umiemy antycypować różnice i podobieństwa między kulturą rodzimą i obcą, jest wyznacznikiem naszego miejsca w wielokulturowym świecie. Im głębsza jest wiedza i „zdrowa” refleksja na temat naszej kultury i jej korzeni, tym większa szansa na przyjazne otwarcie się na przedstawicieli innej kultury, dostrzeganie możliwości rozwoju siebie, poznania własnych możliwości i niedostatków, a nie sytuacji zagrożenia. Należy też zaakcentować odwrotną zależność. Umiejętności komunikacyjne w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innej kultury podnoszą kompetencje w ramach kultury prymarnej.

Uświadomienie różnic między kulturą ucznia a kulturą przez niego odkrywaną, czasem obcą lub inną, wpływa na wnikliwe poznanie i zrozumienie tej drugiej, ale również na umacnianie tożsamości kulturowej ucznia. Jest ona niezbędnym ogniwem w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, ponieważ „uznanie tożsamości innych jest jednak domeną osób posiadających silne poczucie swojej własnej tożsamości społecznej, która podczas kontaktu z innością zostaje dodatkowo wzmocniona i wzbogacona” (Mihułka 2013: 61). Paweł Sysojew (2003, 2004) zwraca uwagę, że przygotowanie do międzykulturowego porozumiewania się wymaga kulturowego samookreślenia ucznia, rozumianego jako uświadomienie przez jednostkę swojego miejsca w spektrum kultur, a następnie celowo zaplanowanego działania, ukierunkowanego na zbliżenie się do obcej kultury.

Kolejna postawa, ułatwiająca porozumiewanie to postawa tolerancji, otwartości. Pojęcie tolerancji oznacza, że osoba godzi się na obecność innej kultury, jest wobec niej wyrozumiała, nie występuje przeciwko czemuś, co nie jest zgodne z jej przekonaniem (Matuszak-Loose 2005: 49). Wskazuje się, że pojęcie tolerancji jest kojarzone z liberalnym charakterem działania, wyraża się w akceptacji rzeczywistości, w woli zawarcia kompromisu. Działanie tolerancyjne w komunikacji międzykulturowej – zdaniem Bernadetty Matuszak-Loose (2005: 49) – polega na „okazaniu szacunku dla cudzych poglądów lub wierzeń, które wyraża się w dopuszczeniu ich do głosu, pobłażaniu wobec jakiegoś zjawiska i akceptacji obcości kulturowej”. J. Nikitorowicz (2009: 31–32) podkreśla, że w postawie tolerancji nie chodzi jednak o bierną akceptację każdej inności, ale o rozmowę, dialog, negocjacje w oparciu o wartości własnej kultury w celu zrozumienia innych kultur, bez obowiązku podzielenia nie naszych wzorców kulturowych. Uważa się, że tolerancja nie mieści się w kategoriach „równoprawności wszelkich wartości i relatywizmu kulturowego”, ale jej podstawą powinna być „solidna baza” własnej kultury (Czerwiński 2011: 90). Według J. Nikitorowicza (2007: 215) tolerancja kształtuje się w wyniku obcowania z innością, uwrażliwiania na nią, wyrażania gotowości na ustawiczne obcowanie z nią. Uważa on, że tolerancję należy traktować jako wartość ogólnoludzką, uniwersalną, obejmującą sferę intelektualną i emocjonalną człowieka, przejawiającą się w wyrażaniu szacunku wobec indywidualności i autonomii innej jednostki (Nikitorowicz 2005: 31). Spotkanie z innością, u której podstaw leży chęć tego spotkania, jest możliwe dzięki takiemu aspektowi osobowości jak postawa otwartości i ciekawości. Ciekawość, jak zauważa Wilczyńska (2005b: 73), mimo że może wynikać z różnych przyczyn i nie zawsze musi oznaczać chęć współpracy, to jednak sprzyja kontaktom i komunikacji. Otwartość natomiast uzewnętrznia się w rzeczywistej dyspozycji

do nowych doświadczeń, spotkań, poglądów. Badaczka (Wilczyńska 2005b: 70–71) podkreśla, że jednostka powinna rozwijać tę postawę najpierw względem subkultur (rodzinnej, środowiskowej, pokoleniowej, regionalnej) istniejących w swojej społeczności. Prawdziwa otwartość może zaistnieć dzięki współpracy ponad podziałami, „wymaga wzajemności i kończy się tam, gdzie zaczyna się dominacja kulturowa, czy to podświadoma, czy też zamierzona” (Wilczyńska 2005b: 80). Nina Pawlak (2009: 106) dodaje, że kontakty międzykulturowe, obok samej ciekawości poznawania innych, wymagają wiedzy o uczestnikach takich kontaktów, otwartości na inność i jej akceptacji. Brak tych atrybutów sprowadza je jedynie do konfrontacji odmienności i nie umożliwia dialogu.

Otwartość i gotowość obcowania z przedstawicielem innej kultury jest pierwszym krokiem do tolerancji, poznawania siebie i kultury, z którą się identyfikujemy, przeciwdziałania postawom etnocentrycznym i stereotypowemu postrzeganiu rzeczywistości.

Zrozumienie przedstawicieli innych kultur wymaga dodatkowo postawy empatycznej. B. Wojciszke (2012: 533) definiuje empatię jako „przyjmowanie i rozumienie cudzego punktu widzenia, szczególnie w postaci współbrzmienia emocjonalnego i w odniesieniu do uczuć”. Należy podkreślić, że utrzymanie postawy empatycznej w procesie porozumiewania się jest szczególnie trudne, ponieważ jak dowodzi Stephen R. Covey (2007: 251), jednostka zwykle stara się, aby to ją zrozumiano, na świat patrzy przez pryzmat samego siebie, wypełniona jest własną autobiografią, a kontakt z drugą osobą przybiera często postać monologu, a nie rozmowy. Empatyczny dialog jest trudny między osobami reprezentującymi tę samą kulturę i wydaje się jeszcze trudniejszy pomiędzy jednostkami reprezentującymi różne kultury, ponieważ zakłada przyjęcie punktu widzenia osoby innej narodowości, patrzenie na nią przez jej pryzmat, rozumienie jej odczuć i jej sposobu widzenia świata. Taka postawa zadaniem Joanny Korzeniewskiej-Berczyńskiej (2013: 141–142) wymaga umiejętności empatycznego słuchania. E. Zawadzka (2004: 207) wyraża przekonanie, że empatia zajmuje główną pozycję umożliwiającą zrozumienie innej kultury i uwzględniając aspekt kulturowy, określa ją jako zdolność przeniknięcia do świata wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań kulturowych drugiej osoby, jako chęć rozwiązywania konfliktów poprzez kompromis i współdziałanie.

Nauczanie i uczenie się języków obcych wymaga uwzględnienia potrzeb emocjonalnych ucznia, zwłaszcza rozwijania empatii oraz umiejętności przyzwolenia na istnienie odmiennych postaw i patrzenia na świat z perspektywy innych ludzi (Żylińska 2003: 52). Uczeń, wczuwając się w rolę innej osoby, wzmacnia empatię,

uczy się patrzeć na problemy z różnych perspektyw, co umożliwia głębsze zrozumienie drugiego człowieka i mechanizmów pobudzających przedstawicieli innych kultur do określonego postępowania.

Wiedza

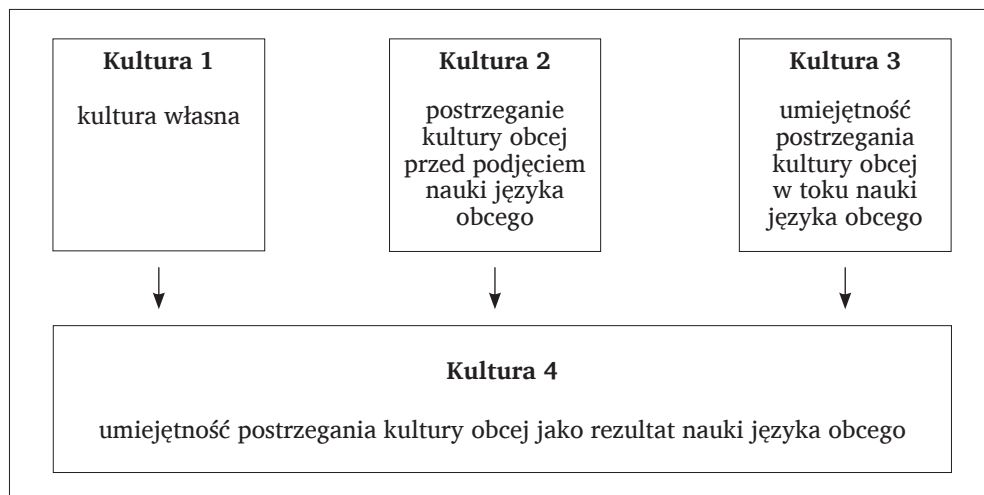
Kolejny istotny dla dalszych rozważań obszar wyeksponowany w modelu kompetencji międzykulturowej M. Byrama (1997) to płaszczyzna kognitywna. Jest to wiedza o szeroko rozumianej kulturze materialnej i duchowej określonej grupy językowo-kulturowej, zestaw informacji o danym społeczeństwie i warunkach jego funkcjonowania, której poznanie ułatwia poruszanie się w wielokulturowym świecie, zrozumienie innych ludzi i efektywne porozumiewanie się z przedstawicielami innej kultury (por. Myczko 2005: 30; Kiejko 2014: 107). W. Pfeiffer (2001: 157–159) podjął próbę ustalenia kryteriów podziału wiedzy kulturoznawczej. Zaproponował on termin *kulturoznawstwo obcojęzyczne (sensu largo)*, w ramach którego wyodrębnił kilka obszarów, które jego zdaniem nie mają sztywnych granic i nie zachodzi konieczność ich wyznaczania, ponieważ wzajemnie się uzupełniają. Są to:

- realoznawstwo, czyli wiedza prezentowana w formie opisu obcych realiów oraz wizualizacji obcej rzeczywistości materialnej. Szczególnie ważne jest pokazanie obiektów, które „różnią się od rodzimej rzeczywistości obiektywnej” (Pfeiffer 2001: 157);
- krajoznawstwo, czyli wiedza dotycząca historii, geografii, instytucji politycznych, gospodarczych i kulturalnych danego kraju. Obszar ten jest bardzo szeroki i powinien być skorelowany z innymi przedmiotami szkolnymi w celu umożliwienia transferu wiedzy w procesie edukacji językowej;
- socjoznawstwo, czyli wiedza obejmująca zwyczaje, obyczaje, zachowania sytuacyjne i językowe poznawanej społeczności. Są to treści atrakcyjne, ale również najtrudniejsze do opanowania, ponieważ tu właśnie „odzywają się uprzedzenia i negatywne stereotypy, brak tolerancji i akceptacji innej kultury wyrażanej właśnie odmiennymi od kultury własnej zachowaniami i zwyczajami” (Pfeiffer 2001: 158);
- kulturoznawstwo sensu stricto, czyli wiedza na temat „tworów intelektu ludzkiego, to jest literatury, sztuki, muzyki, malarstwa, architektury” (Pfeiffer 2001: 159).

P. Sysojew (2001: 13–15) wyraża pogląd, że kształcenie językowe powinno dotyczyć wiedzy i umiejętności z zakresu treści socjokulturowych, które obejmują trzy sfery: 1) socjokomunikację (ustny język werbalny i niewerbalny oraz pisemny), 2) mentalność przedstawicieli kultury języka, którego uczy się uczeń oraz 3) kulturę narodową (naukę i sztukę, historię i religię, atrakcje turystyczne).

Kulturoznawstwo w programie szkolnym odgrywa ważną rolę wychowawczą (Myczko 2005: 30; Pfeiffer 2001: 159; Aleksandrowicz-Pędich 2005: 37). Wiedza z tego zakresu połączona z rozwojem między innymi tolerancji, empatii, otwartości uczy szacunku dla osiągnięć innego narodu. Przygotowanie do spotkania międzykulturowego – w dosłownym tego słowa znaczeniu – jest ściśle powiązane z rozwojem osobowości uczącego się (Passow 1999; Kołarowa 2000). Zdaniem Anatolija Szczukina (2003) wychowanie międzykulturowe dokonuje się poprzez zaplanowane przez nauczyciela stymulowanie doskonalenia rozwoju uczniów w obszarze poznawczym. Opracowany przez badacza model rozwijania osobowości ucznia w procesie kształcenia językowego (rysunek 4) zakłada istnienie w świadomości uczącego się kilku momentów, przez które ten przechodzi. W momencie rozpoczęcia nauki języka obcego ma on świadomość własnej kultury i wyobrażenia o kulturze obcej. W trakcie dalszej nauki percepcja kultury obcej podlega pewnym zmianom, które skutkują pojawieniem się tak zwanej czwartej kultury – jako rezultatu nauki języka i rozwoju uczącego się.

Rysunek 4. Model rozwijania osobowości ucznia w procesie nauczania języka obcego, stworzony przez A. Szczukina



Źródło: D. Dziewanowska (2010: 258).

Komponent poznawczy, niezbędny do kształtowania kompetencji międzykulturowej, oprócz wiedzy o kulturze obcej mieści w sobie również wiedzę o kulturze własnej (lokalnej, ojczystej, europejskiej), o funkcjonowaniu kultur i skutecznej komunikacji (Wilczyńska 2005a: 23). Przygotowanie do skutecznego porozumiewania się wymaga znajomości własnej kultury. N. Barysznikow (2002: 29) stoi na stanowisku,

że uświadomienie kultury prymarnej i języka ojczystego stanowi warunek konieczny do dialogicznego współdziałania kultur. Może to nastąpić w świadomym procesie uczenia się siebie, ale również poprzez poznawanie innych kultur. Znaczący temat wypowiedzi są w tej kwestii jednoznacznie. Ich zdaniem zmaganie się z niedoskonałością, nieprzejrzystością innego jest sposobem na własną niedoskonałość, nieprzejrzystość. Człowiek lepiej rozumie siebie, kulturę, w której wzrasta, jeśli włoży wysiłek w poznanie kultury innych (Sobecki 1999: 92; Witkowski 2000: 192). W podobnym duchu rozważania snuje U. Kusio (2007: 32). Zaznacza ona jednak, że jednostka zwykle nie ma świadomości, że „wiedza o innych jest także wiedzą o nas samych, że lepsze poznanie innych jest lepszym poznaniem samego siebie. Bogactwo naszego wnętrza bierze się z bogactwa relacji z innym człowiekiem”. I odwrotnie: kultura prymarna jest filtrem, który umożliwi postrzeganie inności (Kielar 1989: 55). Dlatego warto tę świadomość rozbudzić w ramach edukacji szkolnej.

Dystans wobec kultury rodzimej reguluje poziom otwartości jednostki. Nie chodzi jednak o negację swojej kultury czy przesadną jej krytykę, ale o świadomość pewnych zjawisk, zrozumienie kultury, z którą się człowiek utożsamia, i obiektywną jej ocenę (por. Miłułka 2012: 57; Wilczyńska 2002: 128). Świadome zestawienie dwóch kultur – własnej i obcej – pozwala na złączenie postaw negatywnych i budowanie neutralnych oraz pozytywnych nastawień i ocen.

K. Miłułka (2012: 49) wyraża przekonanie, że wiedza jest kluczem w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. K. Myczko (2002: 70) również sugerowała zwiększenie uwagi na płaszczyznę kognitywną w porównaniu z emocjonalną. Wiedza traktowana jest jako fundament „świadomego i trafnego praktykowania tzw. dialogu kulturowego, w którym komunikujący uwzględnia zarówno własne uwikłania kulturowe, jak i analogiczne, kulturowe uwarunkowania partnera” (Wilczyńska 2002: 129). Aby mogła ona spełniać swoje funkcje w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, musi być rzetelna, ponieważ – jak stwierdzają Elżbieta Kornacka-Skwara i Andrzej Skwara (2010: 126) – największym wrogiem wiedzy nie jest niewiedza, ale wiedza połowiczna.

Sławomir J. Magala (2011: 55) podkreśla, że wiedza obiektywna jest głównym składnikiem kultury w społeczeństwach złożonych i otwartych. Porównuje on kulturę do mostu Babel, budowanego przez ludzi mówiących różnymi językami i spierających się ze sobą. Jednak most ten, w przeciwieństwie do wieży Babel, zmierza do zintegrowania ludzi pomimo dzielących ich różnic. Można to osiągnąć, pod warunkiem że ludzie rozwijają kompetencje międzykulturowe, umiejętność zrozumienia i pokonywania różnic.

W literaturze przedmiotu zauważa się jednak, że należy być czujnym, aby nauczanie kultury w ramach nauki języka obcego nie sprowadzało się do wyuczenia listy faktów i charakterystycznych zachowań typowych dla określonej społeczności. Większą uwagę należy zwrócić na promowanie szacunku dla inności oraz na rozwijanie umiejętności obserwacji i interpretacji zachowań obcokrajowców (Sobkowiak 2012: 114). Zdaniem Ann Fenner (2000: 148) nauka języka przestaje być jedynie treningiem, a staje się edukacją językową wtedy, gdy w klasie mówimy o autentycznym dialogu z obcą kulturą.

Umiejętności

Przygotowanie do bezpośredniego lub pośredniego spotkania z członkami obcej kultury wymaga umiejętności zastosowania wiedzy i sprawnego kierowania własnymi postawami emocjonalnymi w praktyce. Umiejętności, jako trzeci składnik kompetencji międzykulturowej, są określane jako praktyczna strona (Aleksandrowicz-Pędich 2005: 28), płaszczyzna zorientowana na działanie (Pieklarz 2007: 82), komponent behawioralny (Kurtyka 2005: 90), jak również kompetencja pragmatyczna (Miłosierdowa 2004: 81). Umiejętności te dotyczą zdaniem Komorowskiej (1999b: 20) między innymi: rozpoznawania podobieństw i różnic między kulturą rodzimą a kulturą docelową; analizowania poznawanych osobliwości kulturowych, w tym tradycji i zachowań członków innej społeczności; odbierania innych ludzi z uwzględnieniem ich punktu widzenia świata, co wymaga dodatkowo zrozumienia ich tradycji, znajomości korzeni historycznych; prowadzenia dialogu z własną kulturą i postrzegania jej (zwyczajów, tradycji, sposobu myślenia) w sposób zdystansowany i bardziej zobiektywizowany; bezkonfliktowego nawiązywania i podtrzymywania relacji z przedstawicielem innej społeczności, radzenia w sytuacjach nieporozumień międzykulturowych; świadomego i dobrowolnego zachowania tolerancyjnego, uznawanego za wartość w różnorodnych działaniach jednostki. Powyższy zestaw jest uzupełniany przez innych badaczy umiejętnościami obejmującymi pozbawione emocji i wartościowania odpowiednie reakcje na zachowania i postawy innych, a także przez zdolność negocjowania i wspólnego rozwiązywania problemów oraz dostosowywania się do nowej, kulturowo uwarunkowanej sytuacji (Zawadzka 2004: 213).

K. Miłułka (2012: 63) dodaje, że umiejętności rozumiane jako wypadkowa wiedzy i nabytych postaw dotyczą praktycznego ich wykorzystania w ramach nie tylko kontaktów bezpośrednich i za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale również kontaktów pośrednich, to znaczy poprzez wytwory

kultury wysokiej. Poprawna interpretacja tekstów, filmów i reakcja na nie będzie możliwa wówczas, gdy jednostka połączy wiedzę i co najmniej neutralne postawy wobec poznawanego kraju oraz jego mieszkańców.

Rozwijanie umiejętności jest możliwe dzięki inicjatywie, interakcji i aktywnemu udziałowi ucznia w poznaniu, zrozumieniu i działaniu, co pozwala na budowanie postawy dialogu oraz mądrego otwarcia na inne kultury i języki (Sobecki 1999: 92). Samo przebywanie w kulturowo zróżnicowanym środowisku nie przyczynia się do empatycznej percepcji problemów innych i nie czyni jednostki bardziej otwartą (Górniewicz 2000: 344). Bierne przyjęcie przez ucznia informacji niezgodnej na przykład ze stereotypem czy jego wyobrażeniem o społeczności, której języka się uczy, nie spowoduje modyfikacji postaw⁷⁴.

Poszczególne płaszczyzny kompetencji międzykulturowej dają się scharakteryzować jako oddzielne elementy, ale nie mogą prawidłowo funkcjonować bez wzajemnego powiązania, oddziaływania na siebie. Nabycie kompetencji międzykulturowej w procesie edukacji językowej jest uwarunkowane rozwojem wszystkich trzech jej części.

3. Edukacja międzykulturowa – podsumowanie

Trudności dotyczące nauczania i uczenia się języka obcego mogą być związane z negatywnymi postawami uczniów wobec przedstawicieli różnych narodowości, ich ojczystego języka i kultury. Przejawiają się one między innymi w braku empatii, otwartości, tolerancji, kognitywnych umiejętności uświadomienia i zrozumienia zjawisk odnoszących się do poznawanej kultury. Często wynikają z posiadania niepełnej lub zniekształconej wiedzy. Dlatego w pierwszej kolejności należy podnieść poziom „moralnej motywacji” jednostki, a zasadniczą rolę w tym obszarze odgrywa nauczyciel języka ojczystego oraz bliższe i dalsze otoczenie ucznia (Usmanowa 2009: 78). Realia współczesnego świata wymagają od ucznia czegoś więcej niż tylko opanowania języka na poziomie, który ułatwi komunikację w sytuacjach codziennego życia. Uwaga powinna być skierowana na przygotowanie młodego człowieka do porozumiewania się międzykulturowego, a to oznacza potrzebę zaplanowanego skorelowania umiejętności w zakresie kompetencji językowej, komunikacyjnej

⁷⁴ Więcej na temat przygotowania ucznia do porozumiewania się międzykulturowego ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania postaw w: Karolczuk (2014c; 2015b).

i międzykulturowej. Będzie to tym bardziej uzasadnione, jeśli przyjmiemy, że nie można nauczać języka w oderwaniu od kultury.

Idea międzykulturowości wskazuje na potrzebę uwzględniania jej w procesie kształcenia i wychowywania obywatela na wszystkich szczeblach edukacji. Dzięki temu dzieci i młodzież poszerzają horyzonty, uczą się rozpoznawania różnych zachowań i reagowania na nie, łatwiej dostosowują się do zmian, podejmują próbę zrozumienia ludzi reprezentujących inne społeczności kulturowe, ale przede wszystkim lepiej rozumieją siebie i swoją kulturę. Jedynie silna wiara w moc własnej kultury, jej idee i trwałe wartości oraz uwolnienie się od kompleksów pozwalają na uznanie równoprawnego funkcjonowania innych kultur i porozumienie w duchu dialogu (por. Nikotorowicz 1999: 31).

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej, w tym kształtowanie postaw, wiedzy i umiejętności, jest szczególnie uzasadnione na lekcjach drugich języków obcych, w tym języka rosyjskiego. Zaplanowane działanie nauczyciela wykorzystującego odpowiednie materiały dydaktyczne pozwala na zgłębienie tajników kulturowych odnoszących się do rosyjskiego obszaru językowego, budowanie pozytywnych lub neutralnych postaw wobec Rosji i Rosjan oraz rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów z rosyjskojęzycznymi rówieśnikami, samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych czy wyszukiwania podobieństw i różnic między kulturą własną a obcą.

Edukacja międzykulturowa a nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego

Podjęcie badań w zakresie glottodydaktyki, ich interpretacja, wykorzystanie w dydaktyce wymaga określenia kontekstu, w którym się one dokonują. Mirosław Pawlak (2009: 42) podkreśla, że poszukując optymalnych rozwiązań w obszarze kształcenia językowego, nie można „bezkrytycznie akceptować zaleceń proponowanych w oparciu o wyniki badań empirycznych prowadzonych za granicą, jako że w wielu przypadkach nie uwzględniają one specyfiki polskiego kontekstu edukacyjnego, są przez to mało skuteczne i nie przystają do istniejących uwarunkowań i ograniczeń”.

Niniejszy rozdział stawia sobie za cel próbę analizy polskiego kontekstu edukacyjnego w zakresie nauczania i uczenia się języka rosyjskiego z perspektywy historycznej oraz ogląd współczesnych trudności i potrzeb, a także zaakcentowanie pilnej potrzeby kształcenia językowego w kontekście edukacji międzykulturowej.

1. Zmiana statusu języka rosyjskiego w Polsce – aspekt historyczny

Nauczanie języków obcych, w tym również języka rosyjskiego, na ziemiach polskich często poddawano modyfikacjom z przyczyn społecznych, politycznych, oświatowych czy organizacyjnych. Zaprezentowany poniżej zarys historii nauczania języka rosyjskiego na tle innych języków obcych nie zawiera wyczerpującej analizy, ma charakter wybiórczy i przedstawia te wybrane elementy, które są istotne dla poruszanego

w niniejszej publikacji tematu. Zostaną one naświetlone w kontekście popularności języków obcych w polskim społeczeństwie, motywów kształcenia językowego oraz sposobów nauczania.

1.1. Wiek XI–XVII – zainteresowanie łaciną i greką, językiem niemieckim, francuskim, tureckim i ojczystym

Pierwszymi placówkami oświatowymi na ziemiach polskich w XI i XII wieku były szkoły katedralne, a w II połowie XII wieku szkoły parafialne i kolegiackie. Dały one początek rozwojowi oświaty publicznej. Uczono w nich pisania, czytania i gramatyki w języku łacińskim. W okresie średniowiecza łacinę przyswajano przez pamięciowe opanowanie reguł i tekstów. Powszechnie stosowano kary fizyczne jako środek „motywujący” do nauki oraz wychowawczy. Od XII wieku władze miejskie podejmowały próby tworzenia własnych placówek. Spory dotyczące zarządzania szkolnictwem nasiliły się w XIII i XIV wieku. W tym czasie powstawały miejskie szkoły początkowe, zwane elementarnymi. W celu usprawnienia kontaktów handlowych wprowadzono w nich naukę języka niemieckiego. W niektórych szkołach rozpoczęto naukę czytania i pisania w języku francuskim. Ogromną rolę w rozwoju nauki i kultury w Polsce odegrała pierwsza wyższa uczelnia, założona w 1364 roku przez Kazimierza Wielkiego – Akademia Krakowska. Program nauczania obejmował w niej między innymi łacinę i do początku XVI wieku grekę. Kształcenie językowe nie zmieniło się w XVI i XVII wieku w szkołach jezuickich – nadal dominowały języki klasyczne, nie przejawiano zainteresowania „cudzoziemskimi” (Jurek 2007a: 5–6).

Nieco inna sytuacja panowała w niektórych szkołach innowierczych. Na przykład w gimnazjum akademickim w Gdańsku (1558) i Toruniu (1568) zadbano o język ojczysty, dodając lektorat języka polskiego oraz naukę języka polskiego jako obcego. W szkołach tych wprowadzono również elementy hebrajskiego (Wroczyński 1996a: 114–116, 122–124; Szybiak 2002: 25). Natomiast w gimnazjum akademickim w Elblągu (1598) zorganizowano kursy języka polskiego jako obcego dla uczniów narodowości niemieckiej, proponowano też naukę języka niemieckiego dla polskich studentów, którzy planowali kontynuację nauki w krajach germańskich (Wroczyński 1996a: 120). Działania takie wprowadzono ze względu na zróżnicowanie narodowościowe i szlachecko-mieszczkańskie pochodzenie uczniów.

Ponadto szlachta niemiecka oraz mieszczańska widziała potrzebę nauki języka polskiego ze względów handlowych oraz „zawodowych”: załatwianie spraw na dworze królewskim, w sejmie i na sejmikach, a po trzecim rozbiorze wiązało się to

z obejmowaniem stanowisk urzędniczych i nauczycielskich przez Niemców (Pniewski 1938: 47; Cieśla 1974: 133–134).

Łacina nadal dominowała w szkołach jako język wykładowy. Przez dwa stulecia głównym podręcznikiem do nauki tego języka była gramatyka Emmanuela Alwara (Alwara) z 1572 roku. Podręcznik ten miał wielu zwolenników wśród nauczycieli, ale też przeciwników wśród uczniów oraz osób zajmujących się edukacją. Ci ostatni – krytycy „alwara” – podkreślali, że nauczanie gramatyki powinno być wspierane nauką języka ojczystego, obok łaciny należy uczyć historii, geografii i języków nowożytnych, a naukę reguł gramatycznych powinno się zastąpić przekładami wybitnych autorów klasycznych. W 1773 roku ukazało się uproszczone polskie wydanie gramatyki Alwara, ze wstępem zawierającym dodatek do polskiej ortografii i z polskimi odpowiednikami łacińskich deklinacji (Jurek 2007a: 7).

Wśród zamożnej szlachty i magnaterii znalazła się grupa, dla której nauka łaciny była niewystarczająca. W celu zdobycia wiedzy i przyswojenia dobrych manier kierowano dzieci za granicę. Kasztelan krakowski Jakub Sobieski⁷⁵, wysyłając do Francji swoich synów, radził: „jeśli się chcą uczyć języków, aby konwersując nie wstydzili się, jeśli co źle rzeką, bo milczeniem żaden się żadnego języka nie nauczy” (Cieśla 1974: 327). W wieku XV i XVI coraz bardziej popularne wśród Polaków były „edukacyjne” wyjazdy do innych krajów, wyjazdy na praktykę do domów handlowych czy też zatrudnianie do dzieci guwernerów (Wroczyński 1996a: 57–58).

Nauczano języka francuskiego i niemieckiego, uzasadniano również potrzebę znajomości języka tureckiego. Wśród argumentów wskazujących potrzebę porozumiewania się w językach obcych wymieniano: rozwój handlu (niemiecki, turecki, włoski), nieodzowność znajomości języka nieprzyjaciół, ich zamiary, ustawy, aby przeciwdziałać im lub ich zwyciężyć (turecki), niezbędna znajomość języka niemieckiego tak w wojsku, jak i przy stole w rozmowach towarzyskich. Niemiecki myśliciel Marcin Ruar zaznaczał, że języka ojczystego (tu: niemieckiego) nie należy zaniedbywać, ponieważ ze względu na handel jego znajomość jest bardzo potrzebna: „nam wrota do mądrości otwiera, zwłaszcza zaś znajomość języka niemieckiego” (Cieśla 1974: 325). Dużą popularnością wśród inteligencji, duchowieństwa i różnych warstw społeczeństwa cieszył się język włoski. Czynnikiem decydującym o jego znaczeniu był aspekt kulturowy – fascynacja sztuką i architekturą włoską, podróżami do Włoch, a także polityczny – ślub Zygmunta Jagiellończyka z włoską księżniczką Boną Sforzą (Jamrozik 2014: 24). Jakub Sobieski podkreślał, że różnych

⁷⁵ Jakub Sobieski (1588–1646) – ojciec króla Jana III, wojewoda ruski, kasztelan krakowski.

języków trzeba się uczyć, w tym francuskiego, ponieważ we wszystkich wojskach tym cudzoziemskim językiem się mówi.

Wskazywano również na sposoby nauki języków. Zaznaczano, że języków obcych łatwo się można nauczyć, przebywając w obcojęzycznym środowisku i komunikując się z obcokrajowcami. Warunkiem jest porozumiewanie się i niezwracanie uwagi na błędy oraz związane z tym zawstydzenie. Ponadto Jakub Sobieski dostrzegał powiązania francuskiego, włoskiego i łaciny, co miało ułatwić ich opanowanie. W instrukcjach przeznaczonych dla synów pisał: „Rozumiem jednak, aza i łaciński język prędko pojmie, umiejac po francusku i trochę po włosku, bo te języki bliżej daleko *accedunt* do łaciny, niż nasz” (Cieśla 1974: 327). Jakub Sobieski wskazywał również na znaczenie poprawności komunikacyjnej w języku francuskim, ponieważ tylko jego dobra znajomość otwiera drzwi do znajomości z wielkimi ludźmi. Nie należy również zaniedbywać już znanego języka obcego, ciągle zgłębiając jego tajniki, najlepiej konwersując z jego nosicielem.

W XVII wieku „królowa Maria Ludwika Gonzaga sprowadziła z Francji do Polski siostry z zakonu sakramentek i wizytek, które uczyły języka francuskiego na pensjach dla dziewcząt” (Jurak 2007a: 8). Ponadto francuski był popularny w zakładanych przez hugenotów szkołkach „pokątnych”, kształcących synów drobnych kupców i rzemieślników. Ze względu na rosnące znaczenie tych szkół oraz oficjalne wspieranie ich przez władze magistrackie zostały one przekształcone w szkoły „poboczne”. W latach 60. XVII wieku w Gdańsku powstawały polskie szkoły prywatne – najpierw z polskim i niemieckim językiem nauczania, a następnie z francuskim i holenderskim (Wroczyński 1996a: 125).

W szkolnictwie zorganizowanym w procesie nauczania języków obcych obowiązywała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. W tej konwencji pisane też były podręczniki, na początku po łacinie. Zawierały one zestawy reguł morfologicznych, składniowych i ortograficznych, bez ćwiczeń utrwalających te zasady. Nieliczne książki posiadały rozmówki i słowniczki w układzie alfabetycznym lub tematycznym (Cieśla 1974: 58). Z czasem zaczęto wydawać podręczniki z wytycznymi do prowadzenia korespondencji oraz wzory listów (Jurak 2007a: 9).

W kontekście nauczania języków obcych „oświecenie” przywiózł do Polski czeski pedagog, reformator oświaty, Jan Amos Komeński. Krytykował on opieranie się na gramatyce jako na celu nauki języka. Akcentował praktyczną metodę nauczania: od rozumienia, poprzez mówienie, do działania, zaangażowanie wszystkich zmysłów i uwagi ucznia. J. Komeński propagował zasadę pogłębienia (Okoń 2003: 34). Jego zdaniem treści w podręcznikach miały pobudzać wyobraźnię i zaciekawiać uczących się.

Korzystając z ustalonych przez siebie zasad, napisał wielojęzyczny podręcznik: łacińsko-francusko-niemiecko-polski *Świat zmysłowy w obrazkach*, przetłumaczony na języki europejskie oraz orientalne. Wybitny pedagog był entuzjastą stworzenia języka uniwersalnego o światowym zasięgu. Miał to być język „nadzwyczaj piękny jak sama natura, tak wszechogarniający jak sam rozum i tak harmonijny jak sama muzyka” (Jurkowski 1986: 27). W drugiej połowie XVII wieku ukazały się książki do nauki języka włoskiego dla Polaków oraz pierwsze książki do nauki języka rosyjskiego.

Warto w tym miejscu zaakcentować wysoką świadomość części społeczeństwa w zakresie edukacji językowej w omawianym wyżej okresie. Największym zainteresowaniem cieszyły się łacina i greka, język niemiecki i francuski. Podkreślano, że znajomość języków innych narodów pomaga w skutecznym porozumieniu i zdobywaniu zaufania (co jest przydatne w rozmowach towarzyskich i zawodowych oraz działaniach politycznych), a poznanie kultury (w tym literatury) pomaga w zrozumieniu innych i budowaniu pozytywnych postaw współrozmówców. Uważano, że dobra znajomość języka obcego, jak również ojczystego, sprzyja zawieraniu nowych, ważnych znajomości, a podobieństwa między językami mogą intensyfikować naukę kilku języków obcych.

1.2. Wiek XVIII – zainteresowanie językiem rosyjskim

Duży wpływ na promocję nauki języków nowożytnych miała utworzona w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej, która uznała naukę języków nowożytnych w szkole średniej za konieczną i obowiązkową, mimo że przestały one być przedmiotami głównymi. W dalszym ciągu nauczano łaciny i greki, a także, w niektórych szkołach, języka cerkiewnosłowiańskiego. Języki nowożytne traktowano jako narzędzia pozyskiwania wiedzy, służyły one celom praktycznym i utylitarnym. Uwagę kierowano na język niemiecki, francuski, włoski oraz, coraz częściej na angielski. Wywoływało to wiele sprzeciwu ze strony części szlachty, która widziała w promocji języków nowożytnych zagrożenie dla języka łacińskiego (Jurek 2007a: 11–12). Nacisk szlachty na naukę łaciny miał swoje uzasadnienie. Znajomość tego języka ułatwiała wgląd do archiwów i hipotek szlacheckich, umożliwiała poprawne interpretowanie aktów prawnych czy też aktywną działalność w sądach i na sejmikach. Łacina miała również służyć jako język międzynarodowy, pozwalający na zgłębianie osiągnięć naukowych innych krajów (Lubieniecka 1960: 105–106).

Nadal uczono się języka tureckiego i tatarskiego, co było determinowane bliższym sąsiedztwem, kontaktami Polski z narodami Wschodu, potrzebami służby

dypłomatycznej. Już w roku 1680 w Wiedniu została wydana w jednym tomie gramatyka trzech bliskowschodnich języków: tureckiego, arabskiego i perskiego. Autor dzieła Franciszek Mesgnien-Meniński widział potrzebę utworzenia szkoły języków wschodnich i w drugiej połowie XVII wieku przedstawił projekt utworzenia takiej instytucji w Warszawie. Podobne przedsięwzięcia z różnym skutkiem były podejmowane w kolejnym stuleciu (Jurek 2007a: 14). W omawianym okresie programy szkół oraz prywatne pensje obejmowały języki nowożytny jako obowiązkowe (na przykład francuski) lub fakultatywne (na przykład angielski).

Reformy Komisji Edukacji Narodowej (KEN) wprowadziły obowiązek nauczania wszystkich przedmiotów w języku polskim, z wykorzystaniem polskich podręczników. Nauka gramatyki polskiej miała być narzędziem kształtowania poprawnego mówienia i logicznego myślenia. Zwracano uwagę, że przyswojenie ojczystego języka ułatwia wymianę informacji w sposób zrozumiały i dokładny, umożliwia skuteczne działanie i przekonywanie innych (Lubieniecka 1960: 108). Idea edukacji w języku ojczystym miała opierać się na narodowym dziedzictwie kulturowym, chrześcijańskim, z uwzględnieniem rodziny i języka polskiego. Zwracano uwagę na znaczenie kultury polskiej, w tym literatury, oraz na poszanowanie kraju ojczystego i jego dorobku (Frąckiewicz 2014: 112).

Zainteresowanie językiem rosyjskim jest związane z czasem, kiedy Rosja staje się mocarstwem i odgrywa ważną rolę w polityce europejskiej. Jest to okres panowania Piotra Wielkiego (1672–1725), czas otwarcia na wpływy Zachodu, gdzie zostały wydane podręczniki – gramatyki języka rosyjskiego dla cudzoziemców. Wśród nich należy wymienić: najwcześniejszą oksfordzką pracę z tego okresu Henryka Wilhelma Ludolfa (1696), podręczniki Eliasza Kopijewicza (Stolzenberg 1706), Wasilija Jewdokimowicza Adodurowa (Sankt Petersburg 1731) i Michała Groeninga (Stockholm 1750) (Cieśla 1974: 127–128). Podręcznik Kopijewicza zawierał dialogi oraz bezbłędnie zaznaczone akcenty wyrazowe, co było jego istotnym wyróżnikiem.

Rozporządzenia KEN oficjalnie jednak nie obligowały do nauki rosyjskiego w polskich szkołach. Pojawia się on po pierwszym rozbiorze, ale tylko w niektórych ośrodkach. Od roku 1782 rosyjski był przedmiotem nadobowiązkowym w szkole pijarskiej w Dąbrowicy koło Sarn. W literaturze przedmiotu zaznacza się, że była to inicjatywa kilku osób, świadomych znaczenia znajomości tego języka wśród nie-Rosjan. Przypuszcza się, że uczniami najbardziej zainteresowanymi nauką języka rosyjskiego byli głównie synowie szlachty i mieszczaństwa pochodzenia niepolskiego. Jednak społeczeństwo polskie, szczególnie na pograniczu etnicznym, również posiadało ważne argumenty za opanowaniem tego języka – były to kontakty gospodarcze

i towarzyskie z bojarami oraz rosyjskim mieszczaństwem (Cieśla 1974: 129). Dodatkowym motywem determinującym potrzebę znajomości języka rosyjskiego był intensywny rozwój kultury rosyjskiej w XVIII wieku, literatury i nauki, okres reformy szkolnej, powstanie nowoczesnego języka literackiego, formowanie się akademii w Petersburgu i uniwersytetu w Moskwie, pojawiające się nowe piśmiennictwo rosyjskie na terenach zamieszkałych przez Polaków.

Odpowiedzią na wymienione potrzeby było wydanie w roku 1778 w drukarni klasztoru bazylianów w wołyńskim Poczajowie pierwszej gramatyki języka rosyjskiego dla Polaków, bez tekstów lekturowych oraz dialogów. Była to gramatyka Mikołaja Lubowicza i, co ważne, jak zauważa Cieśla (1974: 128), „chyba jedyny w okresie zaborów podręcznik, który miał na celu jedynie naukę języka”.

Reasumując, języki zachodnie oraz narodów Wschodu (turecki i tatarski) cieszyły się popularnością wśród światłego społeczeństwa oraz polskich władz. Rozumiano, że ich znajomość jest niezbędna ze względów utylitarnych, handlowych, dyplomatycznych, gospodarczych. Chodziło również o zbliżenie Polaków do Zachodu i uświadomienie społeczeństwu, że język obcy jest środkiem zdobywania wiedzy. Dużo mniejsze zainteresowanie wykazywano wobec nauki języka rosyjskiego.

1.3. Zabory i okres międzywojenny

W latach 1795–1918 w wyniku działań politycznych państw zaborczych dokonała się germanizacja i rusyfikacja polskiego szkolnictwa. W zaborze pruskim germanizacja objęła szkolnictwo elementarne i średnie. Zgodnie z *Ordynacją szkolną dla szkół elementarnych w prowincjach Prus Wschodnich i Zachodnich z 11 grudnia 1845 roku* dzieci w wieku 6–14 lat zostały objęte obowiązkiem szkolnym, a za porzucenie nauki groziły kary pieniężne (Pęcherski, Świątek 1978: 22). Zachęcano ludność niemiecką do nauki języka polskiego. Warto zwrócić uwagę na motywy postępowania zaborcy. Wybitny pedagog berliński Friedrich Gedike podkreślał, że znajomość języka obcego (w tym przypadku języka polskiego) „będzie bardzo przydatna, aby zyskać zaufanie naszych współobywateli; (...) Tylko wtedy może być Polak mieć pełne zaufanie do swej zwierzchniej władzy, jeżeli będzie mógł zbliżyć się do niej bezpośrednio” (Cieśla 1974: 136). Zwracano również uwagę na znaczenie znajomości literatury (tu polskiej) dla zrozumienia Polaka przez Niemca. Badacz kultury polskiej Jerzy Bandtkie akcentował: „Połączenie polskiej i niemieckiej literatury (...) winno stworzyć drogę do tego, aby Niemcy nie gardzili Polakami, a Polacy nie nienawidzili Niemców” (Cieśla 1974: 137).

W dwóch pozostałych zaborach sytuacja wyglądała inaczej. W austriackim małe zainteresowanie wśród ludności wiejskiej kształceniem swoich dzieci spowodowało, że w znacznym stopniu rozwinął się analfabetyzm. Nie lepiej przedstawiała się sytuacja w zaborze rosyjskim. Mimo że rusyfikacja obejmowała wszystkie poziomy nauczania, to jednak nie przestrzegano obowiązku szkolnego. Na początku XX wieku analfabetyzm bardzo się pogłębił, a analfabeci stanowili w Królestwie Polskim 65% ogółu mieszkańców (Marciniak 1978: 140).

W tym czasie w szkołach średnich na nauczanie języków nowożytnych przeznaczano od dwóch do czterech godzin tygodniowo. W 1804 roku w Królewskim Liceum Warszawskim (zabór pruski) nauczano dziewięciu języków. Były to: łacina, greka i nieobowiązkowo hebrajski oraz języki nowożytne: polski, niemiecki, francuski, a także fakultatywnie: angielski, włoski i rosyjski (Jurek 2007a: 15; Wroczyński 1996b: 41). W 1805 roku został opracowany przez Hugona Kołłątaja i Tadeusza Czackiego program nauczania dla Liceum w Krzemieńcu na Wołyniu (zbór rosyjski). Twórcy programu zwracali szczególną uwagę na konieczność nauczania – oprócz języka francuskiego i niemieckiego – języka rosyjskiego: „Mowa rosyjska stała się teraz potrzebną dla nas, nie dlatego jedynie, że jest mową rządu, lecz też w swych różnych dialektach jest mową narodu słowiańskiego, który posiada najobszerniejszą ziemię w Azji i Europie” (Cieśla 1974: 337; Wroczyński 1996b: 34). Na terenach zaboru austriackiego funkcjonowały głównie szkoły, w których podstawą nauczania były łacina i język niemiecki. Na tym tle wyróżniały się szkoły na Śląsku Cieszyńskim, które proponowały naukę z językiem wykładowym niemieckim, czeskim lub mieszanym, czyli niemieckim i polskim (Marciniak 1978: 90).

Celem nauki języków obcych było rozwijanie umiejętności konwersacji. Panoowało przekonanie, że najlepszą metodą osiągnięcia celu jest opanowanie reguł gramatycznych, składniowych i tłumaczenie. Akcentowano różnice między językami, a porównawcza analiza gramatyczna języków miała być najlepszym sposobem na opanowanie języka polskiego i języków obcych. W szkołach realnych, w klasach piątych i szóstych, dodatkowe dwie godziny przeznaczano na korespondencję kupiecką, co miało wspomagać kontakty handlowe (Jurek 2007a: 15).

Po powstaniu styczniowym (1863) w Królestwie Polskim, na Litwie, Wołyniu i Podolu językiem obowiązkowym i wykładowym we wszystkich szkołach był rosyjski. Ponadto – oprócz łaciny, greki, niemieckiego, francuskiego, rzadziej angielskiego, włoskiego i fakultatywnie polskiego – nauczano języka cerkiewnosłowiańskiego, nazywanego „słowiańskim” (Cieśla 1974: 194–196). Zajmowano się gramatyką oraz tłumaczeniem z języka rosyjskiego na obcy. Zasady gramatyczne były poparte przykładami,

które jednak nie były powiązane ze sobą ani treściowo, ani logicznie, stanowiły natomiast oderwane zdania (Jurek 2007a: 17). Stosowane sposoby pracy nie zachęcały dzieci i młodzieży do nauki. Nie dyscyplinowały ich również kary chłosty za różne przewinienia. Maria Curie-Skłodowska tak wspomina ten okres:

Wszystkie przedmioty wykładane były po rosyjsku, przeważnie przez Rosjan nastrojonych wrogo do Polaków i w ten sposób odnoszących się do swoich uczniów. Nauczyciele Rosjanie o wyższym poziomie intelektualnym i moralnym z konieczności tylko godzili się przyjmować posady w szkołach, w których wymuszano na nich postępowanie przeciwne ich zasadom. Stąd wartość nauki była wątpliwa, a atmosfera w szkole nie do wytrzymania (Stępniewska, Walczyna 1983: 545).

Pod koniec XIX wieku coraz większe znaczenie w metodach nauczania języków obcych miały badania porównawcze, poszukiwanie analogii w językoznawstwie i literaturze. W 1882 niemiecki anglista Wilhelm Viëtor w pracy *Dydaktyka języków obcych musi zawrócić z drogi* przedstawił kilka nowych rozwiązań. Zwrócił on uwagę na potrzebę czynnego opanowania języka i rozwijania sprawności mówienia. Uważał, że uczeń powinien opanowywać całe zdania, a nie pojedyncze słówka, gramatykę – drogą indukcji. Podejście to zapoczątkowało stosowanie poza szkołą metody pogładowej, a w szkołach – bezpośredniej. Wprowadzona w latach 80. XIX wieku w Galicji, a później w Królestwie metoda bezpośrednia nie dawała oczekiwanych rezultatów i na początku XX wieku łączono ją z gramatyczno-tłumaczeniową. Metoda pogładowa była rozpowszechniona przez Maksymiliana D. Berlitzta, a tzw. szkoły Berlitzta cieszyły się dużą popularnością w większych miastach Europy i Ameryki. W polskich szkołach podjęto próbę jej zastosowania, jednak wobec licznych klas i małej liczby godzin nauka języka obcego nie dała dobrych efektów (Szulc 1997: 133–135; Jurek 2007a: 18).

W okresie międzywojennym podkreślano znaczenie języków obcych, planowano ich naukę w ramach szkolnictwa powszechnego, gimnazjum niższego oraz wyższego. Na obszarach byłego zaboru rosyjskiego i austriackiego preferowano język niemiecki, który na terenach byłego zaboru pruskiego został wycofany na wiele lat z programu szkół z polskim językiem nauczania. Natomiast język francuski cieszył się zainteresowaniem jako pierwszy obcy na ziemiach zachodnich i jako drugi obcy na terenie całego państwa. W dużych ośrodkach miejskich nauczano języka angielskiego jako 3JO. Plany obejmowały również nauczanie języka rosyjskiego na równi z niemieckim jako języków naszych sąsiadów (Cieśla 1974: 245; Iwan 1972: 27). W kształceniu językowym zaczęto uwzględniać osiągnięcia psychologii rozwojowej,

jednak w szkołach powszechnych i gimnazjum niższym było ono podporządkowane metodzie bezpośredniej. Kładziono nacisk na rozwój sprawności językowej, a tematyka kulturoznawcza ograniczona była do minimum. Elementy kulturowe miały być wprowadzane w gimnazjum wyższym. Jednak brak wykwalifikowanej kadry determinował podejmowane wówczas decyzje o rezygnacji w roku 1932 z nauki języków obcych w szkole powszechnej, dostępnej dla wszystkich dzieci w wieku 7–14 lat.

Reforma szkolna z roku 1932 przyniosła zmiany w organizacji szkolnictwa polskiego. Wprowadzono siedmioletnią szkołę powszechną oraz sześcioletnią szkołę średnią, składającą się z czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum (Wroczyński 1996b: 261). Na naukę języków obcych w gimnazjum przewidziano 4–6 godzin tygodniowo. W liceum nauka obejmowała obowiązkowo dwa języki. Na pierwszy język obcy, który był kontynuacją nauki rozpoczętej w gimnazjum, przeznaczono trzy godziny tygodniowo (w klasach humanistycznych nawet cztery), na drugi – dwie godziny. Innowacją było wprowadzenie koncepcji korelacji języków obcych z łaciną, historią i geografią. Najpopularniejszym językiem w 1934 roku był niemiecki, którego uczyło się ponad 100 tys. uczniów. Język francuski plasował się na drugim miejscu (50 tys. uczniów), a angielski na trzecim (niecałe 3 tys. uczniów)⁷⁶. W latach 1931–32 pojawiły się głosy o konieczności wprowadzenia do szkół języków słowiańskich, w tym języka rosyjskiego jako nadobowiązkowego (Gołąbek 1931: 189–191) lub względnie obowiązkowego (Taszycki 1932: 131–135). W tamtym czasie uznano, że niechęć do języka rosyjskiego zanika, ponieważ nie narzuca się go uczącym, jak to robiono w przeszłości. Zwracano uwagę, że młode pokolenie go nie zna, a sąsiedztwo z Rosją, związki historyczne i kulturalne są uzasadnionym powodem, aby większa część społeczeństwa знаła ten język (Iwan 1972: 66). W 1934 roku, wysuwając argumenty polityczne i ekonomiczne, ponownie zgłoszono postulat wprowadzenia

⁷⁶ Warto wspomnieć o celach nauki określanych dla języków nowożytnych. Były to cele praktyczne (na przykład poprawne i swobodne wypowiedzanie myśli, rozumienie prostych tekstów, poznanie i stosowanie prostych zasad gramatycznych), poznawcze (na przykład poznanie obyczajów, tradycji, dorobku intelektualnego, cech charakteru obcego narodu na podstawie między innymi ilustracji, anegdot, fragmentów dzieł literackich), wychowawcze (rozwój myślenia logicznego, estetycznego, poznanie i docenianie wartości własnej kultury poprzez poznanie kultury obcej, kształcenie poczucia sprawiedliwości, tolerancji, ogólno ludzkiej życzliwości) (Program 1933: 20–22). W Programie został wyodrębniony rozdział *Kulturoznawstwo*, w którym wyjaśnia się, że poznanie najważniejszych elementów kultury obcego narodu nie może być równoznaczne z pamięciowym opanowaniem kolejnych zjawisk, nie należy pomijać tematów trudnych, cech ujemnych poznawanej kultury, trzeba jednak unikać powierzchownych porównań i uogólnień (Program 1933: 23–24). Zwracano również uwagę na konieczność korelacji nauki języka obcego z geografją, historią i językiem polskim (Program 1933: 36–37).

do szkół języka rosyjskiego oraz regulowania wyboru języka obcego nie tylko przez młodzież i rodziców, ale przede wszystkim przez władze oświatowe, które uwzględniałyby potrzeby ogólnokulturalne, gospodarcze i państwowe. Języka rosyjskiego nie wzięto jednak pod uwagę w programach nauczania w szkołach publicznych. Nauczano go jedynie w ośmiu prywatnych szkołach średnich oraz fakultatywnie w kilku handlowych szkołach zawodowych (zob. Cieśla 1974: 253; Grochowski 1978: 31).

Trudna sytuacja polityczna, ekonomiczna i społeczna Polski w okresie zaborów nie sprzyjała dobrowolnej nauce języków obcych, w tym języka rosyjskiego. Mimo to w większych ośrodkach miejskich oraz na pensjach podejmowano próby kształcenia językowego, przy czym język rosyjski w zaborze pruskim i austriackim najczęściej miał status języka fakultatywnego. Języków obcych najczęściej uczyły się dzieci urzędników, szlachty, przyszli kupcy i oficerowie. Okres międzywojenny, mimo apeli niektórych przedstawicieli oświaty o uwzględnienie przy wprowadzaniu języków obcych do szkół kryteriów gospodarczych, politycznych i położenia geograficznego, również nie sprzyjał nauczaniu języka rosyjskiego. Największą popularnością cieszył się język niemiecki i francuski.

1.4. Czterdziestoletni okres powojenny

Już 1 września 1944 roku podjęto decyzję o nauczaniu języka rosyjskiego na terenach wyzwolonych spod okupacji niemieckiej jako przedmiotu nadobowiązkowego w gimnazjach, a rok później – na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 12 czerwca 1945 roku – na terenie całego kraju (Opólska-Danecka 1954: 7). Po zakończeniu II wojny światowej język rosyjski stał się obowiązkowym językiem obcym we wszystkich szkołach i uczelniach wyższych. W liceach, szkołach zawodowych i wyższych młodzież miała możliwość dodatkowego wyboru jednego z trzech języków zachodnioeuropejskich: angielskiego, francuskiego lub niemieckiego (Jurek 2007b: 4–5).

Nauczanie języka rosyjskiego było utrudnione, ponieważ rozpoczęto je bez metodycznego przygotowania teoretycznego i praktycznego⁷⁷, bez odpowiednich materiałów dydaktycznych, przy niedoborze nauczycieli (Zajac 2008: 9). Ponadto na nauczanie i uczenie się tego języka ogromny wpływ miała sytuacja społeczno-polityczna w Polsce. Proces kształcenia językowego miał charakter przymusu, a język rosyjski był symbolem przymusowej przyjaźni polsko-radzieckiej, zakłamania,

⁷⁷ Pierwszy program został opracowany w 1947 roku (Grochowski 1978: 32).

propagandy (Jurek 2007b: 3–4; Figarski 2008: 89; Sarnowski 2008: 311). Treści kształcenia przesycone były polityką, przepełnione gramatyką, literaturą, informacjami o Związku Radzieckim, przywódcach radzieckich, ośrodkach przemysłowych, radzieckich odkryciach geograficznych, socjalistycznym budownictwie, wodzach partii i rządu (Figarski 2010: 72; zob. także Program 1949, 1974). Pod nakazem władz Moskwy skupiano się na aspekcie wychowawczym języka rosyjskiego, który polegał na kształtowaniu postaw socjalistycznej moralności i wychowaniu młodego człowieka w ludowym patriotyzmie, zbliżając go do wodza rewolucji październikowej, dawał wskazówki, „co czynić, aby czerwona legitymacja komsomolska z podobną wielkiego Lenina wywoływała przyspieszony rytm serca, gdy znajdzie się na piersi młodego człowieka” (Suchomliński 1987: 231; zob. także Hejnicka-Bezwińska 1996: 101–110). Takie podejście miało motywować uczniów, a tym samym budować odpowiedni stosunek do nauki języka rosyjskiego, do socjalistycznej ideologii. W. Figarski (2010: 76) zaznacza, że „mieliśmy do czynienia z jedną z największych mistyfikacji o charakterze dydaktycznym i to w wydaniu masowym, można rzec, ogólnonarodowym”. Nauczyciele nie mieli możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji w dziedzinie nauczania języków obcych. Wzorem do „przymusowego” naśladowania była dla nich dydaktyka radziecka. W tym czasie na lekcjach języka rosyjskiego dominowała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Należy zauważyć, że niektórzy nauczyciele, którzy zdobyli odpowiednie przygotowanie w zakresie nauczania języków obcych przed wojną, próbowali stosować na lekcjach metodę bezpośrednią. Wielu z nich podejmowało próbę przygotowania własnych materiałów dydaktycznych, które uwzględniały możliwości i zainteresowania uczniów (Figarski 2010: 78; Jurek 2007b: 4).

Warto wspomnieć, że w tym czasie nauczanie języka obcego, głównie angielskiego, na Zachodzie opierało się na podstawach naukowych, ze szczególnym uwzględnieniem językoznawstwa opisowego i psychologii behawiorystycznej. Poszukując skutecznych metod nauczania, spore oczekiwania wiązano wówczas z audiowizualną metodą strukturalno-globalną (Jurek 2007b: 5). Stosowano metodę audiolingwalną, a zainteresowanie gramatyką generatywno-transformacyjną Noama Chomsky’ego zapoczątkowało erę metody kognitywnej. Psychologiczna analiza procesu akwizycji języka zdeterminowała pogląd, że mówienie jest twórczym procesem intelektualnym. Istotne było również uznanie różnic między kompetencją językową a działaniem językowym. Od lat 60. oprócz tradycyjnych metod pojawiły się alternatywne metody nauczania języków obcych: metoda reagowania całym ciałem (Total Physical Response), metoda skupienia (The Silent Way), sygestopedia (metoda Łozanowa),

podejście naturalne (Natural Approach), metoda Callana, wykorzystywana w nauce języka angielskiego (Szulc 1997: 131–137; Komorowska 2001: 20–26). Mimo że te niekonwencjonalne sposoby pracy okazały się trudne, a nawet niemożliwe do wdrożenia w warunkach szkolnych, przyczyniły się jednak do urozmaicenia technik nauczania poprzez wykorzystanie przez nauczycieli wybranych elementów charakterystycznych dla metod alternatywnych. Zwrócono również uwagę na rolę czynników afektywnych w uczeniu się języka obcego (Billows 1968; Krashen 1976). Podejmowano dyskusje na temat wypracowania metod komplementarnych (zob. Bańczerowski 1972; Komorowska 1975; Marton 1976), indywidualnych cech ucznia w procesie nauczania (Arabski 1985) czy też znaczenia błędów językowych.

Badania z zakresu przyswajania języka nie były jednak dostępne polskim rusycystom. Promowano metodę aktywną, ponieważ „była dominującą w Związku Radzieckim, skąd przede wszystkim powinniśmy czerpać wiedzę i doświadczenia” (Grochowski 1978: 51). Mimo to można zauważyć choć powolny, to jednak postęp w poszukiwaniu nowych rozwiązań w nauczaniu języka rosyjskiego. Ilustracją tego procesu mogą być zalecenia i cele określone w programach nauczania z 1947, 1949, 1950 i 1970 roku. Celem nauczania języka rosyjskiego w pierwszych programach było „kształtowanie naukowego poglądu na świat”, „kształtowanie moralności socjalistycznej” (Program 1950: 4), „poznanie głównych przejawów życia i kultury narodów ZSRR” (Program 1950: 5). Natomiast w programie z roku 1970 (Program 1970: 20) zapisano następujące rekomendacje: „doprowadzenie do opanowania przez uczniów praktycznej znajomości języka rosyjskiego w mowie i w piśmie w zakresie umożliwiającym posługiwanie się tym językiem w prostych sprawach życia codziennego oraz osiągnięcie sprawności w czytaniu ze zrozumieniem łatwych tekstów”. Autorzy programu zwracali uwagę na znaczenie ćwiczeń w mówieniu, istotę praktycznego opanowania języka oraz wykorzystanie pogładowości. Prowadzone badania naukowe, dotyczące nauczania i uczenia się języka rosyjskiego, dały podstawę dla wielu publikacji naukowych i dydaktycznych, które wspomagały pracę nauczycieli rusycystów. Wspomniane badania obejmowały między innymi: zjawisko interferencji i błędów językowych (Doros, Łużny 1971; Harczuk 1972), dobór leksyki (Bajor 1975), intonację i akcentuację rosyjską (Olechnowicz 1974, 1976; Szędziolorz 1978), rozwijanie czterech sprawności językowych (Skrundowa 1967; Dziekoński 1973), motywację (Lewowicki 1970; Dziekoński 1975), zjawiska językoznawcze w ujęciu kontrastywnym polsko-rosyjskim (Sylwestrowicz 1971; Wójcik 1975), nauczanie gramatyki i ortografii (Gałęcki 1968; Orłowski 1968), pedagogiczne aspekty nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej (Figarski 1974), typologię lekcji i jej

organizację (Woźniewicz 1972). W latach 70. pojawiły się również kompleksowe opracowania metodyczne z wytycznymi, jak uczyć języka rosyjskiego (Grochowski 1978; Figarski 1977).

Jak wynika z przytoczonej literatury, badania i publikacje najczęściej obejmowały elementy języka (intonację, ortografię, gramatykę). Wśród badaczy znalazła się grupa, która podjęła próbę badań na temat metod nauczania języka rosyjskiego, ukierunkowanych na rozwijanie praktycznych umiejętności uczących się na różnych etapach kształcenia językowego (zob. Dziekoński 1971; Skrundowa 1976; Henzel 1978). Uważano, że proces nauczania i uczenia się języka rosyjskiego powinien być oparty na badaniach z zakresu językoznawstwa, psychologii, pedagogiki, literatury, socjologii i realioznawstwa (zob. Siatkowski 1976, 1977, 1982).

Podsumowując wydzielony tu okres nauczania języka rosyjskiego, należy podkreślić, że przyjęte założenia o wykorzystaniu języka jako narzędzia promującego polityczne i ideologiczne założenia ZSRR przyniosły odwrotne od zamierzonych rezultaty – wrogie nastawienie do narodu, kultury i języka rosyjskiego.

1.5. Przełom wieku XX i XXI

W latach 80. ubiegłego wieku podjęto próbę zdefiniowania kompetencji językowej i komunikacyjnej z perspektywy nauczania i uczenia się języka obcego (w tym również rosyjskiego), opisano cele, treści kształcenia i wychowania z merytorycznie nowoczesnymi objaśnieniami. Na tym gruncie opracowano nowe programy i podręczniki, które weszły w życie w roku szkolnym 1983/84 w szkołach podstawowych i 1986/87 w szkołach średnich (zob. Tymińska 1983). W. Figarski (2008: 92) podkreśla, że było to wydarzenie przełomowe: „dopiero wówczas rozpoczął się proces wyzwiania się polskiej dydaktyki rusycystycznej z ciasnego gorsetu tradycyjnej metodyki nauczania języka rosyjskiego, wywodzącej się głównie z metodyki radzieckiej”.

W 1989 roku powołano zespół do spraw reformy kształcenia językowego i kształcenia nauczycieli języków obcych, któremu przewodniczyła H. Komorowska. Zadaniem zespołu było opracowanie raportu o stanie edukacji językowej, zaproponowanie rozwiązań oraz wprowadzenie reformy od roku szkolnego 1990/91. H. Komorowska (1999: 10–11) w raporcie stwierdza:

powszechnie panował w szkolnictwie język rosyjski, nie można jednak mówić o opanowywaniu umiejętności efektywnego posługiwania się tym językiem. Poziom nauczania i jego efekty okazywały się zdecydowanie mierne. Nauczanie

nie miało bowiem w istocie celów komunikacyjnych, a nosiło charakter komunikatu politycznego na temat funkcjonujących wówczas sojuszy. Działo się to – niestety – kosztem nauczania tego języka. Władze oświatowe nie wyciągały wniosków z prac językoznawców, którzy podkreślali, że nauka typologicznie bliższego, a więc podobnego do języka ojczystego ułatwia tylko rozwój sprawności rozumienia ze słuchu, opanowywanie zaś mówienia i pisanie jest niezwykle trudne i powoduje liczne błędy interferencyjne. Lekceważono głosy rusycystów, którzy twierdzili, że dla dobra języka rosyjskiego należy uczyć go jako drugiego języka obcego, rozpoczynając naukę później, ale w nieco intensywniejszym kursie.

Ogromny wpływ na nauczanie języka rosyjskiego i zmiany z tym związane miały badania prowadzone w różnych ośrodkach naukowych w Polsce oraz opublikowane prace. Podjęto się wieloaspektowego opisu dwóch elementów procesu glottodydaktycznego: uczenia i nauczyciela. Wskazano, że na efektywność nauczania mają wpływ takie czynniki, jak: umiejętność kierowania procesem dydaktycznym, uwzględnienie możliwości intelektualnych uczniów, ich uzdolnień, zainteresowań, motywów uczenia się czy też wpływ środowiska rodzinnego. Opracowano studium teoretyczne kierowania uczeniem się języka obcego w procesie glottodydaktycznym (zob. Wójcik 1982; Figarski 1984; Woźniewicz 1987a). Poza tym kontynuowano badania takich obszarów, jak cztery sprawności językowe, elementy języka (wymowa, intonacja, ortografia), kompetencja językowa i komunikacyjna, kognitywno-lingwistyczne aspekty nauczania czytania⁷⁸. Pojawiły się nowe podręczniki do nauczania języka rosyjskiego, które wyróżniały się nową szatą graficzną (bardziej atrakcyjną dla uczniów) oraz nowymi treściami⁷⁹.

Dostęp do nauki języków zachodnioeuropejskich do połowy lat 80. był zablokowany dla uczniów szkół podstawowych. W roku 1990 status języka rosyjskiego został zrównany z innymi językami obcymi w Polsce. Przestał on w szkołach polskich być przedmiotem obowiązkowym. Sytuacja taka oznaczała możliwość wyboru jednego języka obcego w wyższych klasach szkoły podstawowej i dwóch języków w szkołach średnich (Jurek 2007b: 9–10; Zając 2008: 11). W. Figarski (2010: 102) stanowczo podkreśla:

⁷⁸ Zob. między innymi Skrundowa 1980; Grochowski 1982; Paliński 1983; Grochowski 1984; Woźniewicz 1987b; Figarski 1990; Bartoszewicz 1994; Iwan 1995.

⁷⁹ Podręczniki do szkoły podstawowej: Figarski 1994, 1995, 1999a, 2000a; Figarski, Gregorczyk, 2001; Kowalska, Samek 2001a; podręczniki do gimnazjum: Figarski 1999b, 2000b; Figarski, Broniarz 2001.

I bardzo dobrze, że tak się stało, gdyby nie to [wyróżn. – M. K.], że tak naprawdę mieliśmy do czynienia z następstwami, które w żaden sposób nie mieszczą się w kategoriach tolerancji i racjonalizmu cywilizacyjnego i pedagogicznego. Rozpoczął się mianowicie czas odwetu, to jest eliminowania tego języka ze szkół i to na skalę masową, ponury czas dyskryminowania zarówno samego języka, jak i jego nauczycieli⁸⁰.

Jezyk rosyjski, nazywany językiem „komunistycznym”, był usuwany ze szkół, co nie korespondowało z nowoczesnym rozumieniem rzeczywistości i idei porozumiewania się ludzi różniących się między sobą kulturą, tradycjami oraz doświadczeniem historycznym. Na szczęście takie skrajne postrzeganie świata nawet przez środowisko oświatowe nie miało poparcia wśród wybitnych profesorów – anglistów, germanistów, romanistów – oraz przedstawicieli świata kultury. Mimo to wielu rusycystów było zmuszonych do przekwalifikowania się i nauczania innych przedmiotów (Figarski 2010: 102–103).

Od 1 września 2008 roku wprowadzono naukę języka obcego od I klasy szkoły podstawowej. Pierwszym obowiązkowym językiem obcym był i do dziś zwykle jest język angielski. Od 1 września 2009 roku w gimnazjach (III etap edukacyjny) obowiązkowo nauczany jest drugi język obcy. Jego nauka może być kontynuowana w szkole średniej (IV etap edukacyjny). Uczeń jednak ma możliwość wyboru na IV etapie edukacyjnym innego języka (trzeciego), którego chce się uczyć. Jednym z języków wybieranych przez uczniów jest rosyjski (Jurek 2007b: 9–10). W nielicznych szkołach podstawowych uczniowie mogą uczyć się fakultatywnie drugiego języka obcego. W wielu szkołach drugi język obcy był i nadal jest „narzucany” przez instytucje kształcące. Dotyczy to szczególnie edukacji na IV etapie edukacyjnym, ponieważ język obcy jest ściśle powiązany z profilami klas oferowanymi przez szkoły.

Nowe opracowania z zakresu nauczania języka angielskiego oraz nowa sytuacja społeczno-polityczna zmusiły glottodydaktyków-rusycystów do poszukiwania nowych rozwiązań na gruncie nauczania języka rosyjskiego – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Wraz ze zmianami, jakie niosła rzeczywistość (obowiązkowa nauka języka angielskiego jako pierwszego obcego, obowiązkowy drugi język obcy

⁸⁰ Przykładem tej sytuacji może być wypowiedź emerytowanej nauczycielki języka rosyjskiego, która „doświadczyła upokorzenia ze względu na odbiór języka rosyjskiego na początku lat 90”. Rusycystka wspomina: „Był czas, kiedy rosyjski był upokarzany, lekceważony jako nie wiadomo co, kojarzony z Dworcem Centralnym, warszawskim stadionem. Imponowali Anglicy, Francuzi swoją kulturą, przede wszystkim sytuacją materialną (...) wstyd się było przyznać, że uczy się rosyjskiego” (Werbińska 2014: 134).

w gimnazjum i szkole średniej), pojawiła się potrzeba opracowania nowoczesnych i atrakcyjnych materiałów dydaktycznych dla nauczycieli i uczniów (kontynuujących naukę języka rosyjskiego na kolejnym etapie kształcenia lub rozpoczynających naukę) oraz określenia celów, treści i zasad nauczania języka, które należy dalej precyzować, uzasadniać, uogólniać – szczególnie w odniesieniu do drugiego języka obcego, w tym rosyjskiego.

Mimo planowanego od wielu lat wejścia Polski do Unii Europejskiej, a tym samym pragnienia otwarcia się w stronę Zachodu, a następnie dokonanie tego kroku, społeczeństwo polskie wymagało wychowania. Jednym z wielu wyzwań wobec całego społeczeństwa, w tym nauczycieli i uczniów, było (i jest!) rozwijanie otwartości i tolerancji wobec innych kultur, języków, obyczajów oraz poszanowanie przedstawicieli innych krajów. Zaistniała konieczność wypracowania nowej perspektywy postrzegania języka rosyjskiego, Rosjan i Rosji. W proces ten powinny być zaangażowane nie tylko osoby działające na polu edukacji, ale również ekonomii, polityki i kultury.

2. Język rosyjski jako drugi język obcy w polskiej szkole – współczesne trudności i wyzwania

Współczesne trudności i wyzwania w obszarze nauczania i uczenia się języka rosyjskiego w polskiej szkole zostaną omówione z uwzględnieniem czterech czynników wyodrębnionych przez Wolfganga Kleina (2007: 120–123). Są to: integracja społeczna, potrzeby komunikacyjne, postawy i nauczanie. Współdziałanie tych czynników może wzmacniać lub osłabiać opanowanie konkretnego języka w poszczególnych indywidualnych przypadkach.

2.1. Integracja społeczna

Integracja społeczna, jako bodziec pozytywny, ma szczególne znaczenie w przyswajaniu pierwszego języka oraz w sytuacji uczenia się języka obcego przez osoby przebywające na emigracji i musi wynikać z potrzeby danej osoby⁸¹. Czynnik ten może pojawić się jako bodziec negatywny, kiedy to imigrant obawia się utraty swojej

⁸¹ Należy oczywiście zaznaczyć, że potrzeba integracji społecznej i znajomości języka obcego zależy od wielu czynników indywidualnych jednostki, jak na przykład przebywanie w społeczności mówiącej językiem ojczystym emigranta czy też planowany powrót do ojczyzny.

tożsamości, jeśli zintegruje się z nową dla niego społecznością (Klein 2007: 121). Najmniej ważną rolę integracja społeczna odgrywa w szkolnym nauczaniu języka obcego, przy czym moim zdaniem wspomniany tu czynnik w warunkach polskich odgrywa większą rolę w przypadku nauczania i uczenia się pierwszego języka obcego niż drugiego języka obcego. W świadomości uczniów język angielski, czyli pierwszy język obcy nauczany w warunkach zinstytucjonalizowanych, kojarzony jest z językiem, za pomocą którego można porozumiewać się wszędzie i ze wszystkimi – zarówno na płaszczyźnie prywatnej, jak i zawodowej. Dla tych uczniów, którzy mają określone cele krótkoterminowe (na przykład tymczasowa praca w okresie wakacji za granicą) czy też długoterminowe (na przykład kontynuacja nauki, studiów, praca za granicą czy też zamieszkanie w innym kraju), możliwość integracji społecznej będzie silnym bodźcem do nauki pierwszego języka obcego. Dla innych natomiast czynnik ten nie będzie istotny. Integracja społeczna jako bodziec motywacyjny raczej nie będzie miała znaczenia w przypadku nauki drugiego języka obcego, a szczególnie języka rosyjskiego. Rosja czy też inne kraje, w których używa się języka rosyjskiego, w świadomości młodego Polaka nie jest atrakcyjnym miejscem do pracy, nauki czy wypoczynku⁸².

Cechą społeczno-demograficzną Polski jest jej monokulturowość i jednojęzyczność (por. Białek 2009; Wojciechowska 2010; Karolczuk 2014b)⁸³. Potwierdzeniem

⁸² Według danych CBOS (2013: 3) w 2012 roku jedynie 15% Polaków odpoczywało za granicą. Najwięcej osób odwiedziło Niemcy, Chorwację, Włochy, Czechy, Hiszpanię, a wśród krajów pozaeuropejskich najpopularniejszy był Egipt. Inne dane (CBOS 2012: 1) pokazują, że mimo iż od 1993 roku systematycznie rośnie liczba osób wyjeżdżających za granicę, to co trzeci badany deklaruje, że do tej pory nigdy nie był poza krajem. Na podstawie deklaracji respondentów, którzy wzięli udział w badaniu, stwierdza się, że Polacy wyjeżdżają za granicę w celach przede wszystkim turystycznych, zarobkowych, rodzinnych i handlowych. Jedynie dla 1% ankietowanych powodem wyjazdu za granicę była edukacja (CBOS 2012: 9). Bardzo rzadko odwiedzane są państwa sąsiadujące z Polską na wschodzie. W ciągu kilkunastu lat jedynie 6% respondentów odwiedziło Ukrainę, po 3% – Rosję i Litwę i 2% – Białoruś (CBOS 2012: 6).

⁸³ Według danych GUS-u (Narodowy Spis Powszechny z 2011 roku) w Polsce jest jeden język urzędowy – polski – którym mówi na co dzień 94,5% ludności. Tylko 2,31% osób stwierdziło, że posługuje się w kontaktach rodzinnych innym językiem, przy czym jest on używany na przemian z językiem polskim. Natomiast 0,4% (około 160 tys.) badanych zadeklarowało, że na co dzień rozmawiają wyłącznie w jednym lub dwóch językach niepolkich. Na podstawie wyników spisu powszechnego stwierdza się, że do najczęściej wymienianych języków innych niż polski należą: śląski – dialekt języka polskiego (509 tys.) oraz kaszubski – język regionalny (106 tys.). Natomiast aż 93,9% mieszkańców określiło swoją narodowość jako polską. Tylko 2,19% (około 872 tys.) osób deklaruje zarówno polską, jak i inną niż polska tożsamość narodowo-etniczną, a 1,46% (około 562 tys.) badanych ujawnia niepolską przynależność narodową lub etniczną. W Polsce wyróżnia się dziewięć mniejszości narodowych (niemiecka, białoruska, ukraińska, litewska, rosyjska, słowacka, żydowska, czeska, ormiańska) oraz cztery mniejszości etniczne (Karaimi,

tego wniosku mogą być dane statystyczne Narodowego Spisu Powszechnego przeprowadzonego w 2011 roku. Zdecydowana większość mieszkańców naszego kraju identyfikuje swoją narodowość jako polską, na co dzień używa języka polskiego, który jest językiem urzędowym. Wyniki spisu powszechnego ujawniły, że cudzoziemcy – jako stali mieszkańcy Polski – stanowią śladową część naszego społeczeństwa. Liczba cudzoziemców w Polsce nieznacznie wzrosła w porównaniu z 2002 rokiem, co jednak nie zmienia faktu, iż pozostajemy krajem niezwykle jednolitym pod względem struktury narodowościowej.

Bernadetta Wojciechowska (2010: 68) słusznie zauważa, że ograniczony kontakt społeczeństwa z innymi, obcymi, odmiennymi grupami językowo-kulturowymi na co dzień ogranicza potencjał wyjściowy i hamuje motywacje do uczenia się różnych języków obcych. Jej zdaniem sytuacja geopolityczna i społeczno-ekonomiczna Polski sprzyja bardziej motywacji instrumentalnej w kształceniu językowym niż motywacji integracyjnej i wyzwaniom międzykulturowym „ze względu na pozycję jaką gwarantuje ich znajomość na rynku pracy oraz na prestiż społeczny i aktywny udział w społeczeństwie europejskim” (Wojciechowska 2010: 68)⁸⁴. Podobnie uważa Magdalena Białek (2009: 95). Biorąc pod uwagę polski kontekst, w którym dominuje monokulturowość, nauczanie różnych języków obcych jest nie tylko utrudnione, ale wręcz bardzo trudne.

Zaprezentowana tu sytuacja nie sprzyja efektywnemu procesowi nauczania i uczenia się języka rosyjskiego w polskim szkolnictwie. Zdecydowana większość uczniów nie posiada żadnego kontaktu z osobami mówiącymi językiem rosyjskim w momencie uczenia się go w szkole. Fakt ten nie pobudza motywacji do nauki tego języka. Z kolei ograniczony kontakt z językiem i kulturą rosyjską lub jego brak osłabia zrozumienie jej przedstawicieli, nie pozwala na weryfikację wyobrażeń o nich oraz na świadomą ocenę potrzeby poznawania tej społeczności i jej ojczystego języka⁸⁵.

Łemkowie, Tatarzy, Romowie). Wyniki spisu powszechnego z 2011 wykazały, że wśród stałych mieszkańców Polski prawie 99,7% (38 401 mln) to obywatele Rzeczypospolitej Polskiej, około 0,2% stanowili cudzoziemcy.

⁸⁴ Uważam, że motywacja instrumentalna nie wyklucza kształcenia międzykulturowego. Co więcej, kompetencje międzykulturowe moim zdaniem należy postrzegać jako czynnik generujący konkurencyjność jednostki na rynku pracy oraz wspomagający jej aktywność w duchu dialogu w społeczeństwie europejskim i światowym.

⁸⁵ Badania pokazują, że bezpośrednie spotkania z przedstawicielami innych kultur, w tym z Rosjanami, wpływają na zmianę postrzegania mieszkańców innych państw w kierunku rozwijania pozytywnych postaw wobec nich, a także na lepsze zrozumienie siebie (Żebrowska 2014: 395; Wagner 2009: 34).

2.2. Potrzeby komunikacyjne

Potrzeby komunikacyjnej nie można utożsamiać z czynnikiem integracji społecznej, mimo że oba aspekty są ze sobą skorelowane i nawiązują do rozróżnienia między motywacją integracyjną a instrumentalną, zaproponowaną przez R. Gardnera i W. Lamberta (1972). Potrzeba integrowania się z określoną społecznością różni się od potrzeby komunikowania w języku obcym, potrzeby rozumienia wypowiedzi ustnej lub pisemnej, jak również potrzeby bycia rozumianym. Czynnikiem ten wpływa na zaangażowanie uczącego się w naukę języka obcego w warunkach kierowanych. Integracja wymaga znajomości obcej kultury, zrozumienia zachowania przedstawicieli innej kultury, umiejętności zastosowania zrytualizowanych form konwersacyjnych, frazeologizmów, poruszanie odpowiednich tematów w rozmowach, dowcipów, komplementowanie, narzekanie i tym podobne. Od tego, na ile osoba ucząca się języka zna i stosuje formy tego typu oraz na ile stara się zrozumieć kulturę, zależy stopień integracji z daną społecznością. Natomiast potrzeby komunikacyjne, chociaż są również mocno zindywidualizowane, to jednak nie wymagają tak intensywnej wiedzy i umiejętności z zakresu języka obcego jak w przypadku integracji. W niektórych sytuacjach, aby być rozumianym, niekoniecznie musimy trzymać się poprawnej wymowy, fleksji czy składni. Oczywiście brak poprawności może wpływać na postrzeganie danej osoby jako „obcej” w określonym kręgu kulturowym, jednak osiągnięcie celów komunikacyjnych niektórzy traktują jako wystarczające i satysfakcjonujące w danym kontekście uczenia się języka obcego (Klein 2007: 121–122).

Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie uczą się języka angielskiego kilka lub kilkanaście lat, posiadają z nim kontakt przez fora internetowe, gry komputerowe, środki kultury masowej, ich umiejętności komunikacyjne zabezpieczające realizację podstawowych celów (sytuacje w sklepie, kinie, restauracji) są ukształtowane. Potrzeba wykorzystania drugiego języka obcego (w tym języka rosyjskiego szczególnie) w celach komunikacyjnych znacznie się zmniejsza. Z całą pewnością drugiego języka obcego (w zastępstwie języka angielskiego) można używać w przypadku wyjazdów turystycznych do kraju, dla którego mieszkańców jest on językiem pierwszym, ale wówczas uczeń musi posiadać wysoką świadomość zalet z wielojęzyczności, a może nawet satysfakcję z możliwości wykorzystania nabytych w szkole umiejętności językowych. W przypadku języka rosyjskiego ta możliwość, czyli potrzeba komunikacji, jest jeszcze bardziej ograniczona ze względu na skromniejsze możliwości swobodnego podróżowania – na przykład po Rosji, do której wyjazd wiąże się z koniecznością posiadania wizy.

Jezyk angielski, postrzegany jako jezyk komunikacji miedzynarodowej, za pomocą którego można porozumiewać się z przedstawicielami różnych kultur⁸⁶, jest kojarzony z kulturą Zachodu, „lepszym światem”, lepszą pracą i lepszym życiem, wolnością, rozwiniętą techniką. Wysoki status jezyka angielskiego „jako jezyka kultury popularnej (...) może skutecznie motywować pewne typy uczniów, zwłaszcza dzieci i młodzież, wywołując u nich silną potrzebę identyfikacji” (Aleksandrowicz-Pędich 2003: 80). Natomiast jezyk rosyjski kojarzony jest z kulturą Wschodu. Wschodni Europejczycy postrzegani są jako społeczności zacofane w obszarze życia społecznego, politycznego, kulturowego czy ekonomicznego. Obraz taki jest upowszechniany szczególnie przez elity polityczne, a następnie odbierany jako rzeczywisty przez całe społeczeństwa (Szapkowski 2009: 122). W związku z powyższym naturalne wydaje się być odrzucanie potrzeb komunikacyjnych jako czynnika motywującego do nauki jezyka rosyjskiego.

Małgorzata Niemiec-Knaś (2010: 416) wymienia kilka czynników decydujących o powszechności jezyka angielskiego w polskiej szkole, a tym samym niesprzyjających motywacji do nauki drugiego jezyka obcego, w tym jezyka rosyjskiego⁸⁷. Popularność jezyka angielskiego wpływa na kryterium pragmatyczności, czyli szybkie porozumiewanie się. Jezyk angielski otrzymał rangę jezyka ponadnarodowego. Konsekwencją takiej sytuacji jest brak potrzeby uczenia się innych jezyków, których pragmatyczna użyteczność w skali europejskiej czy globalnej jest postrzegana jako niska⁸⁸. Dotyczy to tym bardziej jezyka rosyjskiego jako obcego w kontekście polskim.

Podsumowując powyższe rozważania, można wymienić takie bodźce hamujące rozwój potrzeb komunikacyjnych w jezyku rosyjskim wśród uczniów, jak: ograniczone możliwości towarzyskiego kontaktu z Rosjanami w Polsce, trudności w swobodnym podróżowaniu po Rosji czy deficyt potrzeb relacyjnych w kontaktach zawodowych z „mniej cywilizowanymi Europejczykami” w odczuciu uczących się.

⁸⁶ Britta Hufeisen (2003: 9) zauważa, że obserwuje się niską motywację do nauki kolejnego jezyka po jezyku angielskim, który zaspokaja potrzeby komunikacyjne wielu osób. Natomiast osoby, które nabyły inny jezyk, ale nie angielski, na przykład niemiecki czy francuski, wykazują zainteresowanie uczeniem się jezyka angielskiego.

⁸⁷ M. Niemiec-Knaś (2010: 416) podkreśla dodatkowo, że kształcenie jezykowe jest uzależnione od czynników pragmatycznych i oszczędnościowych. W takiej sytuacji popularyzacja innych jezyków niż angielski jest mocno utrudniona, a to powoduje, że „znajomość jezyka angielskiego pozwala krajom angielskojezycznym na nieuczenie się jezyków obcych, co może znacznie wpłynąć na stosunek innych krajów do tych narodów”.

⁸⁸ Regina Strzemeska (2010: 78) podkreśla, że dominacja jezyka angielskiego jako pierwszego obcego w szkołach polskich przyczynia się do wycofania innych jezyków obcych z poziomu wczesnoszkolnego.

Kolejne kryteria – ekonomiczne i psychologiczne – są ze sobą skorelowane i mają istotne znaczenie kształtujące motywację. Kryterium psychologiczne oznacza, iż jednostka mentalnie czuje, że znajomość języka angielskiego jest warunkiem sprawnego funkcjonowania w świecie. Co więcej, dla „wielu uczniów aktywna znajomość angielskiego wydaje się mieć wartość podstawową, porównywalną z umiejętnością wykorzystywania nowych technologii informacyjnych i specjalistycznym wykształceniem zawodowym” (Wilczyńska 2008: 163–164). Język rosyjski w wyobrażeniach uczniów i ich rodziców nie jest postrzegany w kategoriach ważnego przedmiotu szkolnego⁸⁹. Nauka tego języka w ich odczuciu jest zatem nieprzydatna, skoro można komunikować się w języku angielskim, i często postrzegana jako „narzucona” przez szkołę⁹⁰.

Kryterium ekonomiczne jest związane z nauką języka angielskiego, którego znajomość pomaga w pracy poza granicami Polski, w swobodnym korzystaniu z Internetu oraz porozumiewaniu się w różnych obszarach zawodowych i prywatnych. Język rosyjski nie jest na tyle powszechnym językiem obcym, aby mógł być warunkiem koniecznym w pozyskaniu i utrzymaniu pracy w naszym kraju i poza jego granicami. Również efektywne korzystanie z zasobów Internetu w ogólnych celach zawodowych i edukacyjnych nie wymaga znajomości języka rosyjskiego.

Kryterium dydaktyczne natomiast odnosi się do bogatej dostępności materiałów dydaktycznych, w tym dużej oferty podręczników do nauki języka angielskiego. Jeśli wziąć pod uwagę ilość podręczników oraz pozapodręcznikowych materiałów dydaktycznych oferowanych przez wydawnictwa, język rosyjski nie plasuje się w czołówce. Obserwuje się deficyt środków dydaktycznych do jego nauki, które uwzględniałyby profile szkół średnich oraz kształcenie zawodowe. Jeśli chodzi o szatę graficzną podręczników, to należy stwierdzić, że pod tym względem najnowsze pozycje do nauki języka rosyjskiego nie ustępują materiałom dydaktycznym do nauki języka angielskiego⁹¹.

⁸⁹ Warto zauważyć, że obecnie można nie uczyć się języka rosyjskiego w szkole średniej, aby rozpocząć studia na filologii rosyjskiej „od podstaw” po zdanej maturze.

⁹⁰ Ponadto niektóre drugie języki obce oraz kultury danego społeczeństwa są obciążone pejoratywnymi skojarzeniami. Na przykład szeroko jest rozpowszechniona opinia, że „język niemiecki jest znacznie bardziej skomplikowany i generalnie mniej przyjemny w nauce niż angielski. (...) Często nauczyciele zmuszeni są walczyć z argumentacją o »topornym i twardym« niemieckim w porównaniu z »lekkim, łatwym i przyjemnym« angielskim” (Płeś 2015: 100). Natomiast język rosyjski kojarzy się wielu Polakom z okresem komunizmu, czasem przymusowej nauki (Figarski 2008: 93, 2010: 76).

⁹¹ Wymienione czynniki determinują silną pozycję nauczycieli języka angielskiego i niestety „w obecnej chwili mamy do czynienia z izolacją nauczycieli języków obcych drugich” (Niemięć-Knaś 2010: 426).

Wielu uczniów prawdopodobnie nigdy nie zobaczy Rosji lub innego kraju, w którym mówi się po rosyjsku, co mogłoby im ułatwić zrozumienie ich mieszkańców. Możliwe, że do komunikacji dojdzie w Polsce lub w innym kraju, po którym podróżują turystycznie lub zawodowo Rosjanie i inne osoby rosyjskojęzyczne. Sytuacje takie są coraz bardziej powszechne. Istotne są również kontakty biznesowe z rosyjskojęzycznymi przedsiębiorcami, które mimo trudności handlowych związanych częściej z działaniami politycznymi niż interpersonalnymi nadal są nawiązywane i utrzymywane, a znajomość języka rosyjskiego ułatwia przedsięwzięcia w tej sferze.

2.3. Postawy

Kolejnym czynnikiem składającym się na motywację do nauki języka obcego są postawy uczących się nie tylko względem języka i kultury, ale również wobec ludzi, którzy reprezentują daną kulturę i mówią danym językiem jako rodzimym. Nie ulega wątpliwości, że pozytywne nastawienie ułatwia nauczanie i skuteczne uczenie się. Negatywne postawy mogą być związane ze wspomnianym już lękiem przed utratą tożsamości społecznej, co również negatywnie wpływa na czynnik integracji społecznej, mogą też być pochodną postrzegania danego języka jako nieprzydatnego. Mogą wreszcie wiązać się z pojęciem „językowej przenikalności ego”, czyli zmieniającej się gotowości do ujawniania niekompetencji językowej, obawą przed ośmieszeniem się na skutek popełniania błędów językowych (Klein 2007: 122–123). H. Komorowska (2001: 98) zaznacza, że właśnie pozytywne postawy wobec społeczeństwa, kultury i języka mogą pobudzić motywację integrującą o silnie poznawczym ukierunkowaniu, co – jak określa autorka – jest drogą do sukcesu w nauce.

Brak możliwości weryfikacji umiejętności językowo-kulturowych w warunkach naturalnej komunikacji może być przyczyną zubożenia postrzegania zdobytej w warunkach szkolnych wiedzy jako wartości. Brak kontaktu jednostki z przedstawicielami innych kultur i językiem obcym, którego się uczy, nie wspiera zrozumienia, życzliwości i akceptacji wobec innych i obcych, ale może budować większy dystans oraz postawę niechęci wobec przedstawicieli innych kultur. Stereotypowe patrzenie na innych, negatywne postawy jednostki wobec przedstawicieli innych kultur charakteryzują zarówno ludzi młodych, wydawałoby się otwartych, przygotowanych do mobilności po świecie, jak też ludzi dojrzałych, starszych, mentalnie i fizycznie uwikłanych w wydarzenia historyczne, którzy często bezrefleksyjnie werbalnie eksponują emocje związane ze zdobytym doświadczeniem i tym samym wpływają również na bezrefleksyjną interpretację realiów przez inne osoby i ich miejsce we współczesnym świecie.

Badania prowadzone wśród polskiej młodzieży potwierdzają, że nie jest ona „wolna od stereotypowego postrzegania świata wobec społecznych różnic, uprzedzeń z nim związanych i racjonalizowania własnych praktyk dyskryminujących »obcych«, co może wynikać z ograniczonych lub powierzchownych kontaktów z nimi. Sposób postrzegania »obcych«, wynika też zapewne ze zbyt małej świadomości mechanizmów decydujących o ludzkim działaniu” (Wysocka 2009: 139; por. także Michalik, Michalska-Suchanek 2010; Miłułka 2012)⁹².

W przypadku kontaktów Polaków i Rosjan źródłem stereotypów i wrogięgo nastawienia jest zadawniona obcość i wrogość (por. Figarski 2008; Supa 2009; Czachor, Popadeykina 2013). Alicja Pstyga podkreśla, że „językowe spotkania Polaków i Rosjan zwykle podbudowane są wzajemnym postrzeganiem i stereotypami, którym bliskie są uprzedzenia, przy czym warto pamiętać, że nastawienia i polsko-rosyjskie stereotypy ukształtowały przede wszystkim zaszłości historyczne. Dialog polsko-rosyjski jest więc trudny (...), a pozytywne kontakty zawdzięczamy przede wszystkim kulturze” (Pstyga 2010: 153). Kształtowanie się stereotypów Rosjanina wśród Polaków i Polaka wśród Rosjan oraz wzajemnych pejoratywnych postaw miało miejsce na przestrzeni ostatnich kilku wieków. Wydarzenia historyczne, o których mowa, to między innymi okres polsko-litewskich wypraw wojennych, tzw. dymitriady, rozbiory Polski, wojna polsko-bolszewicka, okres po II wojnie światowej, przełom lat 80. i 90. XX wieku, czas transformacji ustrojowych (zob. Maciejewski 1998; Figarski 2008; Sarnowski 2008; Supa 2009; Sobczak 2010).

Źródłem niechęci były i nadal są również różnice religijne związane z wewnętrznym zróżnicowaniem chrześcijaństwa na Kościół Wschodni (prawosławny) i Kościół Zachodni (rzymskokatolicki) (zob. Lipatow 2003; Przebinda 2006; Nadszakuła 2009, 2013). Natura uprzedzeń religijnych jest ściśle powiązana z uprzedzeniami kulturowymi, społecznymi i historycznymi. Wspomniane dwa różne zjawiska kulturowe ukształtowały się pod wpływem dwóch różniących się od siebie tradycji cywilizacyjnych: rzymskiej i grecko-bizantyjskiej. Kreowanie określonego światopoglądu religijnego zachodziło w procesie zbiorowych działań grupy językowo-kulturowej w konkretnych warunkach historycznych i politycznych, powodujących wzajemną negatywną percepcję różnych wspólnot społecznych: prawosławnych i katolików. Tło historyczne i współczesne to konflikty wojenne oraz polityczne ambicje,

⁹² Czesław Robotycki (2010: 110; por. także: Dąbrowska 2014: 152) określa społeczeństwo polskie jako ksenofobiczne, wskazuje, że „struktura polskiej kultury jest jednoimienna, z trudem przełamuje się w stronę otwartości (...) społeczeństwo polskie nie radzi sobie z pojawiającymi się od pewnego czasu przybyszami”.

pogłębiające uprzedzenia między Rosjanami i Polakami na płaszczyźnie wyznaniowej (Nadskakuła 2009: 31–32).

Ukształtował się, nie bez znaczenia dla współczesnej edukacji językowo-kulturowej, binarny wizerunek polskiej i rosyjskiej sytuacji geopolitycznej w kategoriach „my, Polacy, ludzie Zachodu” – „oni, Rosjanie, ludzie Wschodu”. Należy tu wyjaśnić, że Zachód postrzegany jest jako „logiczny, normalny, empiryczny, kulturalny, racjonalny, realistyczny. Wschód zaś jest zacofany, zdegenerowany, niekulturalny, zapóźniony, skostniały, nielogiczny, despotyczny, nie uczestniczy twórczo w światowym postępie” (Janion 2006: 224). „Normalny” Zachód kontrastuje z wielowymiarową „obcością” Orientu⁹³. Ponadto osoby uczące się języka rosyjskiego błędnie utożsamiają komunikację międzykulturową z międzynarodową. Komunikacja międzynarodowa, nad którą również ciąży doświadczenie przeszłości, odnosi się do oficjalnego komunikowania, często kojarzonego z propagandą, gdzie podmiotami są państwa i ich polityka zagraniczna (Mikułowski-Pomorski 2006: 63–71), natomiast komunikację międzykulturową należy rozpatrywać w kategoriach porozumienia interpersonalnego.

Wydaje się również, że uprzedzenia częściej dotyczą tego, co odległe, nieznane, czego nie rozumiemy. Okazuje się jednak, że wspólne korzenie słowiańskie oraz podobieństwo językowe i kulturowe nie determinują pełnego porozumienia Polaków i Rosjan. Komunikacja międzykulturowa jest utrudniona z powodu złożonych wydarzeń historycznych i odmiennej ich interpretacji. Polacy i Rosjanie reprezentują różne społeczeństwa językowe i kulturowe, co wpływa na rozbieżne postrzeganie świata (Pstyga 2010: 154; zob. Bierdiajew 2004; de Lazari 2006). Nikołaj Bierdiajew (2004: 146) twierdził, że właśnie relacje między tymi dwoma narodami – polskim i rosyjskim – to starcie „dwóch dusz słowiańskich, pokrewnych językowo i antropologicznie, a zarazem tak różnych, niemal przeciwstawnych, nie do pogodzenia, niepotrafiących się porozumieć”. Podkreślał jednocześnie, że „narody pokrewne i bliskie mniej są skłonne zrozumieć się nawzajem i bardziej wobec siebie są niechętne niż narody dalekie i obce. Język pokrewny brzmi nieprzyjemnie i wydaje się być zniekształconą formą ojczystego... Obcym potrafimy wybaczyć wiele, bliskim nie potrafimy wybaczyć niczego... Nikt nie jest równie obcy i niezrozumiały jak swój, bliski” (Bierdiajew 2004: 146). Z kolei Andrzej de Lazari (2006: 155, por. także Pacholczyk 2010: 124–125) wyraża przekonanie, że oba narody różni inne postrzeganie i rozumienie świata, oraz zaznacza, że

⁹³ Krzysztof Szpakowski (2009: 121–122) perspektywę orientalistyczną (poczucie wyższości Zachodu nad Orientem) odnosi do relacji elit Europy Zachodniej wobec wschodnich Europejczyków. Jego zdaniem obywatele Europy Wschodniej są postrzegani przez pryzmat stereotypów i uprzedzeń, jako społeczności gorsze, zacofane.

nic tu nie pomoże „rosyjska krew” oraz wspaniała znajomość języka i kultury polskiej mojego przyjaciela Moskala. Myślimy różnymi kategoriami. Dla niego Imperium jest wartością, dla mnie zagrożeniem. I to nawet nie dla mnie jako „polskiego patrioty”, lecz dla mojego Ja. W mojej świadomości Imperium zniewala, w jego – wyzwala. Rozumiemy się nawzajem, lubimy, każdy jednak pozostaje przy swoim postrzeganiu świata, przy swoim „zaprogramowaniu kulturowym”⁹⁴.

Stosunek do obcych jest również silnie determinowany bieżącą sytuacją polityczną w kraju i na arenie międzynarodowej. W literaturze wskazuje się, że

bliskość krajów rodzi zagrożenie konfliktami różnej natury, co w konsekwencji przyczynia się do wzmocnienia stereotypów i uprzedzeń. Kontakty sąsiadów, jakimi są Polska i Rosja, zawsze były zabarwione brakiem równowagi politycznej, w przeszłości – dominacją Imperium Rosyjskiego, obecnie – „wyrwaniem się” Polski z dominacji rosyjskiej i „przyłączeniem do Europy”. Natężenie stereotypów, jak wynika z wiedzy teoretycznej, jest wprost uzależnione od stanu równowagi – im bardziej jest zaburzona, tym liczniejsze są stereotypy i zaburzenia (de Lazari, Rongińska 2006: 5).

⁹⁴ Walerij Fiodorow (2013: 37–38) dodaje, że właśnie różnice między Polską a Rosją należy uznać za podstawę wzajemnych stosunków. Zalicza do nich, oprócz religii i języka, takie parametry, jak: wielkość krajów i ich wybór cywilizacyjny, członkostwo w jednym z bloków militarno-politycznych, wartości, ocenę opinii publicznej kierunków rozwoju w ostatnim półwieczu. Polska według standardów europejskich jest nazywana krajem dużym, Rosja natomiast krajem kontynentalnym, co wpływa na działania i myślenie Rosjan, którzy postrzegają siebie jako samowystarczalnych na mapie świata i traktują swoich sąsiadów i partnerów „wyniośle”. Polska zdaniem W. Fiodorowa jest niewidoczna, a jeśli widoczna, to jedynie jako element zachodnioeuropejskiej wspólnoty, przy czym dodaje, że jest to element nie najważniejszy i nie najciekawszy. Cywilizacyjny wybór Europy Zachodniej i wspólnoty atlantyckiej przez Polskę jest przeciwstawiany pryncypialnemu stanowisku Rosji, która sama kreuje się jako jeden ze światowych ośrodków siły i jeśli decyduje się na przystąpienie do jakiegoś sojuszu, to wybór pada na taki, w którym „będzie grała pierwsze skrzypce”. Kolejny parametr wskazany przez W. Fiodorowa to podstawowe wartości różniące dwa narody. O ile dla Polaków najważniejsza jest wolność, indywidualizm, prawo wyboru, niepodległość, o tyle dla Rosjan najistotniejsza jest jedność, wspólny los, kolektywizm, imperializm, rezygnacja z własnych interesów na rzecz ogółu. Ponadto Polska świadomie ogranicza swoją suwerenność w zamian za korzyści z członkostwa w UE i NATO. Rosja odwrotnie – nie chce utracić suwerenności i jest wrogo ustosunkowana do krajów należących do innych sojuszy, z wyjątkiem hegemonów, postrzegając te kraje jako mało ważne państwa satelickie lub jako możliwego przeciwnika. Również wydarzenia ostatnich 30 lat widziane są inaczej. Polacy, zadowoleni z obalenia komunistycznego reżimu, cieszą się ze zjednoczenia z Europą, promują zalety gospodarki rynkowej i demokratycznego ustroju. Rosjanie z kolei tęsknią za epoką Breżniewa, ponieważ ZSRR był jednym z dwóch światowych mocarstw, a wydarzenia z 1991 roku oceniają jako porażkę Rosji w starciu z USA, natomiast kolejne reformy jako „drogę donikąd”.

Media, odwołując się do przeszłości i kreując teraźniejszość, w szczególny sposób wpływają na odczuwanie sympatii jednostki lub niechęci wobec przedstawicieli innej kultury. Często utrwalają one, a nawet podsycają już istniejące wspólne uprzedzenia. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród polskich i rosyjskich studentów stwierdza się, że „ważną rolę w kształtowaniu wzajemnego postrzegania odgrywają środki masowego przekazu. W Polsce, zdaniem wielu respondentów, dają one jednostronny obraz Rosji i Rosjan jako »przestępczego kraju, gdzie wszystko załatwić można siłą i pieniędzem, gdzie jest bieda, ciągle katastrofy«” (Sobczak, Bäcker 2006: 75; zob. także Piętak-Radimersky 2006: 42). Ponadto przeprowadzona przez R. Gawarkiewicza (2012: 63–64) analiza wybranych polsko-, niemiecko- i rosyjskojęzycznych tekstów publicystycznych, poświęconych warunkom społeczno-ekonomicznym i politycznym Polski, Rosji i Niemiec, pokazała, że wiedza na temat kultury i norm społecznych w sąsiednich krajach jest nikła, a w „artykułach tych dość często przejawia się brak zrozumienia i poszanowania innych, brak tolerancji dla ich prawa do swojej inności, co z kolei prowadzi do nieporozumień i niepowodzenia w komunikowaniu międzykulturowym”. Należy podkreślić, że zasięg mediów, historia oraz współczesność – jako bodźce wpływające na młodego człowieka przygotowującego się do kontaktów międzykulturowych w otwartej Europie i na świecie – są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie wpływają.

K. Miłuła (2012: 61) zaznacza, że stereotypy są przekazywane w procesie wychowawczym. Szczególną rolę odgrywają osoby z najbliższego otoczenia dzieci i młodzieży. Dziadkowie, rodzice i znajomi, będący świadkami wydarzeń historycznych, nieświadomi znaczenia kompetencji międzykulturowych w życiu jednostki, mogą nie sprzyjać kreowaniu kontaktów polsko-rosyjskich w duchu porozumienia i dialogu.

Warto też pamiętać, że negatywne nastawienia i stereotypy mogą być pogłębiane na lekcjach historii, geografii czy literatury. Często jest to wynikiem pobieżnego i uproszczonego przekazywania wiedzy, przy jednocześnie ograniczonym czasie oraz braku odpowiednich komentarzy (Zawadzka 2004: 206)⁹⁵.

⁹⁵ Jan Sobczak (2010: 17) zauważa, że na przykład przeciętny Polak ocenia carów rosyjskich w kolorystyce czarno-białej, najczęściej jako tyranów i despotów. Zrozumienie złożonej osobowości tych postaci wymaga „użycia o wiele bogatszej palety kolorów”. Na przykład niewiele osób wie, że Mikołaj I, „pogromca dekabrystów, postrzegany jako tępawy stupajka, uczył się w młodości czterech języków, studiował także klasykę, ekonomię, prawo i nauki polityczne, że grał na flecie, a malowane przez niego obrazy można by uznać za dzieło profesjonalnego artysty”.

Jak widać z powyższych rozważań, można z góry przewidzieć, że postawy polskiego społeczeństwa wobec Rosji i Rosjan przechylają się w kierunku niechęci, co zapewne nie jest motywujące nie tylko w procesie nauczania, ale przede wszystkim w podjęciu decyzji o rozpoczęciu nauki języka rosyjskiego i o uczestnictwie w bezpośrednich oraz pośrednich kontaktach z Rosjanami. Negatywny stereotyp Rosji, Rosjanina i wszystkiego co rosyjskie w obliczu powyższych analiz może nawet nie dziwić, niepokoi jednak fakt, że bez refleksyjnej edukacji ma szansę pogłębiać się i utrwałać *a priori* przekonanie o obowiązku utrzymywania niezycliwych polsko-rosyjskich relacji – niezależnie od indywidualnych potrzeb jednostek, jak i globalnych, politycznych, ekonomicznych oraz kulturowych interesów społeczeństwa⁹⁶.

2.4. Nauczanie

Uważa się, że nauczanie w warunkach szkolnych jest najważniejszym, ale jednocześnie najsłabszym składnikiem motywacji, i aby mogło stać się procesem skutecznym, musi łączyć się z innymi czynnikami, takimi jak te wymienione wyżej, jak również z perspektywą sukcesu społecznego, ocenami oraz egzaminami (Klein 2007: 123).

Nauka języka rosyjskiego w gimnazjum oraz liceum rozpoczyna się zwykle od liter. Uczniowie, mimo że uczyli się wcześniej języka rosyjskiego, deklarują jego niezajomość na kolejnym etapie edukacyjnym. Można wymienić przynajmniej dwa uzasadnienia takiego stanu rzeczy.

Po pierwsze, uczący się nie wkładali zbyt dużego wysiłku w opanowanie języka w gimnazjum lub szkole podstawowej i rzeczywiście ich umiejętności w zakresie języka rosyjskiego są niskie, chcą tym samym „ułatwić” sobie naukę przez powtórzenie tego samego materiału językowego. Po drugie, młodzież ta nie ma świadomości potrzeby pogłębiania umiejętności w zakresie języka rosyjskiego jako 2JO. Uczniowie ci często chcą jedynie zaliczyć przedmiot, ponieważ taki mają obowiązek. Ponadto rynek wydawniczy oferuje nauczycielom najczęściej podręczniki do nauki tego języka na poziomie początkowym. Dotyczy to wszystkich etapów kształcenia.

⁹⁶ Należy oczywiście zgodzić się z głosami pojawiającymi się w literaturze przedmiotu, że nie można lekceważyć wydarzeń historycznych w obiektywnej analizie stosunków polsko-rosyjskich (Figarski 2008: 88). Warto jednak przyjąć taki kierunek myślenia, który zakłada, że pamięć o przeszłości powinna wspomagać budowanie konstruktywnej przyszłości i zgodę (Pacholczyk 2002: 154).

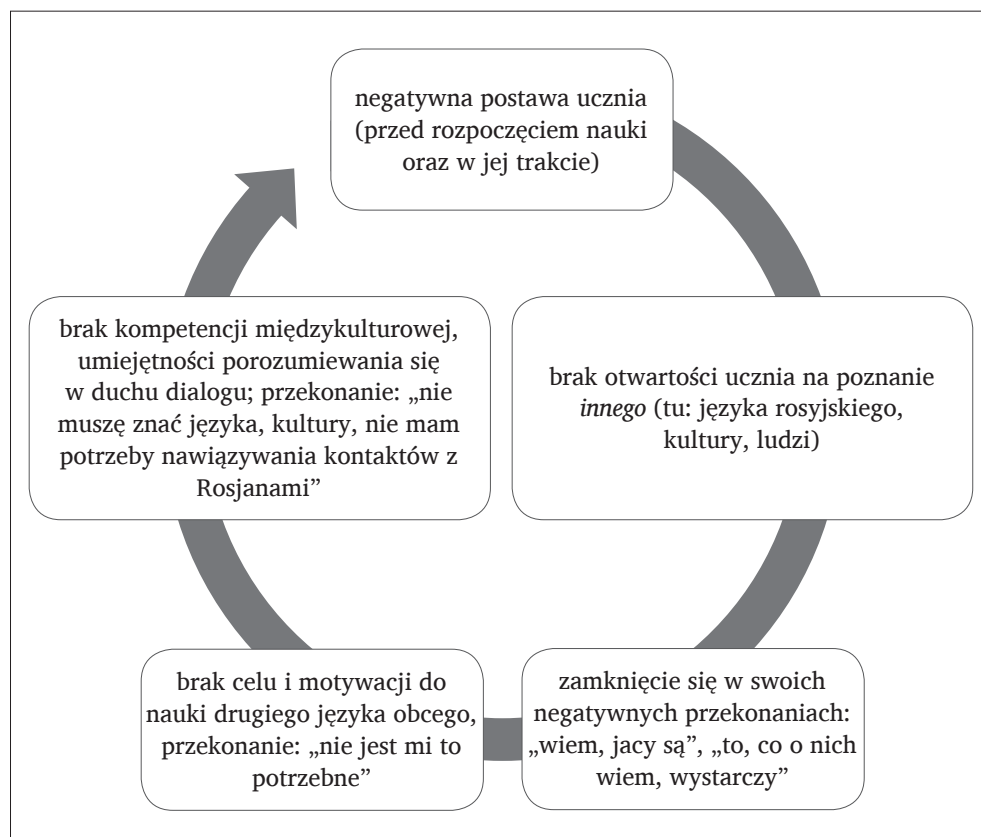
Taka pseudokontynuacja nauki nie sprzyja rozwijaniu kompetencji międzykulturowej, a zwłaszcza kształtowaniu dwóch jej płaszczyzn: afektywnej i behawioralnej. Warto również zauważyć, że uczniowie uczą się pierwszego języka obcego w szkole od dziewięciu lat (do końca gimnazjum) do dwunastu (w przypadku kontynuacji w szkole średniej), drugiego – trzy lub sześć lat (jeżeli kontynuują naukę tego języka), oraz trzeciego – trzy lata (jeśli zdecydują się na taki wybór w szkole średniej). Trzyletnia rzeczywista nauka języka rosyjskiego pozwala jedynie na powierzchowne poznanie języka i kultury, nie prowadzi do refleksyjnego pogłębienia wiedzy i pozytywnej modyfikacji postaw.

Dzieci rozpoczynające naukę 1JO na I i II etapie edukacyjnym nie mają negatywnych postaw względem języka i kultury. Sama ich natura cechuje się otwartością i ciekawością poznawczą, co warto wykorzystać w kształceniu językowym. Młodzież rozpoczynająca obowiązkową naukę języka rosyjskiego (2JO) to uczniowie w wieku około 13 lub 16 lat. Gimnazjaliści, z właściwym dla nich okresem „buntu”, wyrażają swój stosunek do świata przez negowanie wszelkiego przymusu, przejawiają tendencje do okazywania niechęci i lekceważenia przedmiotu oraz nauczyciela. W tym okresie „rysuje się coraz większa rozbieżność między biologiczną dojrzałością młodych ludzi i ich skłonnością do samodzielnego stanowienia o sobie, a ich społeczną niedojrzałością, kiedy to nie są oni jeszcze w stanie ani samodzielnie się utrzymać, ani sensownie przewidywać skutków swojego postępowania, ani wreszcie ponieść konsekwencji swoich decyzji” (Komorowska 2001: 78). Uczeń szkoły ponadgimnazjalnej, wkraczając w dorosłość, szuka logicznych związków, staje się bardziej świadomy, analizuje zdobywaną wiedzę i umiejętności oraz szuka możliwości ich praktycznego zastosowania.

Nieakceptujące, czasem nawet agresywne nastawienie uczącego się do języka obcego i kultury ma swoje negatywne konsekwencje nie tylko dla udanych międzykulturowych kontaktów pozaszkolnych, ale przede wszystkim dla bieżącej edukacji w ramach lekcji 2JO i motywacji do nauki języka obcego⁹⁷. Zależność tę zilustrowano w następujący sposób:

⁹⁷ W różnorodnych publikacjach dowodzi się, że osoby uczące się kilku języków obcych posiadają wysoką motywację do uczenia się kolejnego języka. Zdaniem ich autorów jest to związane ze świadomością posiadanych już umiejętności i wiedzy z zakresu wielojęzyczności oraz ze zdolnością wykorzystania ich w dalszym kształceniu językowym (por. Singleton, Aronin 2007; König 2006; Ramsay 1980). Jednak badania kwestionariuszowe przeprowadzone przez Z. Chłopek (2008a, 2011) pokazują, że wiedza wielojęzyczna nie zawsze motywuje do nauki kolejnego języka.

Rysunek 5. Wpływ negatywnych postaw uczniów na pracę na lekcji języka obcego oraz przygotowanie do porozumienia/dialogu międzykulturowego



Źródło: opracowanie własne (por. Karolczuk 2015b: 170).

Negatywna postawa ucznia przed rozpoczęciem nauki drugiego języka obcego może weryfikować inne składniki motywacji. Brak chęci poznania języka i kultury wpływa na deficyt celów komunikacyjnych i z całą pewnością na nieobecność składnika integracji społecznej. Na tym etapie nauki warto podjąć próbę modyfikacji tej postawy.

K. Miłułka (2013: 63) zauważa, że każde spotkanie z inną kulturą, ma swoje znaczenie i pozostawia ślad w pamięci uczestników. Ważne jest jednak to, że na rozwój kompetencji międzykulturowej, szczególnie jej składnika afektywnego, mają wpływ pozytywne doświadczenia dokonujące się w pozytywnej atmosferze. Negatywny kontakt z inną kulturą wywołuje negatywne konotacje, wstrzymuje rozwój wspomnianej kompetencji, utrwała zdobyte doświadczenia na długi czas, a nawet na stałe. W literaturze przedmiotu zaznacza się, że „niestety większy wpływ na nasze

postrzeganie innych mają nie pozytywne, lecz właśnie negatywne doświadczenia i przeżycia z nimi związane” (Mihułka, 2013: 63). Należy dążyć zatem do tego, by kontakt młodzieży z kulturą Rosji, a w konsekwencji ich wyobrażenia o Rosjanach, na gruncie szkolnym był jak najbardziej odpowiedni, to znaczy uczył krytycznej analizy, wzmacniał i kreował postawy neutralne/pozytywne, inicjował refleksyjne podejście do dorobku kulturowego, wartości, zwyczajów oraz rozwijał poczucie życzliwości, akceptacji wobec inności językowo-kulturowej i jej przedstawicieli. Ważne jest zatem przemyślane, celowe podejście, albowiem „nie da się rozwijać postawy otwartości, ucząc załatwiania konkretnych spraw, i co najważniejsze, bardzo trudno jest rozbudzić zainteresowanie, pracując z trywialnymi i powierzchownymi tekstami, które mają głównie znaczenie pragmatyczne” (Żylińska 2003: 61).

Korygowanie postaw na lekcji języka rosyjskiego powinno łączyć się z obszarem kognitywnym i behawioralnym. Wiedza jest przecież fundamentem, na którym są budowane przekonania i nastawienia jednostki (Mihułka 2012; Myczko 2002; Wilczyńska 2002). Połączona z pozostałymi płaszczyznami kompetencji międzykulturowej i zaplanowanym działaniem nauczyciela, może przynieść oczekiwane efekty w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

Warto pamiętać, że uczeń pozyskuje wiedzę z różnych źródeł, co nie oznacza, że wykształcił pozytywne postawy, podjął refleksję na tematy trudne, kontrowersyjne. Kontekst języka rosyjskiego jest szczególnie trudny, ponieważ jak pokazała wcześniejsza analiza⁹⁸, można przewidzieć, że uczący się w wieku 13–16 lat w wielu przypadkach przejawiają negatywne postawy wobec Rosjan, kreowane przez historię oraz współczesną sytuację polityczną i utrwalane między innymi przez media. Jedynie zaplanowane działanie nauczyciela, wyposażonego w dobrze opracowane podręczniki, ukierunkowane na budowanie postaw pozytywnych lub neutralnych, może determinować motywację do nauki języka rosyjskiego, a w konsekwencji przygotowanie do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego.

3. Edukacja międzykulturowa a nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego – podsumowanie

Jak pokazał rys historyczny dotyczący nauczania i uczenia się języka rosyjskiego na tle innych języków obcych, od setek lat docenia się znaczenie znajomości różnych

⁹⁸ Zobacz pkt 2.3. w niniejszym rozdziale.

języków obcych w celach rozwoju gospodarki państwa, bezpieczeństwa, turystyki oraz satysfakcji w prowadzeniu rozmów towarzyskich. Na przestrzeni czasu więcej uwagi poświęcano jednak takim językom, jak niemiecki, angielski czy francuski. Sytuacja ta odnosiła się zarówno do kształcenia zinstytucjonalizowanego, jak i nieformalnego. Wydarzenia historyczne i długoletni okres przymusu uczenia się języka rosyjskiego nie wpłynął pozytywnie na postawy Polaków w stosunku do Rosji i Rosjan oraz na motywację do edukacji językowej w wieku XXI.

Przeprowadzona analiza sytuacji, w jakiej nauczany jest język rosyjski w polskim kontekście edukacyjnym, pozwala na wysunięcie kilku wniosków:

1. język rosyjski posiada swoje miejsce w przestrzeni szkolnej;
2. istnieje potrzeba rozwijania kompetencji międzykulturowej w procesie nauczania i uczenia się języka rosyjskiego;
3. zwiększenie zainteresowania językiem rosyjskim przez władze szkolne oraz przez uczniów wymaga ciągłego eksponowania kilku kryteriów-bodźców, pobudzających motywację do nauki, jak kryterium konkurencyjności, geograficznego i gospodarczego.

Należy przede wszystkim jasno stwierdzić, że biorąc pod uwagę polski kontekst edukacyjny, język rosyjski trzeba rozpatrywać w kategoriach 2JO/3JO nauczanego w szkole. Wymaga to podjęcia innych działań dydaktycznych niż w przypadku języka angielskiego (1JO), którego uczenie się jest postrzegane przez wielu jako „inwestycja w siebie”. Chodzi przede wszystkim o zaakcentowanie pilnej potrzeby nauczania języka rosyjskiego jako drugiego obcego w kontekście edukacji międzykulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji międzykulturowej, w tym dwóch jej płaszczyzn: postaw i umiejętności – na gruncie wiedzy kulturoznawczej. Postulat ten wiąże się z kilkoma kryteriami, które warto uświadamiać władzom szkolnym, uczniom i ich rodzicom. Są to kryteria: konkurencyjności, geograficzne i gospodarcze (zob. Karolczuk 2014b). Pierwsze kryterium jest rozumiane jako bycie konkurencyjnym na rynku pracy, ale jest związane z rozwojem osobistym jednostki. Należy zatem wziąć pod uwagę zainteresowania i osobiste aspiracje młodego człowieka, a język obcy traktować jako jedno z narzędzi jego rozwoju⁹⁹. Uwzględnienie tego kryterium może kreować pozytywne postawy zarówno względem procesu nauki języka rosyjskiego, jak również wobec języka, kultury i mówiących nim ludzi. Można przyjąć, że znajomość języka angielskiego jako języka ponadnarodowego, za pomocą

⁹⁹ Badanie przeprowadzone wśród licealistów, którzy przystępują do Olimpiady Języka Rosyjskiego, pokazało, że duża część z nich posiada sprecyzowane plany dalszego kształcenia i nie muszą one być, jakby się wydawało, związane z kierunkiem filologicznym (Karolczuk 2014a).

którego można porozumiewać się z „prawie wszystkimi”, jest istotna we współczesnym świecie, jednak znajomość języka i kultury rosyjskiego obszaru językowego może być istotnym dodatkowym atutem w obszarze zawodowym młodego człowieka¹⁰⁰. Ponadto już dawno było wiadomo, na co wskazują rozważania o nauce języka rosyjskiego w kontekście historycznym, że języka sąsiadów warto się uczyć. Dlatego też należy podkreślić znaczenie kryterium geograficznego – nie tylko w kontekście polskim, ale również europejskim i postrzegania Rosji jako strategiczne wyzwanie Europy w perspektywie zachowania bezpieczeństwa oraz współpracy ekonomicznej (Figarski 2003: 8; Markunas 2005: 240; Aleksandrowicz-Pędich 2007: 334). Ponadto należałoby przypomnieć, że polscy uczniowie wyróżniają się na tle innych narodów pod względem możliwości szybkości i jakości opanowania języka rosyjskiego, co jest związane z pokrewieństwem obu języków. W treściach kształcenia w ramach przedmiotu język rosyjski warto uwzględnić informacje na temat państw graniczących z Polską, których mieszkańcy posługują się tym językiem¹⁰¹.

Kryteria konkurencyjności i geograficzne są ściśle powiązane z kryterium gospodarczym. Znajomość języka i kultury rosyjskiej zwiększa efektywność kontaktów handlowych, biznesowych, gospodarczych, turystycznych – nie tylko w kontekście polskim, ale też europejskim. Kryterium gospodarcze może być postrzegane jako pomost między Wschodem a Zachodem. Badanie przeprowadzone w latach 2004–2007 przez sześć instytucji w Polsce, Islandii, Wielkiej Brytanii, Szwecji i Bułgarii w ramach projektu CEReS¹⁰² potwierdza znaczenie czynnika gospodarczego

¹⁰⁰ Język rosyjski jest ważnym narzędziem pracy inżynierów różnych specjalności, księgowych, logistyków, handlowców oraz osób zajmujących się biznesem (Czeladko, Lorenz 2010).

¹⁰¹ Istnieją języki „bezpieczne”, którymi mówi wiele milionów ludzi (Crystal 2005: 14). Na przykład ośmioma językami świata, wśród których obok mandaryńskiego, hiszpańskiego, angielskiego, bengalskiego, hindi, portugalskiego i japońskiego znajduje się rosyjski, mówi prawie 2,5 miliarda ludzi na świecie. Język rosyjski jest językiem urzędowym w Rosji, Kirgistanie, na Białorusi, a językiem oficjalnym w Kazachstanie. Rosyjski (obok innych języków) jest językiem urzędowym na Terytorium Autonomicznym Gagauzji (Mołdawia), Naddniestrza (Mołdawia), Abchazji i Osetii Południowej (Gruzja), na Krymie. Ponadto jest również używany w krajach, w których nie ma on statusu oficjalnego języka. Są to: Ukraina, Stany Zjednoczone, Łotwa, Izrael, Uzbekistan, Brazylia, Mołdawia, Kanada, Estonia, Litwa, Niemcy, Azerbejdżan, Armenia, Turkmenistan, Tadżykistan, Grecja, Australia, Rumunia, Finlandia oraz w innych krajach turystycznych (por. Czeladko, Lorenz 2010; Markunas 2005; Pieniczewa 2007; Kostomarow, Chrusłow 2003).

¹⁰² Celem projektu CEReS, realizowanego w latach 2004–2007 przez sześć instytucji w Polsce, Islandii, Wielkiej Brytanii, Szwecji i Bułgarii, było opracowanie programu kształcenia przyszłych biznesmenów w zakresie kompetencji interkulturowej oraz przygotowanie materiałów do treningu międzykulturowego (Aleksandrowicz-Pędich 2007: 330). Respondenci szwedzcy zaznaczali, że kompetencje międzykulturowe są szczególnie ważne w kontaktach handlowych z Rosją oraz z państwami nadbałtyckimi, o silnych wpływach kultury rosyjskiej (Aleksandrowicz-Pędich 2007: 332).

w wyborach związanych z nauką języków obcych (por. Aleksandrowicz-Pędich 2007: 332). Znajomość języka rosyjskiego w międzynarodowym biznesie jest konieczna. Językiem rosyjskim jako pierwszym posługuje się 145 mln ludzi, a ogółem używa go około 250 mln ludzi. Dane te świadczą, że znajomość języka angielskiego we współczesnym świecie nie wystarcza. Należy uzmysłwić sobie również to, że rozmowy handlowe prowadzone w języku ojczystym kontrahenta są efektywniejsze.

Wdrożenie powyższych postulatów wymaga świadomości rozwijania kompetencji międzykulturowej jako niezbędnej umiejętności do funkcjonowania struktur ekonomicznych, biznesowych, politycznych, edukacyjnych w wymiarze jednostkowym, państwowym oraz globalnym.

2.

Część II

**POSTAWY UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH
WOBEC SPOŁECZEŃSTW, JĘZYKÓW I KULTUR.
STUDIUM EMPIRYCZNE**

Metodologiczne podstawy badania

Realizacja założeń edukacji międzykulturowej powinna być realizowana w ramach większości przedmiotów szkolnych. Jednak naturalnym miejscem przygotowującym do kontaktów z obcokrajowcami jest lekcja języka obcego, w ramach której należy rozwijać zarówno kompetencję językową i komunikacyjną osób uczących się, jak i międzykulturową. Kształtowanie postaw związanych z tolerancją i wrażliwością na inność oraz rozwijanie umiejętności obserwacji niewartościującego stosunku do obcej kultury, porównywania kultury własnej i poznawanej, wskazywania na różnice i podobieństwa między nimi powinno mieć miejsce tak na lekcji 1JO (angielskiego), jak i 2JO (języka rosyjskiego). Na lekcji 2JO, w tym rosyjskiego, przygotowanie do skutecznego porozumiewania się z przedstawicielem innej kultury jest zatem ułatwione. Nauczyciel i uczniowie mogą bazować na zdobytych już umiejętnościach i skupiać się na dalszym ich rozwoju w oparciu o podręcznik. Cele kształcenia językowego oraz treści poruszane w podręcznikach mają istotny wpływ na rozwój kompetencji międzykulturowej, która – jak niejednokrotnie już podkreślano – znacząco przyczynia się do udanej komunikacji z przedstawicielem innej kultury.

Celem części badawczej niniejszej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile polski uczeń jest przygotowany do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego z przedstawicielem rosyjskiego obszaru kulturowego, to jest czy podręczniki, z których korzystają na lekcji języka rosyjskiego uczniowie, wspierają rozwój trzech komponentów kompetencji międzykulturowej, oraz czy wiedza i umiejętności zdobyte na lekcjach pierwszego i drugiego języka obcego przejawiają się w co najmniej neutralnych postawach licealistów wobec Rosji i Rosjan, a także wobec Anglii i Anglików.

Badanie zaprezentowane w niniejszym opracowaniu miało charakter diagnozy poprzecznej, rozumianej jako jednokrotne zbadanie stanu rzeczy zastanego przez autorkę w momencie jego przeprowadzania (Komorowska 1982: 172) i przebiegało dwufazowo. W pierwszej części poddano analizie 12 opublikowanych po 2004 roku podręczników do nauki języka rosyjskiego jako obcego o zasięgu lokalnym, z których korzystali uczniowie uczestniczący w badaniu kwestionariuszowym. Badanie przebiegało pod kątem ustalenia przydatności podręczników w kształtowaniu kompetencji międzykulturowej. Posłużono się w tym celu listą kryteriów analizy materiałów dydaktycznych, w której uwzględniono trzy płaszczyzny kompetencji międzykulturowej: afektywną, kognitywną i behawioralną.

Druga część badania polegała na zdiagnozowaniu postaw polskiej młodzieży wobec Rosjan i Anglików oraz preferowanych przez nich źródeł pozyskiwania informacji na temat kultury rosyjskiej i angielskiej. Założono, że świadomość istoty kompetencji międzykulturowej (szczególnie jej komponentu afektywnego) w skutecznym porozumiewaniu się z przedstawicielem innej kultury, rozwinięta w uczniach na lekcjach pierwszego języka obcego, czyli angielskiego, będzie implikować co najmniej neutralne postawy wobec przedstawicieli innych kultur, w tym naszych wschodnich sąsiadów. Postawy te powinny być dodatkowo wzmacniane przez treści zawarte w materiałach do nauki języka rosyjskiego na wszystkich etapach kształcenia językowego.

Wyniki ankiet ujawniły, że najczęstszym źródłem pozyskiwania wiedzy o kulturze rosyjskiej jest lekcja języka rosyjskiego. W związku z powyższym podczas szczegółowej analizy danych zachowano następującą kolejność:

1. pozyskiwanie informacji o innych kulturach przez młodzież szkół średnich (rozdział II);
2. kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego (rozdział III);
3. postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików (rozdział IV).

1. Kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego

Podręcznik do nauki języka obcego jest na wszystkich etapach edukacji podstawowym narzędziem pracy nauczycieli i uczniów. Może on być celowo uzupełniany dodatkowymi treściami lub wykorzystywany wybiórczo przez nauczyciela, co jest uwarunkowane aktualną podstawą programową i wybranym programem

nauczania języka obcego. Jest on również intensywnie uzupełniany w sposób świadomy lub nieświadomy przez ucznia, na którego oddziałuje wiele bodźców, jak media, najbliższe otoczenie, na przykład rodzice, dziadkowie, znajomi, rówieśnicy oraz społeczność szkolna. Nie wiemy jednak, jakiego rodzaju są to oddziaływania, i nie jesteśmy w stanie przewidzieć w dłuższej perspektywie, w jakim kierunku będą się rozwijać oraz jak poszczególne jednostki na nie zareagują. Wiadomo jednak, że treści w podręczniku istnieją, nie zmieniają się z dnia na dzień. Modyfikacje uwzględniające nową sytuację polityczną, społeczną i gospodarczą na świecie mogą pojawić się w nowych materiałach dydaktycznych. Podręczniki szkolne nie zawierają treści przypadkowych, ale specjalnie dobrane. Powinny one być skutecznym narzędziem kształtującym kompetencję międzykulturową w przestrzeni szkolnej, a lekcje języka obcego (w tym języka rosyjskiego) – najlepszym, pewnym i obiektywnym miejscem, przygotowującym dzieci i młodzież do skutecznego porozumiewania się z przedstawicielem innej kultury, w tym do dialogu polsko-rosyjskiego. L. Aleksandrowicz-Pędich (2007: 335) podkreśla, że właśnie

lekcja języka obcego powinna rozwijać u ucznia cechy dobrego komunikatora międzykulturowego: umiejętność obserwacji i analizowania nowych sytuacji, tolerancję odrębności, dostosowywanie się do nowych sytuacji, odraczenie osądu w stosunku do obcych zjawisk kulturowych, właściwe odczytywanie komunikatów pozawerbalnych, umiejętność emocjonalnego radzenia sobie w nowych kulturowo sytuacjach (...). Nauczanie języków obcych powinno podkreślać kulturowe osadzenie języków obcych i przestrzegać uczących się przed złudnym założeniem, że język obcy to słówka, które dają klucz do rozwiązywania problemów w komunikacji międzynarodowej.

Wyróżnia się cztery poziomy komunikacji zachodzącej w klasie. Jest to komunikacja między: 1) materiałami dydaktycznymi, uczniami i nauczycielem, 2) uczniami, 3) młodzieżą i nauczycielem oraz 4) uczącymi się i innymi niż podręcznik źródłami kultury docelowej (Roche 2001: 49; zob. także Nowacka 2015: 238). Nauczyciele, w tym również rusycyści, reprezentują różne style nauczania, ale korzystają z tych samych materiałów dydaktycznych dostępnych na rynku. Uczeń styka się przez podręcznik z konkretnymi treściami, które zgodnie z podstawą programową mają kształtować postawy i umiejętności oraz poszerzać wiedzę z określonego przedmiotu (por. Allwright 1981; Gerngross, Puchta 2000; Banach 2001b). Ponadto badanie omówione w niniejszej publikacji pokazało, że młodzież najczęściej styka się z inną kulturą na lekcjach języków obcych (część II, rozdział II). Jak niejednokrotnie podkreślano w tym opracowaniu, lekcja języka rosyjskiego jako drugiego obcego

powinna rozwijać nie tylko kompetencje językowe i komunikacyjne, ale również międzykulturowe.

Podręcznik pełni różne funkcje¹⁰³. Opierając się na klasyfikacji zaproponowanej przez Wincentego Okonia (2003: 293–299), zostaną tu one omówione w odniesieniu do postaw, wiedzy i umiejętności.

1. Funkcja informacyjna – polega ona na tym, że podręcznik jest traktowany jako przewodnik w poznawaniu świata. Uczeń poznaje otaczającą rzeczywistość poprzez czytanie opisów pewnych zjawisk i ich wyjaśnień, percepcję obrazów, na przykład fotografii, ilustracji, schematów, a także poleceń, które wyjaśniają, jak zdobywać kolejne informacje ze „świata rzeczy, czy poprzez własne rozumowanie, czy z innych źródeł” (Okoń 2003: 296–297). Walory informacyjne podręcznika to również jego forma, dzięki której następuje nawiązanie przez jednostkę mniej lub bardziej intensywnego kontaktu z podręcznikiem. Forma to między innymi żywy i bogaty język, obecność przykładów i argumentów, które przemawiają do wyobraźni i rozumu, dominacja treści wyjaśniających nad opisowymi oraz prezentacja tematów trudnych w sposób prosty i zrozumiały (Okoń 2003: 296–297). Funkcja informacyjna jest skorelowana z obszarem kognitywnym, w naszym przypadku wiedzą dotyczącą języka i kultury rosyjskiej. Wiedza ta obejmuje zagadnienia realioznawcze, krajoznawcze i socjoznawcze, a także treści obejmujące kulturę wysoką, zaprezentowane zarówno w formie werbalnej, jak i w postaci obrazu.
2. Funkcja badawcza – jest mniej doceniana zarówno przez autorów, jak i użytkowników podręczników (Okoń 2003: 297). Uczeń nie może być jedynie biernym odbiorcą gotowych wiadomości. Musi wiedzieć, że poznanie cechuje się otwartością nie tylko w znaczeniu teoretycznym, ale również w praktycznym dla niego samego. Podręcznik powinien pomagać w badaniu, odkrywaniu pewnych zjawisk przez odpowiednie zadania, pytania, dyrektywy, pobudzać do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz samodzielnego podejmowania badań i szukania odpowiedzi. Chodzi o rozwijanie ciekawości poznawczej przez odpowiedzi na pytania: jakie jest dane zjawisko/sytuacja/zachowanie?, dlaczego ono/ona takie/taka jest? Funkcja badawcza odpowiada procesowi samodzielnego dochodzenia do wiedzy

¹⁰³ W literaturze przedmiotu wymieniane są między innymi takie funkcje podręczników, jak: informacyjna, transformacyjna, systematyzująca, ćwiczeniowa, motywacyjna, samokształceniowa, kontrolna, wychowawcza, racjonalizatorska, integrująca (Styszyński 2004: 22–23; Andrychowicz-Trojanowska 2015: 3–4), prezentacji autentycznego języka obcego, wiedzy krajoznawczej i kulturoznawczej, rozwijania umiejętności i sprawności językowych, organizacji procesów glottodydaktycznych (Pfeiffer 2001: 167–175).

obejmującej rosyjski obszar językowy, aktywności w odkrywaniu podobieństw i różnic w obrębie kultury własnej i obcej oraz innych kultur znanych uczniom, w wyjaśnianiu nowych zjawisk kulturowych, w tym zwyczajów i zachowań członków poznawanej społeczności, w uświadamianiu kultury własnej. Podręcznik realizuje tę funkcję poprzez odpowiednie zadania, bezpośrednio angażujące uczniów do poszukiwań (na przykład poprzez projekty)¹⁰⁴.

3. Funkcja praktyczna – jej zadaniem jest oprócz nadawania odpowiedniej wartości poznawanej rzeczywistości przygotowanie do jej praktycznego wykorzystania. W. Okoń (2003: 298) wyjaśnia, że chodzi tu o pokazanie praktycznych skutków, które wynikają z poznania otaczającego świata przez człowieka, oraz o ćwiczenia i zadania rozwijające umiejętności praktyczne i pobudzające do praktycznego działania. Funkcja praktyczna zharmonizowana jest z umiejętnościami, czyli zdolnością nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami, którzy posługują się językiem rosyjskim jako rodzimym lub obcym, samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i niewartościującej oceny, uważnego samodzielnego rejestrowania różnic i podobieństw między kulturą rodzimą a rosyjską, refleksyjnego postrzegania kultury własnej, zachowania postawy empatycznej.
4. Funkcja samokształceniowa – jest wspierana przez trzy poprzednie i polega na zachęcaniu do dalszego samodzielnego uczenia się, pobudzania i rozwijania zainteresowań oraz zdolności poznawczych, technicznych i artystycznych. Związana jest również z kształtowaniem pozytywnej motywacji w procesie uczenia się (Okoń 2003: 298). Funkcja samokształceniowa odpowiada za wzmacnianie pozytywnych postaw oraz odpowiednie pobudzanie motywacji do zgłębiania tajników innych kultur w ramach lekcji, jak i poza nią oraz za traktowanie działalności poznawczej jako wartości. Obszar ten powinien uwzględniać rozwój zainteresowań uczniów w ramach nauczania i uczenia się języka rosyjskiego oraz podpowiadać źródła, z których może korzystać uczeń zainteresowany określonym zagadnieniem.

Zauważa się, że nie wystarczają jednak same chęci nauczyciela do uwzględnienia w kształceniu językowym międzykulturowości – potrzebne są rozwiązania systemowe (Mihułka 2012: 127; Bandura 2007: 157). W literaturze przedmiotu uwypukla się problem braku lub przypadkowego wprowadzania przez nauczycieli

¹⁰⁴ Więcej na temat znaczenia projektów w nauczaniu i uczeniu się języków obcych między innymi w: Sankina, Siwoczałowa 2009; Karolczuk 2011.

elementów międzykulturowych na lekcjach języków obcych zamiast planowanego (Aleksandrowicz-Pędich 2005; Chłopek 2009b; Szczepaniak-Kozak 2010; Karolczuk 2010; Sobkowiak 2012). A przecież treści zawarte w podręcznikach do nauki języka obcego, w tym rosyjskiego, powinny wspomagać pracę nauczyciela w kształceniu językowym i w ogólnym rozwoju ucznia, czyli zachęcać do treningu międzykulturowego. Powinny być z jednej strony ważnym źródłem prawdziwej wiedzy o szeroko rozumianej kulturze, z drugiej – inspiracją do weryfikacji własnych postaw przez uczniów, kształtowania otwartości, ciekawości, empatii, poszanowania innej kultury i jej przedstawicieli, umiejętności dostrzegania różnic kulturowych charakterystycznych dla kultury rodzimej i obcej oraz umiejętności wchodzenia w relacje międzykulturowe.

1.1. Określenie problemu badawczego i celu badania

Proces nauczania i uczenia się języka rosyjskiego ma przygotować ucznia do kontaktu bezpośredniego, pośredniego oraz za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) z przedstawicielami rosyjskiego obszaru kulturowego oraz osobami komunikującymi się w języku rosyjskim. Kontakt taki wymaga nie tylko odpowiednio rozwiniętej kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale również kompetencji międzykulturowej. Podręczniki do nauki języka rosyjskiego powinny więc wzmacniać rozwój trzech płaszczyzn kompetencji międzykulturowej: postaw, wiedzy i umiejętności.

Celem przedstawionej w niniejszym opracowaniu analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego jest zdiagnozowanie ich użyteczności w procesie nauczania języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w Polsce w kontekście edukacji międzykulturowej przebiegającej w warunkach szkolnych¹⁰⁵. Chodziło o rozpoznanie, czy treści, z jakimi styka się uczeń przez pracę z podręcznikami, kształtują co najmniej neutralne postawy wobec języka i kultury rosyjskiej, dostarczają odpowiedniej, to jest powszechnie uznanej i dogłębnej wiedzy o Rosji i jej mieszkańcach, oraz czy rozwijają płaszczyznę behawioralną kompetencji

¹⁰⁵ Dostępne w literaturze ewaluacje podręczników obejmują najczęściej materiały dydaktyczne, przeznaczone do nauki języka angielskiego lub niemieckiego, na przykład: Tomczyk-Popińska 1994, 2006; Jaroszewska 2000b; Bandura 2007; Kulas 2011; Miłułka 2012; Andrychowicz-Trojanowska 2015. Analizy podręczników języka rosyjskiego dotyczą najczęściej elementów języka, nierzadko przybierają formę recenzji, na przykład: Hołubowska 2001; Bartkowiak 2003; Bernacki 2003; Gesing 2004; Wądołowska-Lesner 2006; Daniel 2007; Balandyk 2010; Buczek 2011; Nowak 2013; Danecka 2016.

międzykulturowej, a więc, czy w ogóle – a jeśli tak, to na ile – przygotowują do skutecznego porozumiewania się z Rosjanami i innymi osobami posługującymi się językiem rosyjskim.

Zaprezentowana w niniejszej pracy analiza podręczników to badanie o typie diagnozy poprzecznej¹⁰⁶. Jest to badanie o charakterze sprawozdawczym, a badacz próbuje odpowiedzieć na pytanie: jak jest? H. Komorowska (1982: 173) zaznacza, że diagnoza poprzeczna pozwala na pozyskanie subiektywnego obrazu analizowanej rzeczywistości. K. Miłułka (2012: 117) dodaje, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż ewaluacja tego samego podręcznika według tych samych kryteriów przez innego badacza, różniłaby się od wersji pierwotnej. Warto jednak zaznaczyć, że sama identyfikacja analizowanych treści dostarcza obiektywnego obrazu badanego obiektu, natomiast interpretacja tych treści zależy od badacza i ma charakter subiektywny.

Można zatem wymienić kilka zalet diagnostycznej analizy podręcznika, obejmującej identyfikację i interpretację zebranych danych:

- może dostarczać inferencyjnych danych, które pozwalają wnioskować na przykład o wadach i zaletach podręczników (Komorowska 1982: 182);
- generuje różnorodne informacje, które – jak zauważa również K. Miłułka (2012: 117) – mogą być wykorzystane jako wskazówki dla innych autorów podręczników i osób decydujących o jakości kształcenia językowego;
- jest istotnym przekazem dla nauczyciela, który musi dokonać wyboru podręcznika do nauki języka obcego na danym etapie edukacyjnym;
- może posłużyć za materiał do analizy krytycznej i/lub interpretacji dla innych badaczy – szczególnie w kontekście analizy porównawczej z innymi podręcznikami.

1.2. Pytania badawcze

W ramach głównego pytania badawczego zostały sformułowane dalsze pytania szczegółowe:

1. Czy podręczniki do nauki języka rosyjskiego wspierają rozwój kompetencji międzykulturowej uczniów, a zatem trzech jej składników – afektywnego, kognitywnego i behawioralnego – na trzech etapach edukacyjnych? A jeśli tak, to w jakim stopniu?

¹⁰⁶ Więcej o diagnozie poprzecznej w części II, rozdziale I, pkt 2.2.

2. Czy materiały dydaktyczne intensywnie wspomagają kształtowanie pozytywnych lub co najmniej neutralnych postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan na wszystkich etapach edukacyjnych?
3. Czy podręczniki pozwalają na uświadomienie fenomenów kultury własnej uczniów, na przykład poprzez zastosowanie technik porównawczych?
4. Czy zadania zamieszczone w kursach motywują uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji o kulturze rosyjskiej ze źródeł pozapodręcznikowych i niewartościującego porównywania ich z elementami kultury rodzimej?
5. Czy zadania oferowane w podręcznikach zachęcają do kontaktów bezpośrednich lub za pomocą środków technologii informacyjno-komunikacyjnej z Rosjanami?
6. Jaki obraz Rosji i Rosjan kreują podręczniki?

1.3. Dobór i charakterystyka próby

Analizie zostały poddane podręczniki do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej, gimnazjum oraz liceum, które ukazały się na rynku wydawniczym w latach 2004–2014. Wśród nich są serie, których pierwsze wydania przypadają na lata 2002–2004. Zostały one uwzględnione w badaniu, ponieważ cieszyły się dużą popularnością wśród nauczycieli, były wznawiane przez kilka, a nawet kilkanaście następnych lat¹⁰⁷. Zakładam, że serie te uwzględniają potrzeby ucznia, który znalazł się w nowej polskiej rzeczywistości po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej (2004), a następnie do układu z Schengen (2007). Przypomnijmy, że proces przygotowania do integracji Polski z Unią Europejską rozpoczął się w 1994 roku, czyli 10 lat wcześniej, i powinien uwzględniać również obszar edukacji. Należy dodatkowo zaznaczyć, że na polskim rynku wydawniczym nie ma podręczników przeznaczonych do nauki drugiego języka obcego w szkole, które uwzględniałyby znajomość języka angielskiego¹⁰⁸. Wszystkie podręczniki przeznaczone są do nauki języka obcego bez wyszczególnienia, czy jest to pierwszy czy drugi język obcy dla odbiorców. A przecież warto byłoby wykorzystać w procesie nauczania i uczenia się drugiego języka obcego wiedzę i umiejętności zdobyte w trakcie poznawania pierwszego języka obcego i związanej z nim kultury. Ponadto zinstytucjonalizowane kształcenie językowe,

¹⁰⁷ Na przykład seria *Как дела?* była wykorzystywana przez 15 lat (Danecka 2016: 127), a cykl *Новые встречи* jest używany do chwili obecnej.

¹⁰⁸ Podręczniki tego typu pojawiły się w Federacji Rosyjskiej, na przykład do nauki języka niemieckiego jako drugiego języka obcego na bazie angielskiego jako pierwszego obcego (Galskova, Jakowlewa 1997; Bim, Sodomowa 1997).

niezależnie od nauczanego języka, powinno charakteryzować się kompleksowością, czyli płynnością w przechodzeniu przez kolejne etapy edukacyjne, co dotyczy nie tylko kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale również międzykulturowej. Przygotowanie do skutecznego porozumiewania się międzykulturowego, w tym kształtowanie postaw, poszerzanie wiedzy i rozwijanie umiejętności, odbywa się przez cały okres edukacji szkolnej. Dlatego też analiza podręczników przeznaczonych do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej, gimnazjum oraz w szkole średniej jest uzasadniona z kilku powodów:

1. uczniowie rozpoczynają i kończą naukę drugiego języka obcego na różnych poziomach edukacyjnych. Oznacza to, że uczeń może rozpocząć i zakończyć naukę języka rosyjskiego w szkole podstawowej i – w zależności między innymi od potrzeb, interesów, motywacji, zdobytej wiedzy i ukształtowanych postaw – kontynuować ją w gimnazjum lub szkole średniej;
2. przygotowanie do kontaktu z przedstawicielem obcej kultury, rozwijanie otwartości, ciekawości poznawczej, jak również kształtowanie pozytywnych postaw wobec innej kultury powinno odbywać się na każdym etapie kształcenia językowego;
3. podręczniki powinny uwzględniać zmiany, jakie zaszły w naszym kraju po wstąpieniu Polski do UE, oraz związane z nimi potrzeby społeczne.

Analizie zostało poddanych sześć serii do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej, cztery w gimnazjum oraz dwie w szkole podstawowej (II etap kształcenia) (tabela 1). Wszystkie należą do grupy podręczników lokalnych¹⁰⁹. 11 kursów wydały znane polskie wydawnictwa¹¹⁰. Jeden cykl do nauki w szkole ponadgimnazjalnej został wydany zespołowo przez wydawnictwo polskie i rosyjskie. Podręcznik ten został przygotowany we współpracy autora polskiego i rodzimego użytkownika języka rosyjskiego. Wszystkie badane materiały dydaktyczne są adresowane do polskiego ucznia uczącego się języka rosyjskiego jako obcego i reprezentują typ podręczników dwujęzycznych rosyjsko-polskich. Podręczniki dzielą się na kursy: 1) dla początkujących (II, III, IV etap edukacyjny), 2) dla początkujących i kontynuujących naukę (III i IV etap edukacyjny) oraz 3) dla kontynuujących naukę języka rosyjskiego (IV etap edukacyjny). Wszystkie, oprócz trzeciego rodzaju, zapewniają naukę języka obcego od liter.

¹⁰⁹ O podręcznikach lokalnych i globalnych, ich wadach i zaletach można przeczytać w artykule Krystyny Drożdżał-Szelest (2010).

¹¹⁰ Autorka niniejszego opracowania nie posiada wiedzy, czy autorami tych podręczników są rodzimi/nerodzimi użytkownicy języka rosyjskiego.

Tabela 1. Opis podręczników poddanych analizie

Tytuł	Rok wydania	Autor/Autorzy	Wydawca	Nr dopuszczenia
Podręczniki do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej				
<i>Новый Диалог</i> kurs dla początkujących i kontynuujących naukę	1, 2, 3: 2014	1, 2: Mirosław Zybert 3: Olga Tatarczyk, Agnieszka Ślęzak- -Gwizdała	Warszawa: WSiP	1: 684/1/2014 2: 684/2/2014 3: 684/3/2014
<i>Вот и мы</i> kurs dla początkujących	1: 2009 (wydanie II) 2: 2013 (wydanie V) 3: 2014 (wydanie V)	1, 2, 3: Małgorzata Wiatr- -Kmieciak Sławomira Wujec	Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN	1: 65/08 2: 324/2/2012 3: 324/3/2011
<i>Новые встречи</i> kurs dla początkujących	1: 2002 (wydanie I) 2: 2003 (wydanie I) 3: 2007 (wydanie IV)	1, 2, 3: Mirosław Zybert	Warszawa: WSiP	1: 34/02 2: 48/02 3: 77/04
<i>Как дела?</i> kurs dla początkujących i kontynuujących naukę	wydanie nowe: 1: 2002 2: 2005 3: 2004	1, 2, 3: Halina Granatowska Irena Danecka	Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN	1: 12/02 2: brak informacji 3: brak informacji
<i>Экспедиция!</i> kurs dla początkujących i kontynuujących naukę	wydania pierwsze: P/1: 2003 P/2: 2003 1/1: 2002 1/2: 2002 2/1: 2003 2/2: 2004 3/1: 2004 3/2: 2005	P/1, P/2: Joanna Gregorczyk Jolanta Smolińska 1/1, 1/2, 2/1, 2/2, 3/1 3/2: Jadwiga Dosz Joanna Gregorczyk Jolanta Szubska	Warszawa: Wydawnictwo Juka-91	P/1: 130/03 P/2: 386/03 1/1: 116/02 1/2: 251/02 2/1: 133/03 2/2: 11/04 3/1: 162/04 3/2: 264/04
<i>Успех</i> kurs kontynuacyjny	wydania pierwsze: 1: 2002 2: 2003 3: 2004	1, 2, 3: Anna Pado	Warszawa: WSiP	1: 9/02 2: 73/03 3: 88/04

Tytuł	Rok wydania	Autor/Autorzy	Wydawca	Nr dopuszczenia
Podręczniki do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum				
<i>Эхо</i> zgodne z nową podstawą programową	1: 2011 (wydanie III) 2: 2013 (wydanie IV zmienione) 3: 2012 (wydanie II)	1, 2, 3: Beata Gawęcka-Ajchel	Warszawa: WSiP	1: 97/1/2009 2: 97/2/2010 3: 97/3/2011
<i>Прогулка</i> do nowej podstawy programowej, kurs dla początkujących	1: 2009 2: 2010 (wydanie II) 3: 2011	1, 2, 3: Jolanta Chmielewska Katarzyna Grabarczyk Marzanna Szacherska	Warszawa: Wydawnictwo Juka-91	1: 83/1/2009 2: 83/2/2010 3: 83/3/2011
<i>Времена</i> kurs dla początkujących (P) i kontynuujących naukę (K)	P/1: 2004 P/2: 2007 (wydanie III) K/1: 2011 (wydanie III) P i K/2: 2011 (wydanie II) P i K/3: 2011 (wydanie I)	P/1: Elizaweta Chamrajewa Elza Iwanowa Renata Broniarz P/2: Elizaweta Chamrajewa Renata Broniarz K/1: Renata Broniarz P i K/2, P i K/3: Elizaweta Chamrajewa Renata Broniarz	Warszawa: WSiP, Санкт-Петербург: Издательство «Дрофа»	P/1: 102/04 P/2: 14/05 K/1: 2/2/2009 P i K/2: 2/3/2009 P i K/3: 2/4/2009
<i>Кл@сно</i> kurs dla początkujących	1: 2004 2: 2005 3: 2006	1, 2, 3: Irena Danecka Barbara Chlebda	Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN	informacja nie została zamieszczona w podręczniku
Podręczniki do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej				
<i>Ступени</i>	1: 2010 (wydanie V) 2: 2011 (wydanie VI) 3: 2008 (wydanie I)	1, 2, 3: Beata Gawęcka-Ajchel Anna Żelezik	Warszawa: WSiP	1: 188/05 2: 27/07 3: 53/08
<i>Моя волшебная азбука</i>	1: 2006 2: 2007 3: 2008	1, 2, 3: Natalia Kowalska Danuta Samek	Warszawa: Wydawnictwo REA	1: 272/04 2: 272/04 3: 272/04

1.4. Narzędzie badawcze

Kryteria oceny podręczników do nauki języka rosyjskiego uwzględniały cel badania i obejmowały analizę płaszczyzny afektywnej, kognitywnej oraz umiejętności uznanych za elementy kompetencji międzykulturowej. Zastosowana lista kryteriów oceny materiałów dydaktycznych została przedstawiona w tabeli 2¹¹¹.

Tabela 2. Kryteria ewaluacji podręczników do nauki języka rosyjskiego pod względem treści wspierających rozwój kompetencji międzykulturowej

PŁASZCZYZNY KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ
I. POSTAWY
Poszukiwano odpowiedzi, czy podręczniki zawierają:
1) zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską;
2) zadania umożliwiające porównanie przynajmniej trzech kultur, w tym rosyjskiej;
3) zadania umożliwiające rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność oraz skłaniające do refleksji na temat skutków nieporozumień międzykulturowych;
4) zadania umożliwiające rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń.
II. WIEDZA
Poszukiwano odpowiedzi, czy podręczniki zawierają treści kulturoznawcze z zakresu:
1) realizowalności rosyjskiego obszaru językowego (np. ilustracje 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; malarstwo; 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; teksty autentyczne [w niniejszej publikacji przyjęto, że teksty autentyczne zostały stworzone przez i dla rodzimych użytkowników języka rosyjskiego w celu komunikacji poza klasą języka obcego (por. Dakowska 2008: 128)] lub stworzone na potrzeby kursu na wzór autentycznych, np. ogłoszenia, piosenki, artykuły z prasy lub Internetu, karty dań, programy teatralne i koncertowe);

¹¹¹ Podobne kryteria ewaluacji podręczników zostały zaproponowane w innych pracach, na przykład: Metera 2000; Fenner 2000; Bandura 2007. Przyjęty w niniejszym badaniu podział odnoszący się do trzech płaszczyzn kompetencji międzykulturowej po raz pierwszy został zastosowany w: Miłułka (2012: 119–120).

PŁASZCZYZNY KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ
2) 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, malarstwa, teatru, literatury, muzyki (wybitne postacie i ich dzieła, utwory), świąt, zwyczajów, uroczystości okolicznościowych, kulinariów, sportu, religii, szkolnictwa, problemów społecznych i międzynarodowych, środków transportu);
3) socjoznawstwa rosyjskiego obszaru językowego (np. używanie imion odojcowskich, zdrobnień imion; formy komunikacji ustanej i pisemnej, w tym tradycyjnej oraz z użyciem nowych technologii; zwyczaje, w tym zwroty, wyrażenia, przysłowia związane z życiem codziennym, spędzaniem urlopu, ze świątami, obyczajami i zachowaniami charakterystycznymi dla Rosjan, relacjami międzyludzkimi, poglądami; konflikty społeczne i międzynarodowe);
4) uświadomienia atrybutów własnej (polskiej) kultury uczniów (np. ilustracje i treści werbalne dotyczące miejsc, zabytków w kontekście historycznym i współczesnym, symboli narodowych, ludowych, znanych postaci, świąt, zwyczajów oraz zadania inspirowujące uczniów do refleksji nad kulturą rodzimą);
5) innych niż Polska i Rosja obszarów kulturowych (np. ilustracje i treści werbalne, dotyczące miejsc, zabytków, symboli, znanych postaci, zwyczajów, organizacji międzynarodowych w kontekście historycznym i współczesnym, oraz zadania wymagające wiedzy uczniów na temat innych kultur).
III. UMIEJĘTNOŚCI
Poszukiwano odpowiedzi, czy podręczniki zawierają:
1) zadania rozwijające umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, posługującymi się językiem rosyjskim;
2) zadania rozwijające umiejętność samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i oceny;
3) zadania inspirowujące do samodzielnego racjonalnego porównywania kultury własnej z obcą, wskazywania podobieństw i różnic między nimi.

W tym miejscu należy wyjaśnić, że treści dotyczące kulturoznawstwa w wąskim tego słowa rozumieniu (odnoszące się do literatury, architektury, sztuki, w tym muzyki, malarstwa, rzeźby oraz oferty muzeów, kin, teatrów, wystaw) nie zostały odrębnie wydzielone, ale zamieszczone w obszarze realioznawstwa i krajoznawstwa w celu uniknięcia niepotrzebnego powtarzania tych samych obszarów tematycznych.

2. Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur – na przykładzie postaw wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików

Postawy dominujące w danej społeczności uczniowskiej wobec innych społeczności kulturowych wpływają na ich postępowanie, sądy, wybory, a identyfikacja postaw umożliwia przewidywanie zachowań jej uczestników i wpływa na jakość procesu nauczania i uczenia się języka obcego, w tym na poznawanie kultury obcej, lepsze zrozumienie siebie i swojej kultury oraz skuteczne porozumiewanie się z innymi ludźmi.

2.1. Określenie problemu badawczego i celu badania

Rozpoznanie doświadczeń uczniów w kontekście ich bezpośredniego spotkania lub e-kontaktów (przy wykorzystaniu narzędzi TIK)¹¹² z kulturą rosyjską i społecznością mówiącą językiem rosyjskim, a także za pośrednictwem bodźców pośrednich (mediów, tekstów pisanych i mówionych, materiałów autentycznych, najbliższego otoczenia, czyli poprzez rodziców, dziadków, znajomych, rówieśników, szkołę, nauczycieli języka obcego, materiały dydaktyczne), wpływających na młodego człowieka i kreujących jego nastawienie wobec innej kultury, pozwala na lepsze zrozumienie postaw uczących się względem nabywanego języka i kultury. Identyfikacja postaw może ujawnić motywy działania ucznia zarówno na płaszczyźnie szkolnej, jak i w perspektywie kolejnych lat funkcjonowania jednostki oraz ułatwić nauczycielowi języka obcego podjęcie odpowiednich starań w procesie edukacyjnym. Pozytywne motywy determinują pozytywną motywację do uczenia się języka rosyjskiego jako obcego i zgłębiania kultury Rosji, życzliwe postawy wobec Rosjan oraz efektywną komunikację międzykulturową. Jak pokazały dotychczasowe rozważania podjęte w niniejszym opracowaniu, rozwijanie kompetencji międzykulturowej na lekcjach języka rosyjskiego jest wymogiem czasu, pilną potrzebą dotyczącą polskiego ucznia – obywatela Polski, Europy, świata.

Przygotowanie ucznia do dialogu międzykulturowego odbywa się nie tylko na lekcji języka rosyjskiego (2JO), ale również w ramach innych przedmiotów, w tym języka angielskiego (1JO), a także poza szkołą. Można spodziewać się jednak, że kształcenie formalne zapewnia zaplanowany rozwój kompetencji międzykulturowej. Na lekcjach pierwszego języka obcego jest więc rozwijana postawa ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur, umiejętność komentowania i rozumienia faktów socjokulturowych typowych dla obszaru języka nauczanego, w tym zwyczajów, tradycji

¹¹² K. Miłułka (2012: 178) używa określenia *kontakt quasi-bezpośredni*.

i literatury. Obcowanie z językiem i kulturą angielską z całą pewnością może wpływać na lepsze postrzeżenie przedstawicieli innych kultur. Młodzi Polacy przez kontakt z obcą kulturą uświadamiają sobie, że ich zachowania, normy, wartości są tylko jednymi z wielu, a nie jedynie słusznymi. Teoretycznie powinni oni charakteryzować się wysokim stopniem otwartości, zrozumienia wobec kultury rosyjskiej, poszanowania i akceptacji dla inności w momencie rozpoczęcia nauki języka rosyjskiego. Okazuje się jednak, że praktycznie nie jest łatwo wypracować taką pozytywną postawę i transferować nabyte wcześniej umiejętności. Nasuwa się więc pytanie, na ile historyczne zaszłości oraz bieżące wydarzenia przyczyniły się do tego, że uczniowie, skonfrontowani z innością w ramach lekcji języka angielskiego, nie potrafią z „wytrobiaoną dozą otwartości” spojrzeć na nową kulturę – rosyjską? Kluczową rolę zatem w kształtowaniu postrzegania Rosji i Rosjan przez polskich uczniów, a tym samym w przygotowaniu ich do skutecznego porozumiewania się odgrywa lekcja języka rosyjskiego. Rozważania te rodzą potrzebę odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki stymulują postawy polskiej młodzieży wobec innych – poznanych i poznawanych – kultur.

Celem badania było ustalenie, jakie postawy wobec kultury rosyjskiej i angielskiej przejawiają młodzi Polacy, co wpływa na ich stosunek do Rosjan i Anglików oraz skąd najczęściej czerpią wiedzę na temat tych kręgów kulturowych. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy w ogóle, a jeśli tak, to na ile, kształtowanie pozytywnych postaw wobec przedstawicieli innych kultur w ramach lekcji języka angielskiego (1JO) wpływa na co najmniej neutralne postrzeżenie Rosji i Rosjan przez badaną młodzież.

2.2. Schemat badawczy

Niniejsze badanie jest określane jako diagnoza poprzeczna lub statyczna. W jego ramach badacz stara się uchwycić pewne fakty jako zjawiska stałe, nie koncentruje się natomiast na procesie zmian, jakie zachodzą w ramach badanego obszaru (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 62). Badanie statyczne odbywa się z reguły jednokrotnie, ale jeżeli w toku szczegółowej eksploracji zostaną ujawnione charakterystyczne dane, „może to w efekcie wskazać na nowe zjawiska czy też nowe aspekty badanego problemu” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 62). Diagnoza dotycząca problemów społecznych opisuje zastany stan rzeczy, określa różnice i pozwala na teoretyczną interpretację między stanem pożądanym a rzeczywistym (Nowak 2006: 454). Celem badań diagnostycznych jest poszukiwanie, odkrywanie, opis, analiza i charakterystyka funkcjonowania i rozwoju pewnych faktów, zjawisk, procesów. Badacz, znając efekt czegoś, wiedząc, co chce wyjaśnić, poszukuje odpowiedzi na pytanie: dlaczego?, co jest

przyczyną zdarzenia? (Łobocki 2009: 157–158; Pilch, Bauman 2010: 37–38). Wyniki badania diagnostycznego mogą budować wiedzę, dostarczając informacji na temat aspektu metodologicznego w trakcie kolejnych prób oszacowania danych zmiennych, lokalizują i uzupełniają luki w stanie naszej wiedzy o interesującym nas przedmiocie, są pomocne w stawianiu kolejnych pytań badawczych, a także obalają rozpowszechnione przekonania na temat powiązanych zjawisk istniejących w układzie glotto-dydaktycznym. Dlatego też diagnoza pełni funkcję wiedzotwórczą, metodologiczną, heurystyczną oraz sprawdza wiedzę (Komorowska 1982: 175). Ponadto, jak zauważa Jerzy Apanowicz (2002: 36), rzetelna diagnoza wpływa na skuteczne działanie i dlatego celem tego typu badań jest ustalenie prawdziwych zjawisk, rzeczywistych cech, zasad występowania. Mogą one być wykorzystane do prognozowania pewnych zjawisk, procesów, sformułowania praktycznych dyrektyw. Jak podkreśla H. Komorowska (1982: 181–182), badania diagnostyczne, których celem jest określenie charakterystycznych cech uczących się języka obcego, na przykład dotyczących postaw uczniów i motywacji w procesie nauczania i uczenia się języka, czyli zorientowane na informację, mogą być wykorzystane podczas podejmowania decyzji o kształcie edukacji językowej.

Należy wspomnieć o wadach i zaletach badań diagnostycznych. Do pierwszych zalicza się brak danych o przebiegu danego procesu i charakterze zmian bezpośrednio zaobserwowanych przez badacza. Natomiast zaletą diagnozy jest pozyskanie obszernych i zróżnicowanych informacji w dość krótkim czasie. Pozwala ona również na zastosowanie retrospekcji w odniesieniu do doświadczeń nauczania i uczenia się języka obcego (Komorowska 1982: 184).

2.3. Pytania badawcze

W ramach ogólnego problemu badawczego podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. Skąd uczniowie czerpią wiedzę na temat Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików?
Czy są to źródła podobne czy zdecydowanie różne?
2. Jakie postawy reprezentują uczniowie wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików?
3. Czy ukształtowane i zaobserwowane postawy względem Anglii i Anglików mają wpływ na postawy względem Rosji i Rosjan?
4. Jak uczniowie postrzegają i oceniają poznawane w szkole nacje – czy potrafią obiektywnie spojrzeć na Rosjan i Anglików, czy raczej jest to obraz stereotypowy?
5. Czy można stwierdzić, że uczniowie są przygotowani do skutecznego porozumiewania się z Rosjanami i Anglikami?

2.4. Hipotezy badawcze

Przed przystąpieniem do badania zostały sformułowane następujące hipotezy badawcze. Założono, że:

1. Wieloletnia nauka języka angielskiego rozwija otwartość i ciekawość poznawczą uczniów oraz ich refleksje na temat potrzeby poznawania innych kultur, co znajduje odzwierciedlenie w działaniach praktycznych. Oznacza to, że uczniowie w celu pozyskiwania informacji o kulturze angielskiej i rosyjskiej powinni sięgać po podobne źródła.
2. Zarówno wizerunek Rosji i Rosjan, jak również Anglii i Anglików będzie wprawdzie determinowany przez te same grupy czynników, które jednak w różnym stopniu wpłyną na kształtowanie postaw wobec kultury rosyjskiej i angielskiej.
3. Kilkuletnie obcowanie z językiem i kulturą angielską, a tym samym doświadczenie kontaktu z innością kulturową, powinno wpłynąć na w miarę obiektywne, czyli nienacechowane uprzedzeniami i stereotypami postrzeganie innych nacji, w tym Rosji i Rosjan.
4. Wieloletnia nauka języka angielskiego oparta na zaleceniach podstawy programowej, mówiącej o kształtowaniu otwartości, ciekawości i poszanowaniu innych, powinna wpłynąć na postawy uczniów względem innych nacji, które przejawiają się w zmniejszonym dystansie wobec naszych wschodnich sąsiadów lub dystansie plasującym się na podobnym poziomie wobec Rosjan i Anglików.
5. Wieloletnia nauka języków obcych będzie skutkowałą konkretną wiedzą uczniów na temat zarówno kultury angielskiej, jak i rosyjskiej, przejawiającą się w różnorodnych, nie tylko szablonowych skojarzeniach z Rosją i Rosjanami oraz Anglią i Anglikami.

2.5. Dobór i charakterystyka próby

Badanie kwestionariuszowe przeprowadzono jednorazowo w połowie roku szkolnego 2012/13 wśród 90 uczniów dwóch wybranych szkół średnich w Białymstoku¹¹³ (grupa I i grupa II), którzy uczyli się języka angielskiego i rosyjskiego. Szkoły, w których przeprowadzono za zgodą dyrekcji badanie, cieszą się podobną renomą i popularnością wśród uczniów. Wybrana do badania próba została dobrana w sposób celowy

¹¹³ XI Liceum Ogólnokształcące im. Rotmistrza Witolda Pileckiego, IV Liceum Ogólnokształcące im. Cypriana Kamila Norwida.

i uwzględniając jej wielkość, zaliczana jest do prób „przejściowych” (Łobocki 2009: 175). Podział na dwie grupy odpowiada dwóm szkołom, w których przeprowadzono badanie. Grupa pierwsza liczyła 49 uczniów, a druga – 41.

W badaniu uczestniczyło 66 uczennic i 24 uczniów. Wszyscy uczniowie naukę języka angielskiego jako pierwszego obcego rozpoczęli w 2004 roku w szkole podstawowej (II etap edukacyjny) i kontynuowali w gimnazjum oraz w szkole średniej. Dodatkowo pogłębiali wiedzę i umiejętności na kursach językowych w kraju (21,11%) lub za granicą (2,22%) oraz na korepetycjach (32,22%). W momencie badania uczniowie kończyli piąty semestr nauki języka rosyjskiego. W szkole średniej obie badane grupy korzystały na lekcji języka rosyjskiego z podręczników cyklu *Вот и мы*. Planowane zajęcia z języka rosyjskiego przez cały okres szkoły średniej były realizowane w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Młodzież rozpoczęła naukę języka rosyjskiego jako drugiego obcego w pierwszej klasie w liceum od poziomu podstawowego, czyli od liter, mimo że aż 41% badanych uczyło się tego języka wcześniej – w gimnazjum (od 2007 roku), a 31% – w szkole podstawowej (od 2004 roku). Wśród badanych licealistów były osoby (23%), które uczyły się języka rosyjskiego i w szkole podstawowej, i w gimnazjum. Tyle samo badanych podjęło dodatkową naukę tego języka na kursie językowym w kraju (2,22%) oraz na korepetycjach (2,22%). Jak widać z powyższego opisu, uczniowie rozpoczęli naukę języków obcych po 2004 roku, czyli po wejściu Polski do Unii Europejskiej, w okresie intensywnych zmian zachodzących w naszym kraju na różnych płaszczyznach¹¹⁴.

2.6. Przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone jednorazowo w grudniu i styczniu roku szkolnego 2012/13, obejmowało uczniów dwóch szkół średnich w Białymstoku. Uczestnicy badania kończyli piąty semestr nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego oraz języka angielskiego jako pierwszego języka obcego.

¹¹⁴ Zmiany dotyczyły szczególnie społeczeństwa polskiego (między innymi ułatwienie międzynarodowej mobilności w dziedzinie turystyki i związanej z otwieraniem rynków pracy w innych krajach, włączenie polskiego szkolnictwa w programy edukacyjne Unii Europejskiej umożliwiające wymianę międzynarodową oraz udział w edukacyjnych projektach międzynarodowych), które musiało poznawać inne państwa członkowskie UE, społeczeństwa i kultury, uczyć się otwartości i tolerancji wobec różnorodności językowo-kulturowej i którym targały przeciwstawne emocje (CBOS 2014a). Rosła świadomość Polaków na temat znajomości języków obcych, która determinowała konkurencyjność na rynku pracy. Uczniowie szkół średnich reprezentują tę grupę młodych ludzi, którzy zostali poddani pierwszym próbom transformacji edukacyjnej związanej ze zmianami społeczno-gospodarczymi w Polsce.

Licealiści mieli za zadanie wypełnić dwa kwestionariusze ankiety. Należy zaznaczyć, że ankiety zawierały te same grupy pytań – z tą różnicą, że jedna ankietę odnosiła się do Anglii i Anglików, druga do Rosji i Rosjan. Zastosowanie tych samych narzędzi podczas pomiarów umożliwiło analizę porównawczą uzyskanych wyników. Ankiety były anonimowe, co zwiększyło prawdopodobieństwo uzyskania w miarę przemyślanych i szczerych odpowiedzi. Uczniowie zostali poinformowani, że podane informacje służą wyłącznie do badań naukowych i nie mają wpływu na oceny z jakiegokolwiek przedmiotu szkolnego. Badanie zostało przeprowadzone w obecności nauczyciela rusycysty oraz ankietera.

2.7. Narzędzie badawcze

W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując jedną z jej technik – ankietę. Badania ankietowe stosowane w takich dziedzinach, jak pedagogika, glottodydaktyka czy nauki społeczne, mają istotne znaczenie dla rozwoju wiedzy teoretycznej oraz diagnostyczno-opisowej (Mihułka 2012: 167). Ankiety są użyteczne w badaniach obejmujących kilkadziesiąt lub kilkaset osób, czyli duże populacje, i pozwalają na zebranie dużej ilości informacji w krótkim czasie. Kwestionariusz dostarcza rzetelnych danych, jeśli jest odpowiednio opracowany, czyli musi być zrozumiały dla ankietowanej osoby, aby mogła ona udzielić szybko i precyzyjnie potrzebnych informacji (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 167–168; Michońska-Stadnik 2011). Pytania zawarte w ankiecie muszą być jasne i jednoznacznie sformułowane, odpowiadać normom przyjętym w danym kręgu kulturowym, powinny być dostosowane do języka, wieku oraz wykształcenia respondentów.

W niniejszym badaniu wykorzystano kwestionariusz zastosowany przez K. Mihułkę (2012: 367–369) do zbadania postaw afektywnych uczniów szkół średnich w stosunku do Niemiec i Niemców¹¹⁵. Ankieta¹¹⁶ została poszerzona na potrzeby niniejszego badania o jedną pozycję: „Chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści / Chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce jako

¹¹⁵ Jest to część II ankiety zastosowanej przez K. Mihułkę. Badaczka podkreśla w swojej monografii, że „dane zebrane przy pomocy zastosowanych narzędzi badawczych (...) potwierdziły, że wybrane narzędzia spełniły kryteria praktyczności, rzetelności oraz trafności. Co więcej, dadzą się w niezmienionej formie zastosować podczas badań obejmujących inne populacje posiadające cechy zbliżone do ukazanej w badaniu” (Mihułka 2012: 347–348). Oprócz wymienionych zalet powyższej ankiety należy przytoczyć jeszcze jedną. Wykorzystanie opracowanego i sprawdzonego narzędzia badawczego pozwala na rezygnację z badania pilotażowego, weryfikującego pytania kwestionariuszowe.

¹¹⁶ Wzór formularza został zamieszczony w Aneksie 1.

turyści”. Kwestionariusz składał się z dwóch części. Część pierwsza służyła pomiarowi postaw afektywnych respondentów i obejmowała dwa zadania. Zadanie pierwsze polegało na udzieleniu przez ankietowanych odpowiedzi na 11 pytań. Trzy pierwsze dotyczyły spontanicznych skojarzeń z Rosjanami i Rosją / Anglikami i Anglią. W literaturze przedmiotu zastosowaną metodę nazywa się metodą wolnych skojarzeń¹¹⁷. Kolejne osiem, pokazujące stopień dystansu badanych uczniów wobec Rosjan/ Anglików, miały z jednej strony charakter zamknięty i wymagały jednoznacznej odpowiedzi („tak”, „nie”, „ani tak, ani nie”), z drugiej strony – otwarty, gdyż uczniowie musieli uzasadnić swoją odpowiedź. Pytania 5, 6, 7, 8, 9 nawiązywały do skali dystansu społecznego Bogardusa¹¹⁸. Zostały one ułożone w taki sposób, że tworzyły w ankiecie kontinuum stopni wzrastającego natężenia kontaktów między badanymi

¹¹⁷ Metoda wolnych skojarzeń polega na podaniu przez badanych słowa lub wyrażenia, jakie przychodzi im na myśl w odniesieniu do bodźca. Bodźcem tym mogą być pojedyncze słowa, wyrażenia, zdania lub listy wyrazów o wysokiej częstotliwości występowania w danym języku. Metodę skojarzeń jako pierwszy zastosował w drugiej połowie XIX wieku Francis Galton w badaniach nad słownikiem umysłowym (Kurcz 1992: 86–87). Metoda wolnych skojarzeń jako narzędzie do badania komunikacji została zaproponowana przez Charlesa E. Osgooda i Thomasa A. Sebeoka. Natomiast L. B. Szalej przeprowadził badanie, na którego podstawie można było potwierdzić tezy o istnieniu różnic kulturowych. Dowodził on, że myślenie jest uwarunkowane kulturowo (por. Miłuła 2012: 168). Badanie polegające na zbadaniu reakcji polskich i amerykańskich studentów na 100 jednowyrazowych haseł pokazało, że istnieją różnice w reakcji na wskazane bodźce między grupami mówiącymi różnymi językami (Kurcz 2000: 111). Badanie skojarzeń pozwala między innymi na „ujawnienie przyjętych w danej kulturze sposobów konceptualizacji i kategoryzacji rzeczy, systemów stosowanych wartościowań, punktów widzenia i utrwalanych społecznie postaw wobec świata” (Gawarkiewicz 2012: 118). Dzięki wolnym skojarzeniom uzewnętrzniają się „apriorycznie przyjmowane z języka potocznego i nieopierające się na doświadczeniu potoczne sposoby interpretacji przedmiotu, (...) często wynikające z głęboko zakorzenionych w danej tradycji językowo-kulturowej uprzedzeń” i dodatkowo pozwalają one na poznanie etnocentrycznego charakteru badanej grupy, gdyż w swojej najgłębszej warstwie rekonstrukcja skojarzeń kryje „obraz nas samych jako punktu odniesienia przy postrzeganiu innych” (Gawarkiewicz 2012: 127–128). Dodatkową zaletą metody wolnych skojarzeń jest zdaniem Anny Szczepaniak-Kozak (2007: 57) możliwość łączenia jej z innymi metodami wykorzystywanymi w studiach nad kulturami, a także porównywania uzyskanych wyników z wynikami badań otrzymanymi za pomocą innych metod.

¹¹⁸ Pojęcie dystansu społecznego, rozumianego jako stosunek wobec różnych obiektów społecznych, mieszczący się na skali od bieguna kontaktów pozytywnych, czyli bliskich, ciepłych, przez obojętne, do negatywnych, czyli niechęci, nienawiści, potępienia, wprowadził do nauk społecznych R. E. Park. Pierwszą skalę pomiaru dystansu społecznego stworzył E. S. Bogardus. Dystans społeczny tłumaczył on jako „stopień sympatii i zbliżenia bądź niechęci i unikania związków z określonymi osobami lub grupami społecznymi” (Błuszkowski 2003: 107). Skala dystansu społecznego Bogardusa jest wykorzystywana do badania skłonności jednostki do wchodzenia w zróżnicowane pod względem stopnia bliskości relacje społeczne z innymi ludźmi, również z ludźmi reprezentującymi inną narodowość niż nasza. Skala Bogardusa w różnych odmianach była stosowana przez wielu badaczy różnych dyscyplin (Back 1962; Skarżyńska 1976; Kurcz 1994).

a Rosjanami/Anglikami. Ankietowani mieli więc wyrazić przyzwolenie na to, aby Rosjanie/Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści (pyt. 5), aby Rosjanin/Anglik był naszym sąsiadem (pyt. 6.), był szefem w firmie, która ma siedzibę w Polsce (pyt. 7), członkiem polskiego rządu (pyt. 8) i partnerem w życiu osobistym (pyt. 9)¹¹⁹. W ramach drugiego zadania respondenci mieli wybrać spośród 30 podanych w kwestionariuszu te cechy, które charakteryzują Polaków, Rosjan i Anglików. Lista 30 cech, w tym 15 pozytywnych i 15 negatywnych, została opracowana na podstawie zestawu 78 cech wykorzystanych w badaniu Jana Błuszkowskiego (2005: 163) i podzielona na siedem grup zaproponowanych przez autora. Są to następujące grupy cech:

1. cechy psychiczne i charakterologiczne: mądry, głupi, bałaganiarski, lubiący porządek, lekkomyślny, mściwy;
2. cechy moralne: honorowy, szczery, podstępny;
3. mentalnościowe: wierzący, tolerancyjny, zacofany, konserwatywny, tradycjonalista¹²⁰;
4. kulturalno-obyczajowe: lubiący się bawić, wykształcony, brudny, nadużywający alkoholu;
5. socjopolityczne: nacjonalista;
6. socjoekonomiczne: pracowity, leniwy, biedny, bogaty, gospodarny, rozrzutny, oszczędny;
7. relacyjne: ceniący życie rodzinne, życzliwy, skromny, egoistyczny.

W ankiecie cechy zostały ułożone w porządku alfabetycznym, bez wskazania opisanych powyżej grup. Należy dodać, że respondenci mieli możliwość dopisania dodatkowych cech, które nie znalazły się na zaproponowanej liście, a które ich zdaniem portretują Polaków, Rosjan i Anglików.

Druga część ankiety¹²¹ miała na celu zbadanie rodzaju kontaktów uczniów z kulturą rosyjską i angielską, w tym z Rosjanami i Anglikami. Zadaniem respondentów było zakreślenie odpowiedzi „tak” lub „nie” bez jej uzasadnienia. Młodzież miała możliwość dopisania innych spotkań z wymienionymi kulturami, które nie zostały ujęte w kwestionariuszu.

¹¹⁹ Postawy mogą być mierzone również za pomocą pięciostopniowej skali Likerta, metodą zwaną dyferencjałem semantycznym czy też metodą zwaną prymowaniem afektywnym (por. Wojciszke 2012; Osgood, Suci, Tannenbaum 1957; Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010; Oppenheim 2004).

¹²⁰ W tej grupie cech, w odróżnieniu od listy K. Miłułki (2012: 169), w miejscu cechy „fanatyczny” umieszczono „konserwatywny”. K. Miłułka przyporządkowała cechę „podstępny” do grupy cech relacyjnych, a „tradycjonalista” do socjopolitycznych.

¹²¹ W tej części niniejszego badania została wykorzystana część III ankiety zastosowanej przez K. Miłułkę (2012: 370).

Metryczka ankiety uwzględniała pytania o wiek, płeć, historię nauki języka rosyjskiego i angielskiego na poszczególnych etapach edukacyjnych w szkole oraz poza szkołą.

Ankieta zawierała pytania zamknięte i otwarte, przy czym większość należała do pierwszej grupy. Pytania zamknięte minimalizują ingerencję badacza, co – jak podkreśla w swojej monografii K. Miłułka (2012: 170) – „spełnia warunek rzetelnego gromadzenia danych”. Natomiast zaletą pytań otwartych jest zapewnienie osobom biorącym udział w badaniu swobody wypowiedzi, nieograniczanie ich wskazówkami badacza, pozwala na odkrycie nowych, nieoczekiwanych wcześniej aspektów badanego zagadnienia. Wykorzystanie w badaniu pisemnej ankiety anonimowej pozwala na spełnienie kolejnego warunku – trafności badań. Anonimowość zachęca respondenta do wyrażenia szczerzej opinii na temat badanego zjawiska, ponieważ czuje się on bezpieczny. Z drugiej strony należy pamiętać o niebezpieczeństwie związanym z anonimowością. Wspomniane poczucie bezpieczeństwa i braku odpowiedzialności powoduje, że ankietowany może lapidarnie odpowiadać na pytania lub nie udzielić odpowiedzi. Trudno również zweryfikować, czy odpowiedzi faktycznie odpowiadają przekonaniom respondentów, czy są przypadkowe, uzgodnione z innymi badanymi, wreszcie, czy są dostosowane do oczekiwań badacza (Miłułka 2012: 170).

Pozyskiwanie informacji o innych kulturach przez młodzież szkół średnich – analiza zebranych danych

Bezpośrednie kontakty z przedstawicielami określonej narodowości należy zaliczyć do najbardziej rzetelnych źródeł poznawania danej kultury. Można je podzielić na trzy grupy: 1) bezpośrednie kontakty z obcokrajowcem na terenie jego kraju, 2) bezpośrednie kontakty z obcokrajowcem na terenie naszego kraju lub innego, 3) e-kontakty za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Nie ulega wątpliwości, że najbardziej efektywny, racjonalny i obiektywny sposób został podany w grupie pierwszej. Takie doświadczenie dla współczesnego człowieka jest „jedną z bardziej typowych okazji do wyjścia poza własną kulturę, rozumianą jako normalność, system oczywistości i automatyzmów, świat uznawany za swój” (Bachórz 2009: 124)¹²². Przedstawiciel innej/obcej dla nas kultury w „swoim” środowisku zachowuje się naturalnie, nieskrępowanie i taka obserwacja, połączona z aktywnym uczestnictwem w wydarzeniu, włączaniem wszystkich zmysłów, słuchaniem i słyszeniem, patrzeniem i widzeniem tego, co się dzieje, angażuje nas do poznania prawdziwej natury interesującej nas nacji¹²³. Ponadto w takiej sytuacji

¹²² Badania CBOS z 2009 roku pokazują, że tylko 3% respondentów odbyło podróż wakacyjną do Rosji w ciągu ostatnich 20 lat (CBOS 2009: 6).

¹²³ Przykładem może być wypowiedź polskiej turystki, która przyjechała do Rosji: „W każdym razie jak oni [Rosjanie, wyjaśn. – M. K.] słyszą, że jest się z innego kraju, jest się obcym, tak zwanym obcym – złym, niedobrym i w ogóle potencjalnie nie wiem jakim – to na pewno pierwszy moment jest taki najeżenia się. Ale mam wrażenie, że to jest pierwszy, krótki moment, a potem, jak oni zaczynają rozumieć, że my jesteśmy w stanie się porozumieć, normalnie możemy mówić po rosyjsku, rozumiemy, co oni mówią, to automatycznie po jakimś czasie, oczywiście wiadomo, że to nie jest rozmowa piętnastominutowa, ale po jakimś czasie,

poznajemy przedstawicieli innej kultury i kulturę „przy okazji, czy chcemy tego, czy nie, jesteśmy świadkami różnych okoliczności, ale jest to poznanie niezakłamaną rzeczywistości. Jeszcze większe korzyści w takiej sytuacji przynosi komunikacja. Rozmowa dostarcza informacji o poglądach, wyznawanych wartościach przedstawiciela innej kultury, który czuje się swobodnie, bezpiecznie na swoim terenie (ojczyźnie), dzięki temu może bardziej się otworzyć w czasie interakcji. Bezpośrednie spotkania z inną kulturą i jej przedstawicielami w omawianym tu kontekście mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia mentalności, przyczyn postępowania, zachowania określonej nacji¹²⁴. Może to jednak nastąpić, jeżeli jako przybysze do obcego kraju posiadamy chęci do odkrywania nowego. Izabela Wagner (2009: 35) dodaje, że niezbędna jest umiejętność spojrzenia na świat oczami innej osoby, umiejętność „wtopienia się w sytuację innej osoby i – co trudniejsze – w jego kulturę. Wtedy może nastąpić wzajemne uczenie się”. I chociaż należy się z tym zgodzić, to moim zdaniem nie tylko posiadanie, ale już samo nabywanie umiejętności i poznawanie jest procesem, w czasie którego uczymy się wyzbywania negatywnych postaw wobec innych, bezpodstawnych wyobrażeń na ich temat¹²⁵.

Bezpośrednie kontakty na terenie naszego kraju lub przeciwnie – innego – mają nieco inne uwarunkowania, a co za tym idzie – odmienne konsekwencje. Na terenie swojego kraju to tubylec czuje się swobodnie, jedynie patrzy, obserwuje

zwłaszcza jak się na tym polu namiotowym na przykład przez jakiś czas obok siebie mieszka, czy właśnie jedzie się tym pociągiem, no to oni – chyba zaryzykowałabym stwierdzenie, że oni zaczynają powoli o tym zapominać i zaczynają nas traktować jak swoich” (Bachórz 2009: 127–128).

¹²⁴ Obrazowym przykładem może być wypowiedź studenta socjologii, obcokrajowca, który przybył do Warszawy w ramach programu Erasmus: „Nauczyłem się wiele – na temat polskiej kultury, historii, populacji. Widziałem wiele polskich filmów i byłem na wielu zajęciach, mówiących o historii polskiej, dzięki czemu wiem o wiele więcej na temat tego, co się tutaj stało w czasie II wojny światowej, a także komunizmu i postkomunizmu. Po tych zajęciach, ale także dyskusjach z polskimi przyjaciółmi, miałem możliwość lepszego zrozumienia tych ludzi. Dowiedziałem się, dlaczego oni tak myślą i dlaczego w taki sposób się zachowują i dlaczego mają tak odmienną od mojej koncepcję historii, polityki i wartości. Jednym z najsłabszych przypadków tych dyskusji były nasze rozmowy na temat aborcji. Przed przyjazdem do Polski byłem (i dalej jestem) za prawem do aborcji. Ale przedtem nie tolerowałem tych, którzy byli jej przeciwnikami. Ale mieliśmy wiele dyskusji i nawet jeżeli nie zmieniłem mojego zdania, rozumiałam i szanuję inny punkt widzenia. Cały ten rok starałem się zrozumieć, dlaczego oni myślą w ten sposób i na jakich podstawach zbudowali swe przekonania. I udało mi się ich zrozumieć, szanować ich poglądy, bez oceniania ich” (Wagner 2009: 34).

¹²⁵ Oczywiście bezpośredni kontakt z inną kulturą może wywoływać zjawiska negatywne, takie jak szok kulturowy, wrogość wobec obcych, ale takie zdarzenia moim zdaniem należy również traktować jako poznawanie siebie, uczenie się, a taka „edukacja” może dotyczyć osób refleksyjnych.

(często bez kontaktu słownego) obcokrajowca przez pryzmat swoich przekonań, postaw, stereotypów, swojej kultury. Raczej nie zgłębia on bieżącego zachowania przedstawiciela innego kraju, nie zastanawia się, dlaczego postępuje tak, a nie inaczej. W pewnym sensie czuje się „górá”. Natomiast „przybysz” może czuć się obco, niepewnie językowo i kulturowo, a w związku z tym jego zachowanie może być w pewnym sensie zafałszowane, nienaturalne. Tylko dłuższy, bezpośredni kontakt, zaangażowanie obu stron w relacje może ujawnić prawdziwe, autentyczne cechy przedstawiciela innej kultury.

Jeszcze inny charakter mają kontakty nawiązywane za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej, czyli e-kontakty. Chodzi tu o korespondencję e-mailową, Skype, fora internetowe, gry. Nie bez znaczenia jest, czy osoba, która poznaje inną kulturę, robi to pasywnie, na przykład czyta fora internetowe, czy też aktywnie, czyli wchodzi w interakcję, wymienia się poglądami, wiedzą, kontaktuje się z obcokrajowcem przez Skype’a, GG czy e-mail. Jest to również nieocenione źródło pozyskiwania wiedzy na temat innej kultury i jej przedstawicieli oraz rozwijania umiejętności wchodzenia w dialog międzykulturowy, być może dla niektórych jednostek powolnego otwierania się na innych. Z jednej strony nie dochodzi do pewnego rodzaju „spinania się” interlokutorów, którzy widzą się nawzajem, mogą odbierać siebie wszystkimi zmysłami. Z drugiej – informacja, również ta dotycząca przestrzeni wirtualnej, „nie istnieje poza światem kultury, jest pełna znaczeń, a te z natury rzeczy wykazują wielką zmienność, wchodzą w rozmaite konfiguracje o mniej lub bardziej uspołecznionym zasięgu, są przedmiotem wielu negocjacji” (Jaskuła, Korporowicz 2013: 128), a co za tym idzie – interakcji.

Obcowanie z obcą kulturą i jej poznawanie może odbywać się również poprzez kontakt pośredni. Chodzi tu o autentyczne teksty mówione (filmy, programy telewizyjne) oraz pisane (przewodniki, prasę, utwory literackie)¹²⁶. Pozyskiwanie informacji o innych kulturach zachodzi za pośrednictwem osób z najbliższego otoczenia pozaszkolnego (rodziców, dziadków, rówieśników, znajomych) oraz szkolnego (rówieśników, nauczycieli różnych przedmiotów).

Poniżej zostały przedstawione wyniki analizy ankiet¹²⁷, których celem było ustalenie rodzaju kontaktów uczniów z kulturą rosyjską i angielską.

¹²⁶ Więcej o wykorzystaniu autentycznych materiałów w ramach edukacji językowej można przeczytać w: Konieczna, Dziadzia 2004; Kornijenko 2004; Romanik 2006; Wiatr-Kmieciak 2006; Utri 2008; Zięba 2008; Klimiuk, Szalast-Bytys 2012; Kossakowska-Maras 2016.

¹²⁷ W niniejszym badaniu wykorzystano wzór III części ankiety zastosowanej przez K. Mihałkę (2012: 370).

1. Pozyskiwanie informacji na temat Rosji i Rosjan – zestawienie ogólne

Według pozyskanych danych respondenci nie mają okazji do bezpośredniego poznania Rosjan i ich kultury w ich kraju (tabela 3). Uczniowie raczej nie uczestniczyli w wymianach szkolnych, nie wyjeżdżali do Rosji prywatnie. Tylko dwie osoby zadeklarowały, że miały okazję być na terytorium Federacji Rosyjskiej podczas wymiany szkolnej, a cztery – podczas wyjazdu zorganizowanego indywidualnie. Badani uczniowie nie mogli zatem zweryfikować swoich postaw, wyobrażeń czy stereotypów w sposób najbardziej wiarygodny. Należy tu również wspomnieć o rodzinie i przyjaciółach mieszkających w Rosji, dzięki którym młodzież poszerza swoją wiedzę o tym kraju i jego mieszkańcach. Dość mała ilość wskazań (15,56%) może świadczyć o tym, że niewielka liczba ankietowanych ma rodzinę za wschodnią granicą lub utrzymuje z nią kontakty.

Ważnym źródłem informacji o kulturze rosyjskiej są spotkania uczniów z Rosjanami w Polsce. Na to źródło wskazuje ponad połowa ankietowanych osób. Nie wiadomo jednak, czy w Polsce dochodzi do bezpośrednich interakcji uczniów z obywatelami Rosji, czy też są oni jedynie obserwatorami obcokrajowców. Ponadto należy zauważyć, że uczniowie w swoich wypowiedziach Rosjanami nazywają wszystkie osoby, które przyjeżdżają do naszego kraju i mówią w języku rosyjskim¹²⁸. Dość mała liczba licealistów (23,33%) kontaktuje się również z rówieśnikami przez Internet, w tym przez Skype'a, fora internetowe czy GG, mimo że jest to doskonały sposób na poznanie młodzieży rosyjskiej, jej zainteresowań, problemów i radości, sposobów spędzania wolnego czasu, poglądów, wartości. Można przypuszczać, że Internet wykorzystywany jest najczęściej do oglądania autentycznych zabawnych filmików o Rosjanach, słuchania piosenek czy też pozyskiwania przypadkowych informacji. Jeszcze mniej osób (11,11%) decyduje się na korespondencję e-mailową lub tradycyjną, która wymaga interpersonalnego podejścia do przedstawiciela innej kultury, pewnego rodzaju zaangażowania emocjonalnego i językowego.

Jak deklaruje prawie połowa uczniów (48,89%), telewizja – zarówno w języku rosyjskim, jak i polskim – jest dość częstym narzędziem, za pomocą którego młodzież zdobywa wiedzę o Rosji i Rosjanach¹²⁹. Co ciekawe, mimo że Internet

¹²⁸ Do Polski przyjeżdżają w różnym celu przedstawiciele różnych narodowości (Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Rosjanie), którzy posługują się językiem rosyjskim.

¹²⁹ Telewizja Polska najczęściej proponuje programy informacyjne, filmy fabularne lub programy dokumentalne o Rosji. Uważam, że programy informacyjne zazwyczaj przekazują treści nacechowane negatywnie wobec Rosji i Rosjan, ale nie można powiedzieć, że wyłącznie fałszywe. W filmach fabularnych czy dokumentalnych Rosja jest przedstawiana jako

cieszy się niesłabnącą popularnością wśród młodzieży, to jednak właśnie telewizja, a nie Internet (23,33%) jest częstszym nośnikiem informacji kulturowej, a różnica dotyczy aż 25 punktów procentowych na korzyść tej pierwszej. Sytuacja taka może być związana z faktem, iż Internet wymaga wyszukania konkretnej informacji, oferując niezliczoną ich ilość, a telewizja ma zaplanowany program, z którego młodzież korzysta na bieżąco.

Młodzież posiada kontakt z kulturą rosyjską poprzez teksty pisane: czasopisma przewodniki, informatory i utwory literackie. Jako środki przekazu o kulturze uczniowie najczęściej (44,44%) wskazują dzieła literatury polskiej i rosyjskiej. Najrzadziej wymieniane są czasopisma (18,89%). Niezbyt dużym zainteresowaniem cieszą się przewodniki i informatory o Rosji i Rosjanach, z których korzysta 23,33% uczniów.

Osoby z najbliższego otoczenia uczniów są ważnym źródłem wiedzy o Rosji i Rosjanach. Spośród rodziców, dziadków i znajomych to właśnie dziadkowie (58,89%) najczęściej i najwięcej rozmawiają z wnukami na temat rosyjsko-polskich stosunków. Pomimo że rodzice i znajomi plasują się na podobnej pozycji, to jednak uczniowie częściej wymieniają poglądy z rodzicami (52,22%) niż ze znajomymi (50%). Dziadkowie, rodzice i znajomi to osoby, którym młodzież ufa, z którymi może prowadzić dyskusje. Osoby te są przekonujące, ponieważ swoje przytaczane w rozmowie argumenty popierają konkretnymi przykładami z życia.

Najważniejszym źródłem informacji o kulturze rosyjskiej, Rosjanach i ich ojczyźnie jest szkoła. Na nauczyciela języka rosyjskiego wskazało 83,33% uczniów. Historia, jako przedmiot szkolny, plasuje się na drugim miejscu (64,44%) pod względem ilości otrzymywanych informacji o Rosji i Rosjanach. Treści z omawianego tu obszaru rzadko przekazuje nauczyciel języka polskiego (13,33%) oraz geografii (16,67%), natomiast 25,55% uczniów wskazało na nauczyciela wiedzy o społeczeństwie. Tylko dwie osoby wymieniły nauczyciela języka angielskiego, który na swoich lekcjach poruszał tematykę związaną z Rosją i Rosjanami¹³⁰.

kraj niebezpieczny, natomiast jego mieszkańcy jako obywatele skorumpowani, okrutni, uwikłani w różnorakie przestępstwa, nadużywający alkoholu, wulgarni (zob. Skowronek 2011).

¹³⁰ L. Aleksandrowicz-Pędich (2005: 89) zauważa, że właśnie na lekcji języka angielskiego jako *lingua franca* powinno dochodzić do wprowadzania treningu międzykulturowego uwzględniającego różne kultury. Jednak jej ustalenia potwierdzają (podobnie jak badania w niniejszej publikacji) brak odniesień do innych niż angielska kultur na lekcjach tego języka. Co więcej, badaczka wyraża zaniepokojenie, że nauczanie języka angielskiego odbywa się w takim klimacie, jakby był on wyłącznie językiem narodowym Anglików.

Tabela 3. Źródła pozyskiwania informacji o Rosji i Rosjanach

KONTAKTY Z KULTURĄ ROSYJSKĄ	Ogólne dane [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
rodzina, przyjaciele w Rosji	15,56	10,20	21,95
pobyt/pobyty w Rosji (dłuższy niż 2 dni)	4,44	4,08	4,88
wymiana szkolna	2,22	2,04	2,44
spotkania z Rosjanami w Polsce	55,56	63,27	43,90
korespondencja ze znajomymi z Rosji (listy tradycyjne lub e-maile)	11,11	8,16	14,63
kontakty z Rosjanami poprzez Internet, np. GG, Skype, fora internetowe, gry międzynarodowe	23,33	18,37	29,27
czasopisma (rosyjskie i polskie)	18,89	22,45	14,63
telewizja – programy rosyjskie i polskie	48,89	53,06	43,90
przewodniki, informatory o Rosji i Rosjanach	23,33	22,45	11,11
utwory literackie (polskie i rosyjskie) zawierające elementy kultury rosyjskiej	44,44	44,90	43,90
Informacje o rosyjskiej kulturze, Rosjanach i Rosji zdobywam:			
od rodziców	52,22	46,94	58,54
od dziadków	58,89	61,22	56,10
od znajomych	50,00	46,94	53,66
na lekcji języka rosyjskiego	83,33	87,76	78,05
na lekcji języka polskiego	13,33	18,36	7,32
na lekcji języka angielskiego	2,22	0,00	4,88
na lekcji historii	64,44	63,27	65,85
na lekcji geografii	16,67	14,29	19,51
na lekcji wiedzy o społeczeństwie	25,55	20,41	31,71
uwagi, wyjaśnienia:			

Podsumowując, należy stwierdzić, że najistotniejszym źródłem informacji na temat Rosji i Rosjan dla ucznia są: nauczyciel języka rosyjskiego, nauczyciel historii, dziadkowie, spotkania z Rosjanami w Polsce, rodzice, znajomi oraz telewizja.

2. Pozyskiwanie informacji na temat Rosji i Rosjan przez uczniów I i II grupy

Ani uczniowie I grupy, ani II (poza kilkoma wyjątkami) nie uczestniczyli w wymianach szkolnych w celu poznania Rosji i zrozumienia Rosjan. Porównywalna liczba uczniów obu szkół (I – 95,92%, II – 95,12%) nigdy nie była w tym kraju i nie miała okazji do bezpośredniego kontaktu z kulturą rosyjską oraz do konfrontacji swoich wyobrażeń z rzeczywistością. Dwa razy więcej uczniów z II grupy (21,95%) w porównaniu z I (10,20%) deklaruje kontakt z kulturą rosyjską poprzez rodzinę i przyjaciół mieszkających w Rosji. Zdecydowanie więcej uczniów z I grupy (63,27%) niż z II (43,90%) obserwowało lub wchodziło w kontakt z Rosjanami przebywającymi w Polsce.

Respondenci z II grupy wykazali większe zainteresowanie kontaktem z Rosjanami poprzez wykorzystanie możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnej niż uczniowie I grupy. Podczas gdy 14,63% młodzieży z II grupy podjęło próbę korespondencji tradycyjnej lub wirtualnej, a 29,27% kontaktowało się z Rosjanami poprzez fora internetowe, Skype'a, GG, analogicznie tylko 8,16% i 18,37% osób z I grupy zdecydowało się na taką komunikację.

W celu zgłębienia informacji o rosyjskim obszarze kulturowym uczniowie I grupy częściej wykorzystywali czasopisma (22,45%), telewizję (53,06%) oraz przewodniki i informatory (22,45). Ze źródeł tych korzystało odpowiednio jedynie 14,63%, 43,99%, 11,11% uczniów z II grupy. Zainteresowanie literaturą piękną w obu szkołach utrzymało się na tym samym poziomie.

Bardzo ważną rolę w pozyskiwaniu wiedzy i kreowaniu wyobrażeń na temat Rosji i Rosjan odgrywało najbliższe otoczenie młodzieży obu liceów. Podczas gdy uczniowie I grupy (61,22%) najczęściej rozmawiali na ten temat z dziadkami, respondenci II grupy (58,54%) prowadzili rozmowy z rodzicami. Dyskusje ze znajomymi odbywało 46,94% osób z I grupy i 53,66% z II grupy.

Zdaniem respondentów istotne źródło informacji o Rosji i o jej obywatelach stanowili nauczyciele niektórych przedmiotów. Na pierwszym miejscu w obu liceach uplasował się nauczyciel języka rosyjskiego, na którego wskazywało 87,76% osób z I grupy i 78,05% z II grupy. Dalej znaleźli się nauczyciele takich przedmiotów, jak historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, przy czym na tych pedagogów częściej wskazywali

uczniowie II grupy. Na ostatnim miejscu uplasował się nauczyciel języka polskiego, na którego wskazywało 18,36% uczniów z I grupy i o 11 punktów procentowych mniej uczniów z II grupy. O kulturze rosyjskiej w ogóle nie mówi się na lekcji języka angielskiego w I grupie badanych. Podobne zdanie wyraziło 95,12% uczniów z II grupy.

Uczniowie I grupy zdobywali informacje o kulturze rosyjskiej w sposób pośredni poprzez nauczyciela języka rosyjskiego oraz historii, dziadków, a także na podstawie tego, co usłyszeli w mediach, oraz poprzez czytanie i analizę utworów literackich. Uczniowie II grupy również pozyskiwali informacje przede wszystkim w sposób pośredni: od nauczyciela języka rosyjskiego, nauczyciela historii, rodziców, dziadków i znajomych. Licealiści bazowali także na przeanalizowanych utworach literackich, na tym, co usłyszeli i zobaczyli w telewizji.

Ważnym bezpośrednim źródłem informacji dla uczniów obu szkół był ich kontakt z Rosjanami w Polsce.

3. Pozyskiwanie informacji na temat Anglii i Anglików – zestawienie ogólne

Bezpośrednie kontakty z kulturą angielską wśród młodzieży należą do rzadkości (tabela 4). Duża część ankietowanych (92,23%) nigdy nie była w Anglii i nie miała okazji poznania jej mieszkańców przez bezpośrednią obserwację oraz weryfikację swoich wyobrażeń na ten temat. Podobna liczba uczniów (93,03%) nie uczestniczyła w wymianie szkolnej. Ponad połowa młodzieży (53,33%) miała okazję spotkać Anglików w Polsce. Nie można jednak stwierdzić, jak intensywne były to kontakty, to znaczy czy uczniowie jedynie obserwowali zachowanie obcokrajowców, czy też wchodzili z nimi w interakcję. Z badania wynika, że dość duża liczba respondentów (70,00%) posiada rodzinę lub przyjaciół w Anglii i od nich właśnie licealiści czerpią wiedzę na temat warunków życia, pracy, codziennych i świątecznych zwyczajów mieszkańców Anglii. Prawdopodobnie są to ważne dla młodzieży źródła informacji, ponieważ rodzina i przyjaciele mieszkają aktualnie za granicą, a zdjęcia, bieżące rozmowy czy poziom materialny życia potwierdzają ich wiarygodność.

Młodzież styka się z szeroko rozumianą kulturą przez narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej. Podczas gdy dość duża grupa licealistów (64,44%) podejmuje kontakty z Anglikami na przykład przez Skype'a, fora internetowe, GG, o połowę mniej (31,11%) decyduje się na korespondencję tradycyjną lub e-mailową.

Telewizja (86,67%), w tym angielskie i polskie programy, jest bardzo ważnym medium umożliwiającym poznawanie kultury angielskiej. Młodzież dość często sięga

też po polskie i angielskie czasopisma (64,44%), z których czerpie wiedzę o Wielkiej Brytanii. Uczniowie częściej pozyskują informacje o kulturze angielskiej z utworów literackich (51,11%) niż z przewodników i informatorów (43,44%).

Zgromadzone dane pokazały, że spośród najbliższego otoczenia uczniowie najczęściej rozmawiają o Anglii ze znajomymi (77,78%). Natomiast 94,45% nie podejmuje rozmów na ten temat z dziadkami i dość rzadko dyskutują o tym z rodzicami (20%).

Najwięcej informacji o kulturze angielskiej, Anglii i jej mieszkańcach licealiści zdobywają w szkole od nauczyciela języka angielskiego (88,89%). Zdaniem uczniów informacje o Anglii i Anglikach są przekazywane również na historii (51,11%), a także na geografii (27,78%) oraz wiedzy o społeczeństwie (25,56%). W ocenie młodzieży tematy kulturowe w omawianym tu obszarze są dość rzadko poruszane przez nauczyciela języka polskiego i w zasadzie nigdy przez nauczyciela języka rosyjskiego. Tak uważa analogicznie 85,56% i 95,56% osób.

Tabela 4. Źródła pozyskiwania informacji o Anglii i Anglikach

KONTAKTY Z KULTURĄ ANGIELSKĄ	Ogólne dane [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
rodzina, przyjaciele w Anglii	70,00	77,55	60,98
pobyt/pobyty w Anglii (dłuższy niż 2 dni)	7,78	4,08	12,20
wymiana szkolna	6,67	4,08	9,76
spotkania z Anglikami w Polsce	53,33	59,18	46,34
korespondencja ze znajomymi z Anglii (listy tradycyjne lub e-maile)	31,11	28,57	34,15
kontakty z Anglikami poprzez Internet, np. GG, Skype, fora internetowe, gry międzynarodowe	64,44	57,14	73,17
czasopisma (angielskie i polskie)	64,44	61,22	68,29
telewizja – programy angielskie i polskie	86,67	81,63	92,68
przewodniki, informatory o Anglii i Anglikach	34,44	30,61	39,02
utwory literackie – polskie i angielskie – zawierające elementy kultury angielskiej	51,11	53,06	48,78

KONTAKTY Z KULTURĄ ANGIELSKĄ	Ogólne dane [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Informacje o angielskiej kulturze, Anglikach i Anglii zdobywam:			
od rodziców	20,00	14,29	26,83
od dziadków	5,55	8,16	2,44
od znajomych	77,78	79,59	75,61
na lekcji języka angielskiego	88,89	85,71	92,68
na lekcji języka polskiego	14,44	16,33	12,20
na lekcji języka rosyjskiego	4,44	2,04	7,32
na lekcji historii	51,11	46,94	56,10
na lekcji geografii	27,78	22,45	34,15
na lekcji wiedzy o społeczeństwie	25,56	24,49	26,83
uwagi, wyjaśnienia:			

Wyniki analizy ankiet wskazują, że podstawowym źródłem informacji o Anglii i jej mieszkańcach jest nauczyciel języka angielskiego, telewizja, znajomi, rodzina oraz przyjaciele mieszkający w Anglii. Do kontaktów z Anglikami uczniowie wykorzystują Internet, czytają czasopisma oraz utwory literackie, zgłębiają wiedzę na lekcji historii. Ponadto, jak sami stwierdzają, ich horyzonty poznawcze są również poszerzane dzięki bezpośrednim kontaktom z Anglikami w Polsce.

4. Pozyskiwanie informacji na temat Anglii i Anglików przez uczniów I i II grupy

Bezpośrednie kontakty uczniów z Anglikami należą do rzadkości, jednak więcej ankietowanych z II grupy (12,20%) miało okazję być w Anglii w porównaniu z osobami z I grupy (4,08%). Szkoły również nie dostarczały możliwości kontaktów z mieszkańcami Wielkiej Brytanii. Tylko 9,76% uczniów z II grupy i 4,08% z I grupy uczestniczyło w takich przedsięwzięciach. Prawie o 17 punktów procentowych więcej respondentów z I grupy pozyskiwało wiedzę od rodziny i przyjaciół mieszkających w Anglii. Uczniowie tej szkoły (59,18%) jako źródło wiedzy

o tej narodowości częściej wymieniają bezpośrednie spotkania z Anglikami w Polsce (46,34% – II grupa). Częściej również sięgają po polskie i angielskie utwory literackie (53,06%), podczas gdy taką literaturę czyta 48,78% uczniów II grupy.

Więcej ankietowanych z II grupy wykazywało zainteresowanie kontaktem z szeroko rozumianą kulturą angielską poprzez media, telewizję (92,68%) i czasopisma (68,29%), a także przewodniki i informatory (39,02%). 81,63% uczniów z I grupy oglądało angielskie i polskie programy, 61,22% oddawało się lekturze czasopism, a 30,61% sięgało po przewodniki i informatory.

Więcej młodzieży II grupy postrzega narzędzia TIK jako znakomity sposób nawiązania kontaktów z mieszkańcami Anglii i poznania ich. Aż 73,17% licealistów tej szkoły podjęło próbę kontaktów przez Internet, w tym Skype'a, GG, fora internetowe, oraz utrzymywało tradycyjną lub e-mailową korespondencję (34,15%) ze znajomymi Anglikami. W I grupie takich osób było odpowiednio 57,14% i 28,57%.

Porównywalnie taka sama liczba uczniów z obu szkół (I grupa – 79,59% i II grupa – 75,61%) podejmowała rozmowy ze znajomymi na interesujący ich temat. Uczniowie II grupy (26,83%) częściej jednak dyskutowali o Anglii i Anglikach z rodzicami niż młodzież I grupy (14,29%). Znikoma liczba licealistów do wymiany poglądów próbowała angażować dziadków, przy czym częściej robili to ankietowani I grupy (8,16%) niż II grupy (2,44%).

Więcej uczniów z II grupy (92,68%) w porównaniu z I grupą (85,71%) zaznaczyło, że podstawowym źródłem informacji o kulturze angielskiej jest lekcja języka angielskiego. Również więcej uczniów z II grupy zadeklarowało, że wzbogacają swoją wiedzę o Anglii i Anglikach na takich przedmiotach, jak historia, geografia, wiedza o społeczeństwie. Natomiast nauczyciel języka polskiego jest cennym źródłem informacji o Anglii i Anglikach według 16,33% respondentów z I grupy i 12,20% z II grupy.

Treści kulturowe o Anglii i jej mieszkańcach nie są poruszane przez nauczyciela języka rosyjskiego ani w I grupie, ani w II grupie. Tak stwierdziło 97,96% uczniów pierwszej szkoły i 92,68% drugiej.

5. Pozyskiwanie informacji na temat Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – porównanie

Wyniki badania pokazały, że bezpośrednie kontakty zarówno z Anglikami w Anglii, jak z Rosjanami w Rosji praktycznie nie miały miejsca, poza kilkoma wyjątkami.

Uwaga ta odnosi się zarówno do szkół, które nie dostarczały możliwości dodatkowych kontaktów z Anglikami i Rosjanami, jak i do prywatnie organizowanych wyjazdów. Dla dużo większej liczby uczniów rodzina i przyjaciele w Anglii (70%) stanowią, wydaje się, nieocenione źródło wiedzy o kulturze kraju, w którym przebywają, niż rodzina i przyjaciele w Rosji (15,56%). Oczywiście ma to swoje uzasadnienie, to znaczy masowe wyjazdy emigracyjne do Wielkiej Brytanii. Równie dużo uczniów postrzega spotkania z Anglikami w Polsce (53,33%), jak i Rosjanami w naszym kraju (55,56%) jako możliwość poznania ich kultury.

Aż trzy razy mniej uczniów deklaruje prowadzenie korespondencji z mieszkańcami Rosji oraz wchodzenie z nimi w interakcje poprzez fora internetowe, Skype'a, GG czy międzynarodowe gry. Media, szczególnie telewizja (86,67%), ale też polskie i angielskie czasopisma (64,44%), stanowiły jedno z głównych źródeł informacji o kulturze angielskiej.

Uczniowie częściej czytają utwory literackie zawierające elementy kultury angielskiej (51,11%) oraz przewodniki i informatory (34,44) niż literaturę pogłębiającą ich wiedzę o rosyjskim obszarze kulturowym (44,44%) oraz przewodniki i informatory o Rosji i Rosjanach (23,33%).

Sytuacja zmienia się, jeżeli weźmiemy pod uwagę najbliższe otoczenie uczniów. Znajomi dostarczają więcej informacji (o ponad 27 punktów) o kulturze angielskiej niż rosyjskiej. Z kolei aż 58,89% uczniów rozmawia z dziadkami, a 52,22% z rodzicami na temat Rosji i Rosjan, podczas gdy aż 94,45% licealistów nie podejmuje dyskusji z dziadkami i 80% z rodzicami o Anglii i o jej mieszkańcach. Sytuacja ta wiąże się prawdopodobnie z tym, że zarówno dziadkowie, jak i rodzice czują się kompetentni do uczestniczenia w rozmowach o Rosji ze względu na posiadany bagaż doświadczeń życiowych (wojna, okres komunizmu) i jednocześnie nie czują się kompetentni do prowadzenia rozmów o Anglikach i ich kraju, szczególnie w kontekście współczesnym.

Najistotniejszym źródłem informacji o Rosji i Rosjanach jest nauczyciel języka rosyjskiego, a o Anglii i Anglikach – angielskiego. Przeprowadzona analiza wyników pozwala stwierdzić, że więcej uczniów wskazuje na lekcje geografii jako nośnik wiedzy o Anglii (27,78%) niż Rosji (16,67%). Odwrotna sytuacja miała miejsce na lekcjach historii, dzięki którym 64,44% licealistów zgłębiało wiedzę o Rosji i 51,11% o Anglii.

Natomiast takie przedmioty jak język polski i wiedza o społeczeństwie są podobnym źródłem informacji zarówno o kulturze rosyjskiej, jak i angielskiej, ale niewielkim w porównaniu z innymi przedmiotami.

Analiza materiału badawczego wykazała pewne zależności w kontekście pozyskiwania informacji o omawianych tu kulturach przez uczniów poszczególnych szkół.

Zauważa się, że uczniowie II grupy wykazują większe zainteresowanie wykorzystaniem Internetu w nawiązywaniu kontaktu z Anglikami, jak również proaktywną postawę, to jest większą chęć do nawiązywania relacji za pomocą narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej z Rosjanami w odróżnieniu od młodzieży I grupy. Podczas gdy 46,34% respondentów z II grupy przyznaje się do prowadzenia korespondencji z Anglikami, 14,63% z Rosjanami, 73,17% utrzymuje inne kontakty z mieszkańcami Anglii przez Internet, a 18,37% z mieszkańcami Rosji, to liczba uczniów z I grupy, utrzymujących kontakty z obcokrajowcami jest mniejsza kolejno o 5,58% (korespondencja z Anglikami), 16,03% (korespondencja z Rosjanami), 6,47% (kontakty z Anglikami przez Internet) i 10,9% (kontakty z Rosjanami przez Internet). Licealiści z I grupy (59,18%) wykazują dość wysoki (i wyższy w porównaniu z II grupą – 46,34%) poziom świadomości znaczenia spotkań z Anglikami w Polsce (59,18%), co również odzwierciedla się w zrozumieniu znaczenia bezpośrednich spotkań Rosjan w Polsce (63,27%) (również wyższy w porównaniu do II grupy – 43,90%).

Prasa, przewodniki i informatory, a także utwory literackie – jako źródło wiedzy kulturowej – są bardziej cenione przez młodzież I grupy (zarówno w odniesieniu do Anglii, jak i do Rosji) niż przez uczniów II grupy. Ponadto osoby z I grupy, które deklarują, że utwory literackie zawierające elementy kultury angielskiej i rosyjskiej, stanowią dość istotne źródło pozyskiwania informacji o Anglii i Anglikach oraz o Rosji i Rosjanach, częściej (w porównaniu z II grupą) wskazują również na nauczyciela języka polskiego jako ważną osobę pomagającą poszerzyć wiedzę w zakresie omawianych tu kultur.

Mimo że różnica jest niewielka, to jednak mniej uczniów z I grupy w porównaniu z młodzieżą z II grupy wskazuje nauczycieli geografii i wiedzy o społeczeństwie jako osoby przekazujące informacje o Anglii i jej mieszkańcach, jak również jako osoby przekazujące informacje o Rosji i jej mieszkańcach¹³¹.

Więcej osób z II grupy (w odróżnieniu od I grupy) rozmawia z rodzicami tak o kulturze angielskiej, jak i rosyjskiej. Natomiast dziadkowie są istotniejszym źródłem informacji o Anglii i Anglikach oraz o Rosji i Rosjanach dla młodzieży z I grupy w porównaniu z II grupą.

¹³¹ Różnica ta być może spowodowana niezrozumieniem przez niektórych uczniów pojęcia *kultury* lub też postrzegania go w wąskim znaczeniu.

Podobnych zależności nie udało się ustalić w odniesieniu do takich źródeł pozyskiwania informacji, jak znajomi oraz rodzina i przyjaciele w Anglii i w Rosji.

6. Pozyskiwanie informacji o innych kulturach przez młodzież szkół średnich – podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że uczniowie czerpią wiedzę o rosyjskim i angielskim obszarze kulturowym głównie z pośrednich źródeł informacji. Badana młodzież nie ma okazji do bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami omawianych kultur na terenie Anglii i Rosji, czyli do osobistej obserwacji „niezafałszowanej rzeczywistości”. Pozbawiona jest zatem pełnego poznania innej narodowości i środowiska, w którym ona żyje, weryfikacji swoich wyobrażeń, opinii na jej temat. Jak podkreśla W. Okoń (2003: 199), bezpośrednie doświadczenie rzeczywistości, przeżywanie jej, ma fundamentalne znaczenie w rozwoju ucznia. Takiej formy uczenia się nie można lekceważyć, ponieważ obcowanie z kulturą docelową powoduje, że jednostka postrzega ją „coraz jaśniej i dokładniej”.

Niezależnie od tego uczniowie nie są jednak pozbawieni bezpośredniego kontaktu z obywatelami Rosji i Anglii. Połowa respondentów deklaruje, że poznaje kulturę rosyjską i angielską poprzez spotkania Anglików i Rosjan na terenie naszego kraju. Można się spodziewać, że spotkania te częściej polegają na obserwacji obcokrajowców niż na wchodzeniu z nimi w aktywne relacje. Takie poznanie jest ważne, ale niewystarczające dla zrozumienia innej kultury i zachowania jej przedstawicieli, ponieważ jednostka poznaje ją powierzchownie.

I tu kończy się jednomyślność uczniów w kwestii pozaszkolnych źródeł pozyskiwania informacji o kulturze angielskiej i rosyjskiej.

Dużym zainteresowaniem cieszą się kontakty uczniów z Anglikami przez Internet. Można założyć, że niektórzy licealiści ukształtowali pozytywne postawy wobec mieszkańców Anglii, widzą pewne korzyści z takich relacji, są otwarci na zawieranie i podtrzymywanie kontaktów z nimi, wyzbyli się lęków językowych i kulturowych¹³², które przecież mogą być przyczyną ograniczenia chęci komunikacji z obcokrajowcem. Nawet jeżeli nawiązywanie kontaktów z Anglikami jest motywowane jedynie

¹³² Przypomnę, że sami uczniowie podkreślają w ankietach, że ich znajomość języka angielskiego jest niezadowolająca (*może miałabym okazję przy nich podszkolić język; można lepiej poznać język angielski; poprawiłabym swój angielski; mogłabym trenować język; nauczyłabym się w końcu języka*).

potrzebą doskonalenia umiejętności językowych, to należy to uznać za pozytywne zachowanie. Niestety, opisana wyżej aktywność nie ma przełożenia na nawiązywanie kontaktów za pomocą narzędzi TIK z Rosjanami. Przyczyny takiego stanu rzeczy upatruję w postawie niedostrzegania potrzeby rozwijania umiejętności językowych w zakresie języka rosyjskiego, braku korzyści wchodzenia w interakcję z osobami mówiącymi tym językiem, a także w lęku wynikającym ze słabej znajomości tego języka. Należy też zauważyć, że gdyby polski uczeń chciał nawiązać kontakt z rówieśnikiem z Rosji, to przecież niski poziom znajomości języka rosyjskiego nie powinien stanowić przeszkody, bowiem może on komunikować się również w języku angielskim. Takie nośniki informacji o obcej kulturze, jak telewizja, czasopisma, przewodniki czy utwory literackie, są dużo częstszym źródłem wiedzy o Anglii i Anglikach niż o Rosji i Rosjanach. Jeżeli uczniowie mają tego świadomość, to nasuwa się pytanie, dlaczego nie wykorzystują z większą intensywnością celowo wybranych programów telewizyjnych, prasy, literatury, aby pogłębić w sposób refleksyjny wiedzę o rosyjskim obszarze kulturowym. Należy jednak podkreślić, że mass media stosują różnorodne zabiegi manipulacyjne, których celem jest jedynie zdobycie widza lub czytelnika. Co gorsze, jest to przekaz jednostronny, nieprzewidujący pytań ze strony odbiorcy i odpowiedzi/wyjaśnień ze strony nadawcy. Uczeń otrzymuje treści o innych kulturach oczami osób trzecich. Mogą one być zniekształcone, fragmentaryczne lub przesyczone negatywnymi emocjami¹³³.

Jeszcze innym pośrednim źródłem wiedzy o kulturze rosyjskiej i angielskiej są osoby, z którymi młodzież kontaktuje się na co dzień. Dziadkowie i rodzice najczęściej uczestniczą w rozmowach o Rosji i Rosjanach, a znajomi – o Anglii i Anglikach. Przekazują oni wiedzę opartą na swoich doświadczeniach, zabarwioną emocjami, wiedzę, która może być dodatkowo źle zrozumiana lub błędnie zinterpretowana przez osoby słuchające. Najbliższe otoczenie uczniów składa się z ludzi, którym oni ufają. Młodzi mogą odbierać usłyszane informacje jako jedyne prawdziwe, bez potrzeby ich weryfikacji w innych źródłach.

Oprócz wyżej wymienionych źródeł informacji, z których korzysta młodzież, wymieniana jest również szkoła. Spośród takich przedmiotów, jak geografia, język polski, wiedza o społeczeństwie, historia, najwięcej osób wskazuje na ostatni jako miejsce zdobywania wiedzy o Rosji i jej mieszkańcach. Ogromne znaczenie w tym kontekście mają podręczniki szkolne. Teresa Maresz (2006: 183) zauważa nawet,

¹³³ Więcej o wizerunku Rosjan w mass mediach w: Lappo (2006); Przybył (2006); Żakowska (2006); Skorupska (2006a, 2006b); Marciniak (2006).

że oddziałują one na młodych ludzi z większą siłą niż inne publikacje i kształtują „świadomość historyczną”. Co więcej, wspomniana badaczka zauważa, że „polityka zawsze znajdowała odbicie w programach szkolnych i w podręcznikach do historii” (Maresz 2006: 207)¹³⁴ i stawia retoryczne pytanie: „jak na tej podstawie można kształcić i wychowywać młode pokolenie w duchu pojednania i budowania mostów między narodami?” (Maresz 2006: 208). Podręczniki szkolne mają znaczny wpływ na wiedzę o poznawanej kulturze i postawy uczniów reprezentowane wobec jej przedstawicieli.

Jak deklarują respondenci, podstawowym źródłem informacji o kulturze rosyjskiej i angielskiej jest lekcja języka obcego: rosyjskiego i angielskiego. Należy ufać *a priori*, że klasa lekcyjna jest miejscem, w którym postawy, wiedza i umiejętności są kształtowane i rozwijane w sposób zaplanowany, przemyślany, a podręcznik jest narzędziem wspomagającym taki rozwój ucznia, który zakłada między innymi otwartość na innych, wyzbycie się postaw etnocentrycznych wobec obcych, refleksyjne dostrzeganie i rozumienie różnic między kulturą własną a obcą, ocenianie innych na podstawie faktycznej, prawdziwej wiedzy – a więc rozwój kompetencji międzykulturowej jako niezbędnego czynnika skutecznego porozumiewania się.

¹³⁴ T. Maresz (2006: 207) przeanalizowała podręczniki do historii wydane w latach 1972–2004 i stwierdziła, że historia w tych materiałach dydaktycznych była ideologizowana (lata 70.), upolityczniana (lata 90.) i selekcyjowana (współcześnie), a to, co je łączy, to brak informacji o „zwykłym Rosjaninie”, jego radościach i problemach.

Kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego – analiza zebranych danych

W niniejszym rozdziale zostały omówione wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego na trzech poziomach edukacyjnych: w szkołach ponadgimnazjalnych (IV etap edukacyjny), gimnazjach (III etap edukacyjny) i szkołach podstawowych (II etap edukacyjny), z uwzględnieniem trzech płaszczyzn kompetencji międzykulturowej: afektywnej, kognitywnej i behawioralnej. Ocena obszaru postaw w materiałach do nauki języka rosyjskiego w szkole polskiej dotyczyła zadań, które umożliwiają rozwój technik porównawczych pobudzających świadomość istnienia różnic i podobieństw między różnymi kulturami (ze szczególnym uwzględnieniem własnej i poznawanej), rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność, umiejętności krytycznej analizy narodowych stereotypów i uprzedzeń. Diagnozowanie płaszczyzny wiedzy obejmowało treści z zakresu szeroko rozumianego kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego, zadania inspirujące do uświadomienia kultury własnej osób korzystających z podręczników oraz treści dotyczące innych niż Polska i Rosja obszarów kulturowych. Trzeci składnik kompetencji międzykulturowej – umiejętności – został przeanalizowany pod kątem zadań umożliwiających rozwój zdolności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, posługującymi się językiem rosyjskim, samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych ze źródeł pozapodręcznikowych, ich analizy i niewartościującej oceny oraz samodzielne, bez pomocy nauczyciela, racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie na podobieństwa i różnice między nimi. Szczegółowy katalog kryteriów analizy podręczników został zamieszczony w tabeli 2.

1. Podręczniki do szkoły ponadgimnazjalnej – analiza porównawcza

Przeprowadzona analiza objęła sześć podręczników do nauki języka rosyjskiego, w tym dwa cykle to kursy dla początkujących (*Вот и мы, Новые встречи*), trzy dla początkujących i kontynuujących naukę (*Новый Диалог, Как дела?, Экспедиция!*) oraz jeden dla kontynuujących naukę języka rosyjskiego (*Успех*).

1.1. Postawy

Badanie podręczników w zakresie obszaru afektywnego dotyczyło takich kwestii, jak występowanie technik porównawczych, polegających na umiejętnym (bez powoływania się na uogólnienia) porównywaniu kultury własnej z obcą, zadań ukierunkowanych na rozwój empatii, relatywizacji postaw, uwrażliwianie na inność oraz rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń. Poniżej zostały zaprezentowane wnioski, opracowane na podstawie szczegółowej analizy treści o omawianym profilu, prezentowanych w badanych seriach, która została zamieszczona w Aneksie 4 (tabela 1).

1.1.1. Rozwój technik porównawczych

Analiza zebranego materiału pozwoliła na wyodrębnienie dwóch grup zadań, które dotyczą porównań w zakresie kultury polskiej i rosyjskiej oraz kultury polskiej, rosyjskiej i innej (innych), bardziej lub mniej znanej uczniom. Ćwiczenia zaproponowane przez autorów podręczników adresowanych do uczniów szkół ponadgimnazjalnych są różnorodne i obejmują kilkanaście zakresów tematycznych. Zadaniem uczniów jest odnajdowanie oraz wskazywanie podobieństw i różnic (w oparciu o teksty zamieszczone w analizowanych materiałach dydaktycznych) w obrębie poruszanych zagadnień, odnoszących się do dwóch lub trzech kultur.

A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską

Powyższe zadania są realizowane w ramach następujących kręgów tematycznych:

- **poczta tradycyjna** – w dwóch cyklach porównano sposób adresowania kopert w Rosji i Polsce (*Новый Диалог, Экспедиция!*);
- **szkolnictwo** – uświadomienie podobieństw i różnic z zakresu rosyjskiego i polskiego systemu szkolnictwa, egzaminu i świadectwa maturalnego, realizowanych w polskiej i rosyjskiej szkole przedmiotów szkolnych odbywa się poprzez

uzupełnienie tabeli, ankiety lub przygotowanie wypowiedzi na ten temat (*Вот и мы, Экспедиция!*). W omawianych cyklach jest porównywany nie tylko system szkolny. W kursie *Экспедиция!* proponuje się, aby uczniowie porównali budynki szkolne, które znajdują się w Warszawie i w Sankt Petersburgu;

- **bohaterowie bajek** – w cyklu *Вот и мы* porównano bohaterów bajek rosyjskich z polskimi;
- **sztuka ludowa** – w kursie *Экспедиция!* znalazło się ćwiczenie, którego celem było odnalezienie podobieństw w polskiej i rosyjskiej twórczości ludowej;
- **literatura** – zadanie młodzieży w tym obszarze polega na porównaniu tytułowego bohatera poematu *Eugeniusz Oniegin* z jedną z postaci poematu *Pan Tadeusz*. W tym samym cyklu (*Экспедиция!*) autorki proponują ćwiczenia, w których uczniowie mogą konfrontować oryginalne teksty piosenek B. Okudźawy (*Молитва, Полночный троллейбус*) z tłumaczeniem na język polski, a wiersz W. Szymborskiej *Terrorysta, он патрзу* zestawiają z fragmentem *Orfeusza i Eurydyki* w przekładzie na język rosyjski;
- **rodzina** – w części pierwszej cyklu *Успех* znalazł się tekst *Я кормилец, ты хозяйка*, wskazujący na podobne rozumienie znaczenia rodziny oraz podziału obowiązków domowych przez Rosjan i Polaków. Powyższy tekst jest przeznaczony do czytania i nie został rozbudowany o ćwiczenia skłaniające uczniów do dyskusji;
- **język** – w podręczniku *Вот и мы* wskazuje się na podobieństwo języka rosyjskiego i polskiego. Jest to podpowiedź dla ucznia, że w procesie nauki może on się domyślić, co oznaczają wybrane zwroty, a to z kolei przyspiesza naukę języka obcego;
- **kuchnia** – cykl *Успех* zawiera zadanie odnalezienia polskiego odpowiednika rosyjskich blinów (na podstawie przygotowanego przepisu);
- **programy telewizyjne** – w serii *Успех* autorka podręcznika zaproponowała zadanie, które polega na porównaniu polskich i rosyjskich programów telewizyjnych. W treści ćwiczenia sugeruje się, że nawet pobieżny przegląd rosyjskiego programu TV wskazuje na istnienie takich samych programów w telewizji rosyjskiej i polskiej¹³⁵;
- **nowe technologie** – jedno z ćwiczeń tej kategorii dotyczy zapoznania się z oknem rosyjskiej wyszukiwarki internetowej i porównanie jej z polską (*Экспедиция!*);
- **zwyczaje, tradycje, święta** – w podręczniku *Вот и мы* zostały zamieszczone treści o tradycjach ślubnych w Rosji. Zadaniem ucznia jest przedyskutowanie tego wydarzenia z koleżanką/kolegą, a następnie przygotowanie wypowiedzi na ten temat w ujęciu porównawczym z tradycjami polskimi.

¹³⁵ Wymienione zostały między innymi takie tytuły, jak: *Династия, Угадай мелодию, Бэтмен, Ва-банк*.

W przeanalizowanych cyklach znalazły się zadania polegające na udzieleniu odpowiedzi na pytania: jakie święta lubią obchodzić Polacy, a jakie Rosjanie? (*Новый Диалог, Успех, Успех*), w jaki sposób obchodzi się święta w obu krajach? (*Экспедиция!, Как дела?, Новые встречи*) oraz na poszukiwaniu odpowiedników polskich świąt dla wskazanych świąt obchodzonych w Rosji (*Новые встречи, Экспедиция!*). Nie wszystkie polecenia do ćwiczeń zachęcają uczniów do wyszukiwania podobieństw i różnic między kulturą własną a obcą:

- **zakupy** – w serii *Новые встречи* w ujęciu kontrastycznym została podana informacja o określaniu wagi produktów spożywczych podczas zakupów;
- **transport** – zadaniem uczniów było przyjrzenie się przedstawionym na ilustracjach polskim i rosyjskim biletom transportu miejskiego, a następnie przygotowanie odpowiedzi na pytanie: jakie bilety kupują pasażerowie? (*Экспедиция!*);
- **prognoza pogody** – zadania w tym temacie polegały na zwróceniu uwagi na różnice klimatu północnej Rosji i Polski oraz na zapoznaniu się z prognozą pogody dla Warszawy, Moskwy, Murmańska i Norylska, a następnie na odnalezieniu różnic (*Экспедиция!*);
- **sport** – uczniowie po zapoznaniu się z najbardziej popularnymi dyscyplinami sportu, które aktywnie uprawiają Rosjanie, mają odpowiedzieć na pytanie, które z nich są najbardziej popularne wśród Polaków oraz uczniów ich szkoły (*Новый диалог*). Polecenia do ćwiczeń nie zachęcają do refleksji porównawczej, a raczej pomagają uświadomić istnienie popularnych dyscyplin sportu w obu krajach;
- **religia** – po zapoznaniu się z tekstem o przyjęciu chrześcijaństwa na Rusi młodzież ma odpowiedzieć na pytania, kiedy Polska przyjęła chrześcijaństwo i jakie były tego przyczyny. Ćwiczenia pomagają uświadomić, kiedy i w jakich okolicznościach oba państwa przyjęły chrzest (*Новый Диалог*);
- **instrukcje, prawo jazdy, znaki drogowe, kodeks pracy** – w serii *Экспедиция!* znalazły się zadania zawierające polecenie porównania instrukcji adresowanych do pasażerów LOT-u i Aeroflotu, zasad zdawania egzaminów na prawo jazdy, znaków drogowych obowiązujących w obu krajach;
- **system polityczny** – w kursie *Экспедиция!* zamieszczono ćwiczenie, które wymaga wskazania podobieństw i różnic w systemie politycznym Polski i Rosji;
- **wydarzenia historyczne** – *Экспедиция!* zawiera ćwiczenie skłaniające do przypomnienia wydarzeń z historii Polski i Rosji. Zadaniem uczniów jest cofnięcie się do okresu z historii Polski, kiedy w Rosji panował ród Romanowów;
- **przysłowia, frazeologizmy** – polecenia do zadań wymagają przeanalizowania znaczenia zaprezentowanych przysłów w języku rosyjskim, a następnie podania

przez ucznia polskiego odpowiednika (*Новый Диалог, Вот и мы, Новые встречи, Успех, Экспедиция!*) lub wyjaśnienia znaczenia frazeologizmów i poszukiwanie polskich odpowiedników (*Вот и мы, Как дела?*). W cyklu *Успех* wskazuje się wprost na podobieństwo znaczenia wyrażenia „Wieża Babel” w języku rosyjskim i polskim;

- **cechy charakteru** – w serii *Как дела?* zaproponowano ćwiczenie, które ma skłonić młodzież do refleksji na temat podobieństw i różnic w mentalności Polaków i Rosjan;
- **uzależnienia młodzieży** – w kursie *Экспедиция!* poproszono uczniów o przygotowanie wypowiedzi na temat, czy w Polsce – podobnie jak w Rosji – młodzież boryka się z problemem narkomanii i nadużywania alkoholu.

B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej

Powyższe zadania są realizowane w ramach takich kręgów tematycznych, jak:

- **symbole religijne** – autorzy cyklu *Новый Диалог* zaproponowali zadanie polegające na dobraniu do przedstawionych w podręczniku sześciu różnych symboli religijnych takich nazw, jak: judaizm, buddyzm, protestantyzm, hinduizm, islam, katolicyzm, prawosławie;
- **język** – uczniowie uświadamiają sobie istnienie podobieństw między językiem rosyjskim, polskim, angielskim i niemieckim, które ułatwiają uczenie się języka docelowego (*Новый Диалог*);
- **przysłowia, frazeologizmy** – w serii *Вот и мы* autorki umieściły informację, że w wielu językach istnieją przysłowia o podobnym znaczeniu, ale użycie niektórych słów w tych przysłowiach, na przykład nazw zwierząt, jest uwarunkowane kulturowo. W serii *Как дела?* zamieszczono zadanie zachęcające do poszukiwania odpowiedników frazeologizmów w różnych językach;
- **kuchnia** – zadaniem ucznia jest dobranie nazw dań narodowych (cztery dania zostały dodatkowo zilustrowane) do nazw państw (Niemcy, Francja, Rosja, Włochy, Anglia, Grecja Polska, Hiszpania, Turcja), a następnie ocena tych dań, które uczeń degustował (*Новый Диалог*). Podobne ćwiczenie proponują autorki serii *Экспедиция!*. Różnica polega jednak na tym, że uczniowie samodzielnie poszukują informacji o upodobaniach kulinarnych w różnych krajach. W podręczniku do drugiej klasy tego samego cyklu zamieszczono tekst o przyzwyczajeniach kulinarnych w różnych krajach, na przykład w Szwecji, Norwegii, Finlandii, Rosji i w Polsce. Polecenia do zadań nie zapraszają jednak do dokonywania porównań

i wyciągania wniosków, a dotyczą ćwiczeń typu: prawda–fałsz, dobierz tytuły do poszczególnych fragmentów tekstu, popatrz na fotografie i powiedz, w jakich krajach były zrobione;

- **powierzchnia, ludność** – w jednym z zadań w serii *Экспедиция!* uczniom zaproponowano porównanie powierzchni i liczby ludności Rosji z Polską i innymi krajami;
- **cechy charakteru, sposób zachowania, mentalność** – w cyklu *Успех* znalazł się tekst *Какая ты красавица!*, który wskazuje na stopień otwartości przedstawicieli różnych kultur (Anglików, Japończyków, Niemców, Rosjan) w kontekście mówienia komplementów. Autorki serii *Экспедиция!* w podręczniku do klasy drugiej zaproponowały tekst *Что удивляет иностранцев в России и русских за рубежом*, który informuje młodzież o różnicach w sposobie zachowania Holendrów, Rosjan, Anglików, Japończyków i Polaków. Młodzież dowiaduje się, jakie znaczenie mają komplementy w poszczególnych kręgach kulturowych, o czym i w jaki sposób rozmawiają ich przedstawiciele. W zadaniu brakuje bodźców składających młodzież do porównań i wyciągania wniosków. Polecenie do wskazanego tekstu brzmi: „Прочитай текст и впиши в таблицу названия национальностей, которые в нем выступают”;
- **szkolnictwo** – zadanie uczniów polega na zestawieniu systemu kształcenia w Polsce i Japonii, a następnie na wskazaniu podobieństw i różnic (*Экспедиция!*). W tej kategorii zadań w kursie *Экспедиция!* znalazły się również ćwiczenia mające na celu porównanie szkolnictwa europejskiego i polskiego;
- **święta, zwyczaje, tradycje** – w cyklu *Экспедиция!* zostały odnotowane treści pokazujące tradycje dawania prezentów w różnych krajach, na przykład w Rosji, Anglii, Niemczech, Irlandii czy Hiszpanii. W serii tej znalazło się zadanie porównawcze, dotyczące święta Wielkanocy w Niemczech, Belgii, Portugalii i Szwecji. W serii *Успех* zamieszczono zadanie, którego celem było uświadomienie młodzieży, że sposób świętowania Nowego Roku w różnych krajach (np. w Japonii, Irlandii, Rosji, Polsce, na Kubie) może przybierać różne formy;
- **sport** – zadanie w tym obszarze tematycznym polega na wyjaśnieniu, czym różni się hokej rosyjski od kanadyjskiego (*Экспедиция!*).

1.1.2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność

Rozwój empatii w warunkach szkolnych może odbywać się za pomocą zadań, które zachęcają ucznia do zmiany perspektywy postrzegania określonych problemów, to jest spojrzenia na nie z punktu widzenia innej osoby.

W cyklu *Новый Диалог* zamieszczono trzy ćwiczenia, które polegały na wczuciu się w sytuację jednego z bohaterów tekstu; po dwa zadania tego typu były w seriach *Вот и мы*, *Успех* i *Экспедиция!* oraz po jednym w podręcznikach *Новые встречи* i *Как дела?*. Zaproponowane przez autorów ćwiczenia dotyczą typowych sytuacji dnia codziennego lub podróży. Jedno zadanie w kursie *Новые встречи* dotyka relacji międzykulturowych – młodzież musi odegrać rolę osoby pochodzącej z wybranego przez nich kraju.

W kursie *Вот и мы* znalazło się ćwiczenie, które może pokazać uczniom, że wydawanie opinii o innych powinno być poparte rzeczywistymi faktami, a nie subiektywnym o nich wyobrażeniem. Inne zadanie w tym cyklu pokazuje uczniom, że nie powinno się pochopnie negatywnie oceniać ludzi, ponieważ to, co jedna osoba postrzega jako postępowanie pozytywne, inni mogą odbierać jako negatywne.

Warto zwrócić uwagę na zadanie zaproponowane w serii *Успех*, które mogłoby być próbą relatywizacji postaw polskiej młodzieży wobec przedstawicieli innych kultur, w tym rosyjskiej, gdyby zawierało dodatkowe pytania skłaniające do przemyśleń. Uczniowie bowiem zapoznają się w nim między innymi z takimi wypowiedziami Rosjan, którzy odwiedzili Polskę, jak: „Мне дали понять, что россияне здесь не любят”, „Нельзя путать политику и отношение к людям”, „Нас не любят за политику”, „Я не могу отвечать за историю”, „Недалекие люди везде бывают”, „Все были доброжелательные”, „Есть хорошие люди”, a następnie mają odpowiedzieć na pytania, jak Rosjanie wspominają przyjazd do Polski, co im się w Polsce podoba, jaki jest stosunek Polaków do Rosjan. Zabrakło w tym miejscu propozycji dyskusji na temat przedstawionych, ważnych z perspektywy kontaktów międzykulturowych wypowiedzi lub zadań sytuacyjnych, polegających na wczuciu się w rolę Rosjan.

W cyklu *Экспедиция!* jeden z tekstów kończy się następującym zdaniem: „У разных народов своя шкала ценностей. В разных странах люди по-разному относятся к успеху, к деньгам, к детям. Эти ценности не хуже и не лучше тех, к которым мы привыкли. Не надо их отрицать, их надо знать, чтобы нам легче жилось за границей, чтобы мы лучше понимали друг друга”. Niestety, ani tekst, ani powyższy fragment nie został zaopatrzony w ćwiczenia skierowane do uczniów i zachęcające ich do poszukiwań, refleksji, dyskusji. W podręczniku do klasy drugiej tej samej serii znalazło się ćwiczenie poruszające problematykę porozumiewania się między przedstawicielami różnych kultur. Młodzież po przeanalizowaniu treści opery *Madame Butterfly* i musicalu *Miss Saigon* ma udzielić odpowiedzi na pytanie, jak kształtują się relacje między ludźmi należącymi do różnych kultur.

Na uwagę zasługuje informacja zamieszczona w cyklu *Новый Диалог*. Chodzi o wyjaśnienie znaczenia słów *россиянин* i *русский*, które w języku rosyjskim są odbierane pozytywnie, natomiast w języku polskim słowo *русский* [ruski, wyjaśn. – M. K.] posiada negatywne asocjacje. Autorzy tej serii podjęli również próbę uwrażliwienia uczniów na szeroko rozumianą inność. We wspomnianym kursie przedstawiono problem uczennic z muzułmańskich rodzin, którym zakazano chodzenia w chustach do szkoły, walkę jedenastoletniej pakistańskiej dziewczynki o prawa kobiet, temat mniejszości seksualnej i młodzieży z nieformalnych organizacji oraz problemy życia codziennego osób niepełnosprawnych. Młodzież musi podjąć refleksję na temat dyskryminacji religijnej, rasowej, politycznej, płciowej, a także sytuacji osób niewidzących, głuchych czy jeżdżących na wózku inwalidzkim. Tematyka osób niepełnosprawnych pojawiła się również w serii *Вот и мы*. W cyklu *Новый Диалог* młodzież styka się dodatkowo z tematyką małżeństw mieszanych. Uczniowie za pośrednictwem tekstów nie tylko poznają pozytywne i negatywne opinie innych osób na temat związków ludzi reprezentujących różne narodowości oraz religie, ale również muszą się do nich ustosunkować.

Autorzy podręczników próbują również wyczulić uczniów na konsekwencje międzynarodowych konfliktów wojennych/zbrojnych, ekonomicznych, politycznych, terrorystycznych, ale również na skutki codziennych międzyludzkich sporów, na przykład między rodzicami i dziećmi, nauczycielem i uczniem, rodzeństwem (*Новый Диалог, Успех*). Młodzież może przeczytać o konflikcie izraelsko-palestyńskim, embargo nałożonym na Koreę Północną, sporze między Rosją i Japonią o Wyspy Kurylskie, wojnie rosyjsko-czeczeńskiej (*Новый Диалог*), a także o atakach terrorystycznych (*Новый Диалог, Экспедиция!*). Niektóre treści i zadania – oprócz przedstawienia konfliktów – wymagają od uczniów przemyśleń na temat przyczyn, przebiegu i rozwiązań powstałych sporów.

1.1.3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń

Zadania z tej kategorii pojawiły się jedynie w podręczniku *Новый Диалог*. Problem stereotypów narodowych został poruszony w oparciu o ilustracje odnoszące się do Rosji i Rosjan oraz na podstawie wypowiedzi samych Rosjan na temat Polski i Polaków. Wspomniane zdjęcia przedstawiają cerkiew, mężczyznę w kozuchu, rękawicach i czapce-uszatce, złotą biżuterię, piękną Rosjankę oraz butelkę wódki, a uczniowie mają powiedzieć, jakie stereotypy o Rosji i Rosjanach zostały zaprezentowane na ilustracjach oraz czy są one prawdziwe. Natomiast inne zadanie zachęca licealistów

do ogólnych przemyśleń na temat znaczenia stereotypów w kontaktach międzyludzkich, w tym międzykulturowych, ich wpływu na postrzeganie świata przez ucznia. Celem kolejnych zadań było uświadomienie licealistom istnienia stereotypów o Polakach. Młodzież miała ustosunkować się do takich stwierdzeń, jak: „w Polsce większość obchodzi imieniny niż urodziny”, „Polacy nie znają języków obcych”, „język polski jest jednym z najtrudniejszych”, „Polacy rzadko uśmiechają się i często narzekają”, „kradzieże samochodów w Polsce to codzienność”, oraz do takich wypowiedzi Rosjan, jak: „Polacy uśmiechają się, gdy mają powód”, „Polacy tak jak Rosjanie nie uśmiechają się, ale lubią narzekać na życie”, „język polski jest trudny, ale zależy dla kogo – dla Słowian nie, a dla osób angielskojęzycznych tak”.

W objętych badaniem podręcznikach występują treści ukierunkowane na poszerzanie zasobu leksykalnego uczniów oraz powtarzanie struktur leksykalno-gramatycznych, które mogą utrzymywać negatywne stereotypy i uprzedzenia. Jednak po uzupełnieniu zadań o dodatkowe pytania do młodzieży mogą realizować inny, „ukryty” cel – kształtować umiejętność krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń.

Tego typu ćwiczenia znalazły się w kilku cyklach. Chodzi tu o dawanie przyzwolenia na rozpoznawanie i ocenianie ludzi na podstawie wyglądu. Zadania tego typu wymagają dodatkowych głębszych dyskusji na temat wydawania powierzchownych sądów o innych ludziach (*Новый Диалог* i *Вот и мы*). Warto też wspomnieć o ćwiczeniu zaproponowanym przez autorki cyklu *Как дела?*: uczniów poproszono o udzielenie odpowiedzi na pytanie, jaką ich zdaniem narodowość można uznać za najbardziej nietowarzystką. Należy podkreślić, że brak rzeczowej dyskusji na temat cech narodowych może nawet stygmatyzować niektóre społeczności i wzmacniać postawy negatywne.

Warto zwrócić uwagę na kilka innych kwestii. Wydaje się, że teksty umieszczane w podręcznikach szkolnych powinny być dobierane ze szczególną starannością. W jednym z nich, w kursie *Новый Диалог*, pojawia się problem konfliktu rosyjsko-czeczeńskiego. I nie byłoby w tym nic dziwnego (nie jest to spór fikcyjny, ale rzeczywisty), gdyby tekst nie zaczynał się od zdania: „Конфликт в Чечне, большая часть населения которой является мусульманами, длится с начала XIX века”. Zawarte już we wstępie stwierdzenie, że źródłem tego konfliktu jest islam, a nie pragnienie zbudowania niezależnego państwa – Czeczenii – kreuje postawę przyzwolenia na atak zbrojny na muzułmanów¹³⁶.

¹³⁶ Takie stwierdzenia wznoszą mury i nie rozwiązują problemu strachu oraz uprzedzeń wobec islamistów, ale wzmacniają negatywne emocje.

W innym tekście, w cyklu *Вот и мы*, tym razem jest to dialog między dziewczyną i dwoma chłopakami. Młodzież dowiaduje się, że kobiety potrafią rozmawiać jedynie o pogodzie i ubraniach, dlatego też lepiej jest, gdy mężczyźni rozmawiają ze sobą. W innym zadaniu tego cyklu, młodzież ma się ustosunkować (a nawet w pewien sposób skrytykować) do przyzwyczajień postaci przedstawionych na rysunkach (na ilustracjach widać osoby płci męskiej oraz żeńskiej, które czytają gazetę, książkę, siedzą przed komputerem, grają w piłkę, robią zakupy). Mimo że jest to zadanie gramatyczne, jak zaznacza się w podręczniku, to jest ćwiczenie form wyrażania życzenia odnośnie do innych osób, krytyki czyjś przyzwyczajenia i wskazania, co dana osoba powinna robić¹³⁷, to wydaje się, że zezwala ono na bezpodstawną krytykę innych. Podobne zadanie odnaleziono w kursie *Учнex*. Być może ćwiczenie miałyby inny wydźwięk, gdyby autorki zastosowały inne przykłady¹³⁸. Natomiast w cyklu *Как дела?* w jednym z dialogów stwierdzono, że wszyscy kibice to „chorzy ludzie”.

Tego typu wypowiedzi dają bezpodstawne przyzwolenie na krytyczne ocenianie innych, oczekiwanie (a może i żądanie), że będą oni rozmawiać lub zachowywać się tak, jak chce dana jednostka.

Należy też wspomnieć o zadaniach zaproponowanych przez autorki serii *Как дела?*, które wzmacniają przekonanie o sztywnym podziale ról w społeczeństwie, u którego podstaw leży tylko płeć, a nie rzeczywiste umiejętności poszczególnych osób czy potrzeba chwili. W ramach jednego z nich uczniowie mają odegrać scenkę, w której uczestniczy malarz oraz osoby zwiedzające galerię sztuki. Obok umieszczono ilustrację przedstawiającą kobietę i mężczyznę w muzeum, a podpisaną: „Ona nie rozumie sztuki! On pasjonuje się sztuką!”. Drugie zadanie polega na wysłuchaniu dialogu między nastolatkiem a jego matką. Młodzież dowiaduje się, że jedynie mężczyźni znają się na bankach i giełdzie, a kobiety mają inne problemy. W ramach kolejnych ćwiczeń uczniowie przeczytają, że wszystkie (!) kobiety w szachy grają rzadko, komputerów się boją, nie potrafią logicznie myśleć, godzinami rozmawiają o modzie i o miłości i dlatego ich miejsce jest w kuchni. Niewątpliwie powyższe zadania/treści utrwalają stereotypy oraz określone postawy wobec kobiet. Nie zaproponowano żadnych poleceń zachęcających do racjonalnej rozmowy na ten temat (na przykład: czy zgadzasz się z tą opinią?, jakie jest twoje zdanie na ten temat?, podaj przykłady/argumenty).

¹³⁷ Wzorem dla uczniów jest następująca wypowiedź zamieszczona w podręczniku: „Они только про шмотки и погоду разговаривать умеют! Лучше бы они почитали. Почитали бы они!” [One tylko o ciuchach i pogodzie potrafią rozmawiać. Lepiej by poczytały!, tłum. – M. K.].

¹³⁸ Ćwiczenie to jest nastawione na krytykę innych ludzi, bez względu na narodowość. A gdyby tak zastosować je w wariancie: „Они только телевизор смотрят и про спорт говорить умеют. Лучше бы они поиграли в мяч! Поиграли бы в мяч они!”?

1.1.4. Treści kształtujące postawy pozytywne/neutralne (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)

Wyniki analizy podręczników pokazują, że treści i zadania mogą kształtować pozytywne/negatywne postawy względem Rosji i Rosjan, a tym samym wpływać na indywidualne motywy uczenia się języka rosyjskiego, wzmacniając lub osłabiając motywację. Na pozytywny/neutralny obraz Rosji i Rosjan, tworzony przez podręczniki do nauki w szkołach ponadgimnazjalnych, składają się niżej wyszczególnione treści.

1) Wskazanie, że warto uczyć się języka rosyjskiego jako obcego

W podręczniku *Новый Диалог* sporo miejsca poświęca się znaczeniu znajomości języka rosyjskiego w życiu prywatnym (możliwość czytania literatury w oryginale, porozumiewanie się bez przeszkód ułatwia podróżowanie, możliwość poznawania ciekawych ludzi poprzez portale internetowe, a dzięki temu utrzymuje się kontakt z żywym językiem) i zawodowym (szansa na znalezienie dobrej pracy, prowadzenie biznesu na Wschodzie Europy). Treści te są przekazane w postaci wypowiedzi osób, które uczą się języka rosyjskiego. Bohaterowie tych treści podkreślają, że lubią język rosyjski:

Wybrałeś/wybrałaś język rosyjski. Dlaczego warto się go uczyć? Przeczytaj argumenty innych osób (*Новый Диалог* 1: 8/1A¹³⁹).

Uczniowie, analizując mapkę, poznają zasięg posługiwania się językiem rosyjskim. Dowiadują się, że jest on jednym z sześciu języków ONZ, posługuje się nim około 250–300 mln ludzi, w tym około 145 mln jako językiem pierwszym (*Новый Диалог* 1: 9/3, *Вот и мы* 1: 8, *Экспедиция!* 1/2: 23). Informacje te są ważne, ponieważ wspierają motywację do nauki. W kursach *Новый Диалог* i *Вот и мы* autorzy wskazują na podobieństwo języka rosyjskiego i polskiego, co ułatwia naukę języka obcego:

O kim lub o czym jest mowa w dialogu? Posłuchaj i zaznacz właściwe fotografie. W zrozumieniu tekstu pomoże ci podobieństwo języka rosyjskiego i polskiego (*Новый Диалог* 1: 13/1).

Język rosyjski i polski należą do tej samej rodziny języków słowiańskich. Znaczenia niektórych słów możemy się domyślać, gdyż brzmią podobnie w obu językach (*Вот и мы* 1: 9).

¹³⁹ W tym miejscu i dalej człon skrótów alfanumerycznych podawane przy nazwach podręczników oznaczają: I człon – dla klasy (ewentualnie: klasa / część podręcznika, np. 1/2; lub poziom zaawansowania / klasa, np. K/1), II człon – numer strony, III człon – numer zadania.

W podręcznikach *Новый Диалог* i *Как дела?* umieszczono krótkie wypowiedzi w języku rosyjskim młodzieży z Czech, Niemiec, Białorusi, Litwy, Słowacji i Francji. Ma to wskazać na zainteresowanie językiem rosyjskim w różnych krajach europejskich, co z kolei może być sygnałem dla polskiej młodzieży o możliwości wykorzystania języka rosyjskiego nie tylko w kontaktach z Rosjanami. Licealiści, którzy są zainteresowani pogłębieniem wiedzy o języku rosyjskim i nawiązaniem kontaktów z osobami mówiącymi tym językiem, są również odsyłani do odpowiednich stron internetowych:

Прeczyтай как представили się мłodzi Europejczycy, którzy przyjechali do Moskwy na kurs języka rosyjskiego, a następnie zaznacz właściwą odpowiedź (*Новый Диалог* 1: 25/9A).

(...) Hallo! Меня зовут Отто. Я немец. Сейчас я живу в Берлине (*Новый Диалог* 1: 25).

Więcej ciekawych informacji na temat języka rosyjskiego znajdziesz w encyklopedii lub w Internecie na stronie http://tnij.org/jezyk_rosyjski (*Новый Диалог* 1: 9).

Януш прекрасно говорит по-русски, Мишель тоже неплохо. Мишель французенка? Да, но ее мама испанка (*Как дела?* 2: 56).

W cyklach *Экспедиция!* (2/1: 10/7, 2/1: 10) i *Новые встречи* (2: 5/3) zostały przedstawione dane statystyczne Ministerstwa Kultury, Sportu i Turystyki Federacji Rosyjskiej na temat turystycznych podróży Rosjan (np. do Chin, Turcji, Polski, Finlandii, Hiszpanii, Egiptu, Włoch, Niemiec i na Cypr) oraz informacje Ministerstwa Turystyki Turcji, co wskazuje na potencjalny zasięg języka rosyjskiego i możliwość porozumiewania się nim na całym świecie:

Прочитай текст и скажи, жители каких стран отдыхали в Турции. Кто они по национальности? (*Новые встречи* 2: 10/5).

Сравни данные Министерства РФ (Российской Федерации) по физической культуре, спорту и туризму за 2000 и 2002 годы и ответь на вопросы (*Экспедиция!* 2/1: 10/7).

2) Wskazanie na rangę/piękno rosyjskiej kultury

W seriach *Новый Диалог*, *Экспедиция!*, *Вот и мы* i *Новые встречи* autorzy zwracają uwagę na szeroko rozumianą kulturę i sztukę rosyjską, obejmującą między innymi literaturę piękną, malarstwo, teatr, wytwory sztuki ludowej. Robią to na dwa sposoby. Przede wszystkim, „przemycają” treści nacechowane pozytywnym,

wartościującym językiem, wskazującym na piękno, unikatowość, niezwykłość duchowych, artystycznych i twórczych osiągnięć Rosjan. Na przykład licealiści czytają, że Siergiej Jesienin jak mało kto umiał pisać o rosyjskiej przyrodzie i miłości, a jego poezją interesują się ludzie na całym świecie. Młodzież dowiaduje się również, że wyjście do muzeum, spotkanie z rosyjskim malarstwem czy sztuką ludową może dostarczyć wielu pozytywnych estetycznych doznań. Informacje te są podawane w różnych formach: jako ciekawostka, jako pisemne wypowiedzi forumowiczów czy ustna rozmowa (zaprezentowana w ramach tekstu do słuchania) między młodymi ludźmi, którzy dzielą się wrażeniami po pobycie w muzeum:

Сергей Есенин (1895–1925) – русский поэт, который как мало кто умел писать стихи о русской природе и о любви [tu i dalej: podkr. – M. K.]. Его стихи с увеличением читают во всем мире (*Новый Диалог* 2: 22).

Я никогда не думал, что посещение галереи может произвести на меня такое сильное впечатление. Это совершенно не то, что смотреть на репродукции картин в альбомах или журналах. (...) Больше всего мне понравились пейзажи Шишкина, например „Лесные дали” (*Новый Диалог* 2: 52/4A).

Я пришел в Третьяковку первый раз в жизни месяц назад. И, знаете, моему восхищению не было предела. Я просто не мог оторвать глаз от картин (...). Я очень люблю бывать в этом музее, могу приходить сюда бесконечно. Да и всех приезжающих ко мне гостей я первым делом веду в Третьяковку, и уверяю вас, еще никто не пожалел! (*Новый Диалог* 2: 53/5A).

„Мастер и Маргарита”, самое известное произведение Булгакова, считается многими критиками лучшим романом XX века (*Вот и мы* 3: 66).

– А в какой театр мы пойдем? – В Мариинский. Это театр известный во всем мире, особенно своим балетом (*Новые встречи* 2: 77/1).

Майолика Гжели пользовалась необычайной популярностью. (...) На изделиях оживали сказочные города, фантастические птицы, живописные цветы и травы (*Экспедиция!* 3/1: 76/1).

Эти уникальные игрушки можно увидеть в музее Сергиева Посада (*Экспедиция!* 3/1: 87).

Po drugie, poprzez odpowiednie polecenia inspirujące do refleksji autorzy kursów zachęcają uczniów do odkrywania/odnajdywania w kulturze rosyjskiej tego, co ich interesuje:

Powiedz dłaczego właśnie to dzieło zwróciło twoją uwagę. Następnie krótko opisz, co zostało przedstawione na obrazie (*Новый Диалог* 2: 54/5Г).

Jakich przedstawicieli rosyjskiej kultury znasz i cenisz? Uzupełnij zdania (1–9) właściwymi nazwiskami (a–z). Wpisz rozwiązania do tabeli (*Новый Диалог* 3: 50/4A).

Jesteś w Rosji na kursie językowym i chcesz zaprosić kolegę/koleżankę do teatru. W rozmowie telefonicznej przedstawiasz mu/jej swoją propozycję i przekazujesz informacje dotyczące spektaklu z afisza (*Вот и мы* 3: 16/4).

Który z prezentowanych filmów lub spektakli mógłby cię zainteresować? Dłaczego właśnie ten (*Вот и мы* 3: 16/5B).

Выбери из них ту картину, которая тебе больше всего нравится, и опиши коротко твои впечатления от нее (*Экспедиция!* 1/1: 86/3).

Посоветуй другу, который собирается на экскурсию в Россию, чтобы он купил себе сувенир из Хохломы. Убеди его, что изделия хохломских мастеров стоит коллекционировать (*Экспедиция!* 3/1: 73/12).

Licealiści mogą podjąć refleksję na temat możliwych sposobów zainteresowania rówieśników kulturą, próbując odpowiedzieć na pytanie: „Что можно сделать, чтобы молодые люди больше интересовались культурой?” (*Новый Диалог* 2: 56/12).

3) Wskazanie, że Rosja to kraj, który warto zobaczyć

We wszystkich analizowanych cyklach Federacja Rosyjska jest przedstawiona jako piękny kraj, który warto zobaczyć. Rosja może zaoferować turystom aktywny odpoczynek na łonie przyrody, a także poznawanie zabytków architektury. Autorzy serii przyciągają uwagę ucznia poprzez, wydaje się, celowo dobrany język, opiewający piękno tego kraju. Turyści w Rosji mogą zobaczyć zadziwiające górskie krajobrazy, czyste jeziora, zachwycające urokliwe pejzaże, Petersburg – bajkowe miasto białych noc, Moskwę – niewiarygodnie interesującą i różnorodną, w której każdy może znaleźć coś dla siebie, Peterhof – wspaniałą letnią rezydencję, zbudowaną przez Piotra I, z niezwykle pięknym pałacem. Turysta koniecznie musi zajrzeć również do muzeów, między innymi do Muzeum Kotów, Muzeum Zabawek, Muzeum Lalek, Ermitażu, Interaktywnego Muzeum Nauki „Labirintum”, Kunstkamery, Muzeum Rosyjskiego i innych. Podążając za treścią cykli, warto również wybrać się do teatru, na przykład do Teatru Maryjskiego na operę *Князь Игорь*, z zachwycającymi

dekoracjami. Treści te zostały zaprezentowane w postaci folderów reklamowych, wypowiedzi forumowiczów, e-maili, tekstów przeznaczonych do słuchania:

Мультиинские озера. Это путешествие для начинающих туристов. Для всех, кто хочет увидеть удивительные горные пейзажи и красивые, чистые озера... (*Новый Диалог 2: 24*). В этом году сбылась моя мечта. Мы небольшой группой поехали в Сибирь, а конкретно на озеро Байкал. (...) поехали на поезде по Транссибу (...) Каждый день мы любовались байкальскими пейзажами (*Новый Диалог 2: 8/2A*).

... культурная жизнь российской столицы невероятно интересна и разнообразна и каждый может найти что-то для себя (*Новый Диалог 2: 49/1A*).

Северная Венеция, сказочный город белых ночей, Северная столица России, город-музей под открытым небом... Как только не называют Санкт-Петербург! (*Новый Диалог 3: 44/5A*).

Это [Кустово, wujasń. – М. К.] один из самых интересных дворцов графа Шереметьева. Там очень красивый парк (*Вот и мы 1: 70/1*).

В Петергофе находится один из наиболее значительных в России архитектурно-парковых комплексов XVIII–XIX вв. (*Вот и мы 1: 67*).

Нелегкая задача была у Феди. Как выбрать самое интересное и самое „экзотическое” место из тысяч прекрасных уголков России? (*Новые встречи 2: 100/2*).

В России очень много интересных мест, связанных с православием. Особенно интересны храмы (...), которые являются не только местом культа, но и важнейшими архитектурными памятниками России. Зайди на один из названных ниже сайтов и расскажи об одном из них (*Новые встречи 3: 44/4*).

О русской бане сложено немало пословиц и поговорок, подтверждающих ее значение в жизни русского народа (...). Если когда-нибудь будете в Москве, обязательно сходите в баню. Адреса московских бань найдете на стр. 146 (*Успех 2: 103/16*).

(...) Россия – это страна с очень бурной историей и богатой культурой. Не все знают, что некоторые архитектурные памятники России пополняют список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО, например Московский Кремль (...) А „белые ночи” Петербурга? Это обязательно нужно пережить.

Именно для „белых ночей” я перенес два экзамена – лишь бы успеть в июне и наслаждаться городом не только днем, но и ночью (...) (*Успех* 3: 99/3).

Две недели вы проведете [в языковом лагере в Подмосковье, *вујаап.* – М. К.] в мире фантазии и чудес, заведете новых друзей, (...) (*Экспедиция!* P2: 118/18).

Город привлекает внимание своей удивительно красивой архитектурой, с прекрасными дворцами, мостами и набережными (*Экспедиция!* 1/2: 92).

Петербургский Эрмитаж – это сокровищница мировой культуры и искусства (*Экспедиция!* 1/2: 93).

Среди русских земель Новгород занимает особенное место. Этот город сохранил древнерусские общественные традиции. Он славится своим вольнолюбством, богатством, красотой достопримечательностей и достижениями в области культуры (*Экспедиция!* 3/2: 68).

В центре ансамбля [усадебя Кусково, *вујаап.* – М. К.] стоит Дворец, который поражает изысканностью и великолепием внутреннего убранства (*Экспедиция!* 3/2: 77).

Эрмитаж – самый крупный музей России, гигантское собрание произведений искусства и памятников культуры народов мира со времен античности до середины XX века (*Как дела?* 2: 76/1).

Autorzy cyklu *Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Новые встречи* i *Экспедиция!* proponują zadania, których wykonanie wymaga od uczniów intelektualnej aktywności, namysłu, zastanowienia, wyrażenia swojego zdania, komentarza i uświadomienia, co w kulturze rosyjskiej może być interesujące, atrakcyjne. Autorzy kursów odwołują się do pozytywnych emocji, spostrzeżeń młodzieży, związanych z percepcją przeczytanego lub wysłuchanego tekstu, obok którego zostały zaprezentowane estetyczne zdjęcia ukazujące osobliwości Rosji oraz piękną przyrodę:

Wypowiedz się na podstawie podanego materiału. Twój rosyjski kolega, którego odwiedzasz w Petersburgu, ma dla ciebie trzy propozycje na spędzenie popołudnia. Wybierz tę, która najbardziej ci odpowiada. Uzasadnij swój wybór i wyjaśnij, dlaczego odrzucasz inne propozycje. Na koniec odpowiedz na pytania (Jak myślisz dlaczego Petersburg jest popularny wśród turystów; Lubisz oglądać osobliwości? Dlaczego? Jak myślisz dlaczego ludzie chodzą do muzeów i galerii? Często bywasz w teatrze? Dlaczego?) (*Новый Диалог* 3: 46/9).

Poradź koledze, który wybiera się do Moskwy, co ciekawego można obejrzeć w centrum miasta (*Новый Диалог* 2: 47/8).

Powiedz w jakie rejony Rosji chciałbyś wybrać się zimą i latem, bez szczególnego przygotowania. Uzasadnij swoje zdanie (*Новый Диалог* 2: 25/5).

Wyobraź sobie, że jesteś w Moskwie. Powiedz, co chcesz zobaczyć i dlaczego (*Вот и мы* 1: 69/8).

Скажи, какие интересные места в Москве видел Павел. Покажи те из них, которые есть на плане центра города (стр. 119) (*Новые встречи* 1: 96/2).

Прочитай текст и скажи, какие интересные места в России стоит посмотреть. Покажи их na карте. Карта России находится в конце учебника (*Новые встречи* 2: 100/2).

Прочитай текст. Расскажи, что интересного узнал Федя из путеводителя о Байкале (*Новые встречи* 2: 101/4).

Podzielcie się na grupy i na lekcje języka rosyjskiego przygotujcie najciekawsze informacje oraz materiały wizualne (np. gadżety z podróży do Rosji waszych znajomych lub krewnych). Każda grupa prezentuje swoje materiały i zbiory w ciągu 5–7 minut (*Экспедиция!* P1: 7/4).

Ты турист. В турагентстве ты посмотрел рекламный буклет экскурсии по „Золотому кольцу”. На его основании убеди соседа по парте, чтобы он поехал вместе с тобой (*Экспедиция!* 2/1: 74/15).

Przygotowujecie na lekcję języka rosyjskiego miniprzewodnik turystyczny po Rosji. Które zdjęcie najbardziej nadaje się na stronę tytułową przewodnika? Wybierz zdjęcie, które twoim zdaniem będzie najlepsze i uzasadnij swój wybór. Wyjaśnij dlaczego odrzucasz pozostałe propozycje. Na koniec odpowiedz na pytania: Почему стоит путешествовать по России? В чем преимущество тематических экскурсий? (...) (*Новый Диалог* 2: 27/8).

Jesteś w Moskwie przejazdem, jeden dzień. Chciałbyś wykorzystać ten czas na zwiedzanie. Wybierz miejsce, które odwiedzisz i uzasadnij swój wybór. Wyjaśnij dlaczego odrzucasz pozostałe propozycje (...) (*Новый Диалог* 2: 56/12).

Pochwal się, że byłeś(-aś) w Galerii Tretiakowskiej i oglądałeś(-aś) obrazy znanych malarzy rosyjskich. Wymień ich nazwiska. Opowiedz o obrazie, który najbardziej ci się podobał (*Новые встречи* 3: 53/8).

Zaproponuj swoim znajomym wycieczkę tematyczną związaną ze strefami krajobrazu w Rosji. W swojej wypowiedzi uwzględnij poniższe informacje (*Новый Диалог* 2: 24/3В).

4) Wskazanie na dobre warunki życia w Rosji

W cyklu *Новый Диалог* zaproponowano dwa zadania sytuacyjne / odgrywanie ról. Podczas ich wykonania uczniowie muszą podjąć decyzję o wynajęciu konkretnego mieszkania w czasie pobytu w Rosji.

Opis mieszkań, zaprezentowany licealistom w cyklach *Новый Диалог* (2: 71/9А), *Вот и мы* (3: 37/4) oraz *Новые встречи* (2: 14/5), kreuje bardzo pozytywny, nowoczesny obraz warunków mieszkaniowych/bytowych w Moskwie. Są to mieszkania po remoncie, czyste, umeblowane, dobrze wyposażone („с мебелью и бытовой техникой”, „в отличном состоянии”, „после ремонта в новом доме”, „на полу паркет”, „санузел раздельный”, „с плиткой и хорошей сантехникой”, „кухня гарнитурная с бытовой техникой”, „вся необходимая мебель для проживания”, „домофон”, „подземный паркинг, рядом парк, инфраструктура”, „10 мин. пешком от метро”):

Twoja rodzina wyjeżdża na rok do Moskwy i chce wynająć mieszkanie. Przeczytaj ogłoszenia. Którym z nich byłibyście zainteresowani i dlaczego (*Новый Диалог* 2: 71/9А).

Odegraj rolę zgodnie z poleceniem. Zamierzasz wyjechać na trzymiesięczny kurs do Moskwy. Prosisz rosyjskiego kolegę o pomoc w wynajęciu mieszkania. Ustalasz z nim swoje wymagania (*Новый Диалог* 2: 71/9Б).

W serii *Экспедиция!* zwraca się uwagę na dobrze funkcjonujące moskiewskie metro, które ułatwia codzienne życie moskwiąkom; jest ładne, czyste, wygodne, mimo że przepełnione i ze słabą wentylacją. Podkreśla się również zalety rosyjskiej kuchni:

Блюда русской кухни получили заслуженное признание во многих странах. На самом деле русская кухня отличается большим разнообразием блюд, закусок, напитков. Она славится многими мясными, рыбными, овощными блюдами и кашами (*Экспедиция!* 2/1: 70/4).

Какие русские блюда пришились тебе по вкусу и почему? Воспользуйся материалом упражнений 4 и 5. Свое мнение представь в классе (*Экспедиция!* 2/1: 74/15).

Убеди друга, что стоит пойти в русский ресторан попробовать блюда русской национальной кухни. Работай с соседом по парте. Результаты работы запишите по пунктам (*Экспедиция!* 2/1: 74/16).

5) Wskazanie na możliwość nauki i pracy w Rosji

Młodzi ludzie zostają uwrażliwieni na możliwość pracy i nauki za granicą. Młodzież poprzez teksty zamieszczone w kursie *Новый Диалог* (3: 123/7A, 124/7Б, 124/8) podejmuje refleksję na temat obaw i zalet studiowania za granicą. Wśród zalet wymieniane są: poznanie nowych ludzi, kultur, języków, wysoki poziom edukacji, bezpłatna nauka. Natomiast wady to: rozłąka z rodziną, zdanie na samą/samego siebie, bariera językowa, formalności związane z przygotowaniem wyjazdu. Licealiści poznają wypowiedź młodego Polaka na temat kontynuacji nauki na studiach wyższych w Rosji. Paweł informuje, że w Rosji jest duży wybór kierunków, uczelnie oferują edukację na wysokim poziomie i wyraża przekonanie, że z dyplomem MGU¹⁴⁰ znajdzie pracę nawet na Zachodzie. Młodzież dowiaduje się również, że w Rosji na rynku pracy brakuje menedżerów do spraw sprzedaży oraz księgowych. Podobne treści i zadania zamieszczono również w kursie *Вот и мы, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!* oraz *Успех*.

6) Wskazanie na zalety różnorodności pogodowej w Rosji

Autorki serii *Как дела?* zaproponowały tekst, który opisuje pogodę w Rosji w bardzo pozytywnym świetle: odsłaniają pozytywne oblicza klimatu tego kraju, dokonują próby przełamania stereotypów. Podobne treści oferuje podręcznik *Вот и мы* (2: 8/1, 12/1, 14):

Конечно, зимой, если сравнить с большинством стран Европы, в России более холодно (...). Иногда бывают очень холодные зимы, хотя в последнее время морозы стали меньше, а зима в России стала напоминать европейскую зиму (...). Русские очень любят зимнее время, первый чистый снег (...). Русские весна и осень очень похожи на эти времена года в других странах Европы. Весна – солнечная, осень – дождливая (...). Лето в России бывает самым разным. От холодного и дождливого (+15 – +18С) до сухого и жаркого (+30 – +34С) (...). Так что пусть вас не пугает русская погода (...). (*Как дела?* 2: 95).

¹⁴⁰ Московский государственный университет – Moskiewski Uniwersytet Państwowy.

7) Wskazanie na pozytywne cechy charakteru Rosjan, mentalność, styl życia

W jednym z zadań zostały przedstawione wyniki niezależnego badania przeprowadzonego wśród Rosjan. 80% mieszkańców tego kraju uważa się za wierzących obywateli, 40% spośród nich to prawosławni, a pozostali reprezentują takie religie, jak: islam, buddyzm, katolicyzm, judaizm, hinduizm. Uczniowie dowiadują się również, że mniej niż 10% Rosjan chodzi do cerkwi (*Новый Диалог* 3: 8/1A, *Новые встречи* 3: 54).

Na podstawie treści jednego z tekstów (*Я кормилец, ты хозяйка*) zamieszczonych w serii *Успех* (1: 112) można wnioskować, że Rosjanie są tradycjonalistami, szczególnie w sposobie rozumienia znaczenia rodziny w ich życiu. Dodatkowo uczniowie dowiadują się, że rosyjscy mężczyźni skąpią pochwał dla kobiet, natomiast kobiety dość często komplementują inne kobiety. Ponadto dość często chwali się dzieci, ale jak podkreśla się w tekście, słowa pochwały kierowane są do rodziców, a nie do ich pociech.

W podręcznikach wskazuje się również na gościnność Rosjan, serdeczność wobec osób, które przebywają w ich domach (*Успех* 2: 135/12, 136/13, *Экспедиция!* 1/2: 91/1, *Новые встречи* 1: 94/1), a także otwartość w kontaktach międzyludzkich („К счастью, россияне быстро переходят на ты, а имена легко запомнить”) (*Успех* 1: 29/3, *Экспедиция!* 1/2: 24/9). Nasi wschodni sąsiedzi podczas komunikacji chętnie przemawiają na temat światowych problemów i polityki, a na spotkaniach towarzyskich i zawodowych wypowiadają wprost swoje zdanie, co czasem może być odebrane jako brak kultury/wychowania (*Экспедиция!* 1/2: 24/9).

Za to mieszkańcy Rosji – zarówno młode, jak i starsze pokolenie – są nieco sentymentalni, lubią prowadzić długie, szczere rozmowy o życiu (разговоры по душам), szczególnie z najbliższymi przyjaciółmi (*Как дела?* 3: 105/3). Natomiast w tekście w cyklu *Вот и мы* (2: 44/1) polski nastolatek, charakteryzując swojego przyjaciela z Rosji, zaznacza, że od początku znajomości miał wspólny język z Saszą, ponieważ jest on towarzyski i sympatyczny. Młodzież dowiaduje się również, że ten młody Rosjanin to zdolny chłopak, chce zostać inżynierem, lubi sport, dobrze gra w piłkę nożną, jest skromny, nie lubi się przechwalać. Uczniowie korzystający z cyklu *Вот и мы* (2: 35/9) zostają poinformowani, że niektórzy młodzi Rosjanie zdrowo się odżywiają oraz zwracają uwagę na estetykę serwowania dań.

8) Wskazanie na międzynarodową współpracę Rosjan z przedstawicielami innymi państw

Młodzież w jednym z tekstów zamieszczonych w kursie *Новый Диалог* (3: 8/1A) została poinformowana, że zwierzchnicy Kościoła prawosławnego w Rosji utrzymują dobre relacje z papieżem Franciszkiem – głową Kościoła katolickiego. Obie strony

podejmują rozmowy na temat problemów między Cerkwią a Kościołem oraz sposobów ich rozwiązania, a także na temat współpracy na rzecz biednych i bezdomnych. W serii *Экспедиция!* (2/2: 49/7, 85, 88/5, 90/5) została wyeksponowana informacja, że w Amsterdamie, Londynie i Las Vegas otwarto filie Ermitażu, a polski musical *Metro* jest wystawiany w Moskwie i cieszy się dużą popularnością wśród Rosjan. Z kolei nasi rodacy mieli okazję zobaczyć w Polsce rosyjski musical Nord-Ost. Rosjanie wykazują również zainteresowanie polskimi produktami, między innymi odzieżą projektowaną przez Ewę Minge i sprzedawaną w Rosji. Podkreśla się również współpracę Rosjan z Zachodem w innych obszarach. Na przykład młodzież dowiaduje się, że Steven Spielberg współpracuje z piosenkarzem i kompozytorem Olegiem Gazmanowem, chochłoma jest eksportowana między innymi do Niemiec, Anglii i Francji, a dzieła Szemiakina są wystawiane w muzeach Europy, USA, Brazylii i Japonii (*Экспедиция!* 3/1: 22, 72/9, 127).

9) Wskazanie na wielkość terytorialną Rosji

W niektórych podręcznikach podkreśla się *explicitie*, że Rosja to olbrzymi kraj (*Экспедиция!* P1: 6/2; 1/2: 20/2, *Как дела?* 2: 48). Wielkość Rosji autorzy akcentują poprzez użycie odpowiedniego języka:

(...) мы легко можем найти страну, которая называется Россия. Ее площадь 17 075 миллионов квадратных километров. (...) По территории страны проходит десять часовых поясов (...). Двадцать морей трех океанов – Атлантического, Тихого, Северного Ледовитого – омывают территорию России. На огромной площади страны находятся все природные зоны мира (...)
(*Экспедиция!* 1/2: 20/2).

10) Wskazanie na charakterystyczne symbole Rosji

W serii *Новый Диалог* uczniowie stykają się z symbolami Rosji na ilustracjach. Niepodpisane zdjęcia przedstawiają brzoźowy las, bałajkę, Ermitaż, ruble, matryoszki (jedna z nich z wizerunkiem Putina), naleśniki, pociąg z napisem „Россия”, bliny i kolej transsyberyjską. Zadaniem uczniów jest stwierdzenie, które z podanych na ilustracjach symboli Rosji są im znane i z czym jeszcze kojarzy im się ten kraj (*Новый Диалог* 1: 11/6Б). W podręczniku do drugiej klasy tego samego cyklu zestaw atrybutów charakterystycznych dla Rosji został poszerzony o kilka zdjęć, na których widnieje niedźwiedź, puszcza kawioru, szkatułka z Palechu oraz drewniane przedmioty – chochłoma (*Новый Диалог* 2: 22/1Б). Z kolei w cyklu *Экспедиция!*

autorki zaproponowały ćwiczenie polegające na dopisaniu dodatkowych asocjacji do zaproponowanego już zestawu skojarzeń dotyczących Rosji. W podręczniku został zamieszczony taki zbiór skojarzeń, jak: Piotr I, białe noce w Petersburgu, srogie zimy i gorące lata, bogate rosyjskie miasta i biedne wsie na rosyjskiej prowincji, Syberia i Ural (*Экспедиция!* P1: 6/3), a także charakterystyczne rosyjskie obuwie – walonki:

Слово „валенки” неотделимо от традиционного представления о России, с ее русской зимой и снежными просторами (*Экспедиция!* 2/2: 43/6).

W podręczniku *Новые встречи* (3: 51) został zamieszczony tekst o matrioszce – symbolu rosyjskiej sztuki ludowej. Za pośrednictwem serii *Вот и мы* (1: 76) uczniowie poznają takie symbole Rosji, jak: chochloma, wyroby z Palechu, gźel (porcelanowe i fajansowe figurki, matrioszki).

Podsumowując, należy stwierdzić, że zaprezentowane powyżej treści występują w poszczególnych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej w zróżnicowanym zakresie. Wskazanie zasięgu i możliwych obszarów używania języka rosyjskiego jest ważnym bodźcem pokazującym uczniom, że nauka tego języka jako drugiego obcego w szkole ma sens, a zdobyte umiejętności językowe mogą być wykorzystane w różnych sytuacjach. Zaakcentowanie dobrych warunków życia w Rosji, możliwości pracy i nauki, a także wyeksponowanie zalet różnorodności klimatycznej, współpracy międzynarodowej Rosjan z przedstawicielami innych państw to kolejne czynniki, które nakreślają przyjazny wizerunek Rosji, łagodząc medialny obraz, i mogą wpływać na motywację do nauki języka rosyjskiego.

Rosja jako ciekawe, intrygujące miejsce turystyczne została przedstawiona we wszystkich kursach. Można zatem spodziewać się, że będzie to jeden z głównych czynników wchodzących w skład obrazu Rosji w wyobrażeniach uczniów. Cykle proponują również obszernie treści wskazujące na rangę kultury i sztuki rosyjskiej. Nie są to jednak dla młodzieży informacje odkrywcze, ponieważ wspomniane dwa obszary w podobny sposób są prezentowane w środkach masowego przekazu i innych źródłach informacji. Podobnie można postrzegać treści dotyczące terytorialnej wielkości Federacji Rosyjskiej czy jej charakterystycznych symboli. Dodatkowo informacje z tego zakresu potwierdzają, że na obraz Rosji składają się treści sztamkowe, stereotypowe.

Autorzy wszystkich serii podjęli próbę wskazania na cechy Rosjan, ich mentalność i styl życia. Treści tych jest jednak mało w poszczególnych cyklach, a niektóre nawet w pewien sposób są w tekstach tak ukryte, że giną na tle innych zadań.

Mogą być niezauważone przez osoby uczące się języka rosyjskiego w szkole i przysłonięte przez obszerne informacje zdobyte na przykład z mediów. Jest to obraz niepełny, wybrakowany, a przecież rzeczowe poznanie charakteru, mentalności, stylu życia, wartości przedstawicieli obcych kultur ułatwia skuteczne porozumiewanie się z nimi.

1.1.5. Tematy trudne, utrwalające uprzedzenia, negatywne zachowania, wyobrażenia (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)

Materiały dydaktyczne nieposiadające odpowiedniego komentarza również mogą utrwalać pejoratywny wizerunek Rosji i Rosjan i hamować motywację do nauki języka rosyjskiego. Na negatywny obraz Rosji i naszych wschodnich sąsiadów mogą wpływać następujące treści zamieszczone w kursach:

1) Wskazanie na ponurą aparycję Rosjan

W kursie *Новый Диалог* (3: 73/5Б) została zamieszczona wypowiedź młodego Rosjanina, który stwierdza, że nasi wschodni sąsiedzi są narodem ponurym, niezbyt często się uśmiechają.

2) Wskazanie, że Rosja jest krajem nietolerancyjnym, przestępczym, krajem nierówności społecznych

W cyklu *Новый Диалог* (3: 8/1А) pojawiła się informacja o niechęci Rosjan do muzułmańskich tradycji. Uczniowie dowiadują się, że dyrektorka jednej ze szkół średnich w Stawropolu zakazała uczennicom z muzułmańskich rodzin chodzić w chustach do szkoły. Licealiści poznają również zdanie rosyjskich ekspertów na ten temat, według których zachowanie dyrekcji jest naruszeniem prawa do swobody religii, ale w wielu przypadkach jest też związane ze zniekształconym odbiorem islamskich zwyczajów.

Uczniowie dowiadują się dodatkowo, że Rosja boryka się z problemem bezdomnych dorosłych i dzieci, agresją młodych ludzi, narkomanią, korupcją (*Новый Диалог* 3: 24/1Б, 29/7А; *Как дела?* 3: 42/3). Również w serii *Экспедиция!* (3/1: 132/16) został wyekspozycyjowany problem alkoholu i narkotyków w Rosji oraz sposoby walki z nałogami.

Problemy dzieci w Rosji zostały dodatkowo uwypuklone poprzez prezentację rzeźby Michaiła Szemiakina *Дети – жертвы пороков взрослых*. Monument przedstawia dwoje dzieci i 13 figur reprezentujących 13 ludzkich wad, które zdaniem

artysty szczególnie dotyczą najmłodszych (narkomania, prostytutka, złodziejstwo, alkoholizm, ignorancja, pseudonaukowość, obojętność, propaganda przemocy, sadyzm, zapominalstwo, eksploatacja dziecięcej pracy, ubóstwo, wojna) (*Экспедиция!* 3/1: 127/3, 128/4, 128/6, 129/5).

Wydaje się, że badani uczniowie utwierdzają się w przekonaniu o podziale Rosjan na bardzo bogatych i bardzo biednych. W jednym z analizowanych tekstów można przeczytać:

С одной стороны, здесь [в Москве и Санкт-Петербурге, wyjaśn. – М. К.] мы встречаем красивых женщин и элегантных мужчин, которые покупают одежду и еду в дорогих московских магазинах, строят дома или дачи на Рублевке и вдоль Успенского шоссе, ездят на новейших иномарках, даже покупают себе частные самолеты. С другой – бездомных и бедных людей, которым не хватает денег на основные, ежедневные нужды... (*Новый Диалог* 3: 29/7А).

Podjęte w omawianym cyklu tematy są niezmiernie ważne, szczególnie w obliczu narastających w świecie konfliktów. Jednak powyższe problemy zostały jedynie zakomunikowane, ponieważ zaproponowane polecenia do zadań z reguły nie zachęcają do dyskusji, a jedynie wymagają odpowiedzi sprawdzających zrozumienie tekstu:

Posłuchaj trzech wypowiedzi i dobierz do każdej odpowiednią fotografię. Dwie ilustracje są zbędne (*Новый Диалог* 3: 8/1А).

Posłuchaj nagrania jeszcze raz, a następnie zaznacz właściwą odpowiedź (*Новый Диалог* 3: 9/1Б).

Przeczytaj tekst i zaznacz, czy to prawda czy fałsz (*Новый Диалог* 3: 29/7А).

Powiedz, jakie są przyczyny bezdomności dzieci i jak można pomóc takim dzieciom (*Новый Диалог* 3: 29/7А).

Bogata strona Rosji jest eksponowana poprzez opisy zamożnych młodych ludzi (*Как дела?* 1: 119/5; 2: 90/1). Młodzież dowiaduje się o działalności biznesmena Anatolija Gusiewa, który założył jedyne w Rosji prywatne muzeum kolei (*Экспедиция!* 1/2: 50/10) oraz Nikity Michałkowa i biznesmena Władimira Siedowa, którzy postanowili w Niżnym Nowogrodzie powołać centrum sztuki filmowej, czyli wybudować sale kinowe, organizować corocznie trzy–cztery festiwale i seminaria dla aktorów oraz reżyserów (*Экспедиция!* 1/2: 88/11).

W cyklu *Экспедиция!* Rosja jawi się jako miejsce niebezpieczne, narażone na ataki terrorystyczne. Przypomina się o ataku terrorystycznym, który miał miejsce w 2002 roku w Moskwie na Dubrowce:

Прослушай текст „Трагедия на Дубровке” и скажи: Где находится этот театр? О каком происшествии идёт речь? Когда оно произошло? (*Экспедиция* 2/2: 90/3).

3) Wskazanie na niesprzyjające warunki pogodowe w Rosji

Rosja jest przedstawiona jako kraj o zróżnicowanym klimacie. Jednak w podręcznikach dominują informacje o niesprzyjających (nieprzyjemnych) warunkach klimatycznych do życia w kraju, w którym jest zimno, mroźno i deszczowo. I mimo że w tekstach przeznaczonych do czytania i słuchania są nazwane regiony, w których panuje określona temperatura, to jednak uczeń może utrwalić i przenieść swoje wyobrażenia na cały kraj. Treści te są wyodrębnione w ramach jako ciekawostki bądź przekazane za pośrednictwem ćwiczeń gramatycznych lub powtórzeniowych:

Ожмиакон – вёшь ве вшчодней Сyберии, званa чёстo бегунем зимна (*Новый Диалог* 1: 22/1).

Санкт-Петербург в этом отношении напоминает Лондон. В Питере часто бывают дни, когда стоит туман и идут дожди (*Новый Диалог* 2: 12/3).

Климат Севера считается чрезвычайно суровым (...) (*Экспедиция!* 1/1: 96/11).

Есть на планете место, которое называют третьим полюсом Земли, или Полюсом холода. Это поселок Томтор в Якутии (...) (*Экспедиция!* 3/2: 61/3).

4) Wskazanie na wydarzenia historyczno-polityczne, w których uczestniczy Rosja

W cyklu *Новый Диалог* (3: 16/2A, 17/3A) pojawiły się treści o sporze między Rosją a Japonią o Wyspy Kurylskie oraz o wojnie rosyjsko-czeczeńskiej. Rosja została przedstawiona w bardzo negatywnym świetle, jako agresor. Prezentowane zagadnienia są ważne, ponieważ prawdziwe. Wymagają jednak rzeczowej dyskusji z młodzieżą. W podręczniku po przeczytaniu tekstów uczeń ma wykonać takie powierzchowne polecenia, jak: „Dobierz wypowiedzi do osób” (3: 16/2A), „Powiedz o jakich rodzajach konfliktów piszą forumowicze” (3: 17/2B), „Przeczytaj tekst, dobierz tytuł do każdej części i go zapisz. Dwa tytuły są zbędne” (3: 17/3A), „Przeczytaj tekst jeszcze raz i zaznacz, czy to prawda czy fałsz” (3: 17/3B).

W serii *Новые встречи* (2: 108, 108/20, 116) wspomina się powstanie styczniowe (1863) oraz listopadowe (1830). Należy podkreślić, że oba wydarzenia zostały jedynie przywołane przy okazji prezentacji polskich badaczy Bajkału: Benedykta Dybowskiego, Wiktora Godlewskiego i Jana Czerskiego, zesłanych na Syberię za udział w walkach przeciwko Rosji. W podręczniku został zamieszczony adres rosyjskiej strony internetowej¹⁴¹, na której – jak podaje autor – można poczytać o losach Polaków na Syberii. Z kolei autorki serii *Экспедиция!* przy okazji krótkiej prezentacji działalności Czekanowskiego, Dybowskiego i Czerskiego zadają młodzieży pytanie wprost, z jakimi wydarzeniami historycznymi łączą te osoby:

Прочитай внимательно сведения об исследованиях и скажи, какая информация в них повторяется, и с каким историческим событием она связана (*Экспедиция!* 1/2: 16/8).

... Мы обратили внимание на костел XIX века, который построили на деньги польских ссыльных (...) (*Экспедиция!* 2/1: 26).

W cyklu *Экспедиция!* (1/1: 23/5) autorki zachęcają uczniów do refleksji na temat historycznych wydarzeń dotyczących Polski i obejmujących okres panowania rodu Romanowów. Autorki tej serii – poprzez ukazanie biografii niektórych pisarzy (Borysa Pasternaka, Aleksandra Sołżenicyna) – obnażają również stosunek rosyjskich władz do swoich obywateli, którzy byli prześladowani (*Экспедиция!* 3/2: 20, 32/4, 33/5).

Reasumując, w przeanalizowanych podręcznikach pojawiają się treści, które mogą utwierdzać uczniów w ich prawdziwości i jednostronnym ciemnym obliczu Rosji. Wskazanie bez podjęcia racjonalnej dyskusji z młodzieżą, że jest to kraj nietolerancyjny, przestępczy, kraj nierówności społecznej, narażony na ataki terrorystyczne, w którym dominuje surowy klimat, jest stereotypową oceną, wielokrotnie powielaną w mediach. A przecież Rosja, tak jak każdy inny kraj, ma różne odcienie barw, jeśli chodzi o klimat, bezpieczeństwo czy standard życia mieszkańców. Analogicznie należy rozpatrywać wygląd zewnętrzny Rosjan. Eksponowanie wyglądu i mentalności przedstawiciela obcej kultury w kontekście pejoratywnym (nawet jeśli prawdziwym) powinno być zrównoważone treściami ukazującymi różne jego odcienie. Wydarzenia historyczno-polityczne, szczególnie te, które dotyczą relacji polsko-rosyjskich, również nie powinny być pozostawione bez rzeczowej rozmowy z uczniami, ukierunkowanej

¹⁴¹ Strona internetowa ([www.hro.org/editions/karta/nr 1/jakowec.htm](http://www.hro.org/editions/karta/nr%201/jakowec.htm)) w momencie prowadzonego przez autorkę niniejszej pracy badania jest nieaktualna.

na poszukiwanie rozwiązań pozwalających budować przynajmniej neutralne stosunki na arenie międzynarodowej i poprawne w kontaktach międzyludzkich.

1.1.6. Postawy – podsumowanie

Wyniki analizy pokazują, że kształtowanie płaszczyzny afektywnej kompetencji międzykulturowej w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych nie ma jednolitego charakteru – zaobserwowano zróżnicowanie ilościowe i jakościowe zarówno w obrębie poszczególnych serii, jak i w ramach przyjętych kryteriów oceny obszaru postaw (tabela 5). W tabelach 5, 7 i 9 w celu oceny technik i ćwiczeń występujących w podręcznikach użyto symboli, które oznaczają: (-) – brak zadań, (+) – bardzo mało zadań, (++) – mało zadań, (+++) – zadowalająca liczba i jakość zadań.

Tabela 5. Kształtowanie postaw w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych

KSZTAŁTOWANIE POSTAW				
Tytuł serii	Zakres tematyczny		Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	Krytyczna analiza stereotypów narodowych i uprzedzeń
	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską i polską	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską, polską i inną znaną uczniom		
<i>Новый Диалог</i>	<ul style="list-style-type: none"> · poczta tradycyjna · religia (chrześcijaństwo) · święta · sport · przysłowia 	<ul style="list-style-type: none"> · symbole religijne · język · kuchnia 	+++	++
<i>Вот и мы</i>	<ul style="list-style-type: none"> · szkolnictwo · język · bohaterowie bajek · tradycje ślubne · przysłowia · frazeologizmy 	<ul style="list-style-type: none"> · przysłowia 	++	-

KSZTAŁTOWANIE POSTAW				
Tytuł serii	Zakres tematyczny		Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwarżliwiania na inność	Krytyczna analiza stereotypów narodowych i uprzedzeń
	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską i polską	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską, polską i inną znaną uczniom		
<i>Новые встречи</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta · zakupy · przysłowia 	-	+	-
<i>Как дела?</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta · frazeologizmy · charakter, mentalność 	<ul style="list-style-type: none"> · frazeologizmy 	+	-
<i>Экспедиция!</i>	<ul style="list-style-type: none"> · poczta tradycyjna · szkolnictwo · sztuka ludowa · literatura · klimat · święta · nowe technologie · transport · instrukcje, prawo jazdy, znaki drogowe, kodeks pracy · system polityczny · wydarzenia historyczne · przysłowia · uzależnienia młodzieży 	<ul style="list-style-type: none"> · powierzchnia, ludność · kuchnia · charakter, mentalność · zwyczaje · szkolnictwo · sport 	++	-
<i>Успех</i>	<ul style="list-style-type: none"> · rodzina · święta · kuchnia · programy telewizyjne · przysłowia · frazeologizmy 	<ul style="list-style-type: none"> · charakter, mentalność · święta 	++	-

Zaproponowane przez autorów analizowanych cykli techniki porównawcze obejmują zróżnicowane zagadnienia tematyczne, najczęściej przyjmują dwojaką formę: 1) treści o kulturach są wyeksponowane, a zadaniem młodzieży jest odnajdywanie podobieństw i różnic w obrębie kultury rosyjskiej i rodzimej lub rosyjskiej, własnej i innej im znanej oraz 2) podane są informacje o kulturze docelowej, a uczniowie porównują elementy kulturowe poprzez odwoływanie się do swojej wiedzy i uświadomienie fenomenów kultury rodzimej. Zaproponowane ćwiczenia często nie wymagają od ucznia komentarza, rzeczowej dyskusji na temat podobieństw i różnic między kulturą własną a obcą, co niewątpliwie jest ich wadą. Treści o obu kulturach często są podane bez uwzględnienia kontrastów. Z drugiej strony – co należy zaliczyć do zalet – nie mają one charakteru oceniającego, wartościującego.

Najwięcej technik porównawczych – zarówno w kontekście liczby zadań, jak i różnorodności kręgów tematycznych – proponuje seria *Экспедиция!*, która zaczęła się ukazywać w 2002 roku, czyli nie jest to podręcznik najnowszy. Cykl ten jako jedyny w porównaniu z innymi przeanalizowanymi materiałami podsuwa za pomocą technik porównawczych ważne źródło nawiązywania kontaktów z obcokrajowcami, a także pozyskiwania informacji o innych kulturach, a mianowicie Internet. Również tylko w tym cyklu zaproponowano techniki porównawcze obejmujące literaturę, sztukę ludową i wydarzenia historyczne.

Z rzadka pojawiają się kręgi tematyczne, takie jak na przykład cechy charakteru, mentalność, tradycje, zwyczaje, które to mogą wspomagać kształtowanie pozytywnych postaw ułatwiających kontakty Polaków z Rosjanami. Wprawdzie temat świąt w kontekście konfrontatywnym występuje we wszystkich analizowanych seriach, ale częściej chodzi w nich o porównanie, jakie święta obchodzą Polacy i Rosjanie, niż to, w jaki sposób się to odbywa. Na tym tle korzystnie wyróżniają się cykle *Вот и мы*, *Как дела?*, *Новые встречи* oraz *Экспедиция!*, które zawierają pojedyncze zadania jakościowe, przy czym najwięcej ćwiczeń tego typu zgromadzono w ostatnim podręczniku. Ważne treści wskazujące na podobieństwa i różnice w mentalności Polaków i Rosjan oraz podział obowiązków domowych między mężczyzną a kobietą zostały zamieszczone jedynie w dwóch seriach: *Как дела?* oraz *Успех* i – co należy podkreślić – do tych treści zaplanowano po jednym zadaniu w każdej z serii.

Warto też zwrócić uwagę na takie kręgi tematyczne, jak: instrukcje dla pasażerów polskich i rosyjskich linii lotniczych, prawo jazdy, znaki drogowe, kodeks pracy, które pojawiają się jedynie w serii *Экспедиция!*, oraz szkolnictwo, do którego zadania konfrontatywne zostały zaproponowane w cyklach *Вот и мы*, *Экспедиция!*, a także sporadycznie w podręczniku *Новый Диалог*. Wspomniane zagadnienia

są istotne w kontekście odbywania podróży do Rosji, planowania nauki lub pracy w tym kraju.

Wyniki analizy podręczników pokazały, że tematykę religijną w ujęciu porównawczym należy uznać za novum w materiałach dydaktycznych do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej, ponieważ treści te zostały zaproponowane jedynie w najnowszym podręczniku *Новый Диалог*.

Niektórzy autorzy podręczników zadbali również o techniki porównawcze obejmujące kulturą rosyjską, polską i inną znaną uczniom. Najwięcej tego typu zadań zawiera *Экспедиция!*, mniej *Новый Диалог* i *Успех*. Brakuje ich w cyklu *Новые встречи*, a po jednym ćwiczeniu odnotowano w *Вот и мы* i *Как дела?*. Należy jednak zauważyć, że wspomniane techniki rzadko dotyczą angielskiego obszaru kulturowego, czyli tematyki znanej uczniom z lekcji pierwszego języka obcego. Jedynie autorzy serii *Экспедиция!* (najczęściej), *Успех*, *Вот и мы* (jednokrotnie) nawiązują do Anglii i Anglików przy takich zagadnieniach leksykalnych, jak: cechy charakteru, zachowanie, mentalność, kulinarne upodobania, święta i zwyczaje, przysłowia.

W podręcznikach pojawiają się zadania rozwijające empatię, relatywizację postaw i uwrażliwiający na inne kultury oraz problemy społeczne. Jednak wspomniane obszary rzadko są rozpatrywane w kontekście międzykulturowym, odnoszącym się do kultury rosyjskiej.

Zadania umożliwiające rozwój empatii i relatywizacji postaw oferują wszystkie kursy, jednak w niezadowalającej liczbie. Ćwiczenia dotyczące problemów polsko-rosyjskich znalazły się jedynie w seriach: *Новый Диалог*, *Экспедиция!* i *Успех*. Najwięcej zadań tej kategorii zostało zaproponowanych przez autorów cyklu *Новый Диалог* – najnowszego podręcznika do nauki języka rosyjskiego na IV etapie edukacyjnym. Seria ta wyróżnia się również pod względem różnorodności problemów międzykulturowych, na które są uwrażliwiani uczniowie. Zadania dotyczą postawy empatycznej, problemów kobiet, dyskryminacji płciowej, religijnej, osób niepełnosprawnych, konfliktów zbrojnych, małżeństw mieszanych. Pozostałe serie również proponują zadania wyostrzające problem inności, jednak w kontekście ogólnym, międzyludzkim, a nie międzykulturowym. Ostatnia wymieniona tu seria jako jedyna umożliwia podejmowanie przez młodzież krytycznej refleksji na temat stereotypów i uprzedzeń.

Wyniki analizy podręczników pozwoliły na wyciągnięcie wniosku, że treści zamieszczone w podręcznikach (na przykład pokazujące możliwości wykorzystania języka rosyjskiego, wskazujące na cechy charakteru Rosjan, prezentujące

spory międzynarodowe) mogą kształtować pozytywne lub przynajmniej neutralne postawy. Jeśli jednak zadania nie wymagają głębszej refleksji, również postawy negatywne mogą wzmacniać pejoratywne wyobrażenia o Rosji i Rosjanach (tabela 6). Należy zdecydowanie podkreślić, że poruszane w kursach zagadnienia, dotyczące problemów społecznych, ekonomicznych, politycznych tego kraju, a także stereotypów, są ważne i nie powinny być pomijane w procesie kształcenia językowego, ale dyskutowane i wyjaśniane. Od nauczyciela zależy sposób ich prezentacji, szczególnie wówczas gdy oferowane zadania nie są ukierunkowane na przewycięzanie problemów poprzez ich nazywanie i analizę ich przyczyn. Dodatkowo powinien on uzupełniać tematy kulturoznawcze oferowane przez podręczniki, ponieważ niektóre z nich prezentują wybrakowany obraz Rosji i Rosjan. Wszystkie wyekscerpowane na podstawie analizy podręczników treści, które mogą wywoływać pozytywne, neutralne i negatywne asocjacje z Rosją i jej mieszkańcami, znajdują się jedynie w najnowszym podręczniku – *Новый Диалог*. Najmniejszy udział w kreowaniu postaw pozytywnych ma seria *Успех*. Tematy trudne nie zostały poruszone w cyklach *Новые встречи*, *Вот и мы*, *Успех*, a marginalnie zaakcentowano je w kursie *Как дела?*.

Tabela 6. Treści wpływające na pozytywny/neutralny i negatywny obraz Rosji i Rosjan w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych

Treści wpływające na pozytywny/ neutralny obraz Rosji i Rosjan		Podręcznik
1	wskazanie, że warto uczyć się języka rosyjskiego jako obcego	<i>Новый Диалог</i> , <i>Вот и мы</i> , <i>Экспедиция!</i> , <i>Новые встречи</i> , <i>Как дела?</i>
2	wskazanie na rangę/piękno rosyjskiej kultury	<i>Новый Диалог</i> , <i>Новые встречи</i> , <i>Экспедиция!</i> , <i>Вот и мы</i>
3	wskazanie, że Rosja to kraj, który warto zobaczyć	<i>Новый Диалог</i> , <i>Вот и мы</i> , <i>Экспедиция!</i> , <i>Новые встречи</i> , <i>Как дела?</i> , <i>Успех</i>
4	wskazanie na dobre warunki życia w Rosji	<i>Новый Диалог</i> , <i>Вот и мы</i> , <i>Экспедиция!</i> , <i>Новые встречи</i>
5	wskazanie na możliwość nauki i pracy w Rosji	<i>Новый Диалог</i> , <i>Вот и мы</i>
6	wskazanie na zalety różnorodności pogodowej w Rosji	<i>Как дела?</i> , <i>Вот и мы</i>

Treści wpływające na pozytywny/ neutralny obraz Rosji i Rosjan		Podręcznik
7	wskazanie na pozytywne cechy Rosjan, mentalność, styl życia	<i>Новый Диалог, Вот и мы, Экспедиция!, Новые встречи, Как дела?, Успех</i>
8	wskazanie na międzynarodową współpracę Rosjan z przedstawicielami innych państw	<i>Новый Диалог, Экспедиция!</i>
9	wskazanie na wielkość terytorialną Rosji	<i>Экспедиция!, Как дела?</i>
10	wskazanie na charakterystyczne symbole Rosji	<i>Новый Диалог, Новые встречи, Экспедиция!, Вот и мы</i>
Treści wpływające na negatywny obraz Rosji i Rosjan		Podręcznik
1	wskazanie na ponurą aparycję Rosjan	<i>Новый Диалог</i>
2	wskazanie, że Rosja jest krajem nietolerancyjnym, przestępczym, krajem nierówności społecznych	<i>Новый Диалог, Экспедиция!, Как дела?</i>
3	wskazanie na niesprzyjające warunki pogodowe w Rosji	<i>Новый Диалог, Экспедиция!</i>
4	wskazanie na wydarzenia historyczno-polityczne, w których uczestniczy Rosja	<i>Новый Диалог, Экспедиция!</i>

Wszystkie podręczniki podejmują próbę kształtowania postaw pozytywnych i/lub neutralnych wobec Rosji i Rosjan, ale nie w jednakowym stopniu. Trudno jednoznacznie stwierdzić, która seria jest najlepsza pod tym względem. Jednak jak pokazały wyniki analizy, seria *Новый Диалог* jako jedyna spełnia wszystkie zaplanowane kryteria ewaluacji podręczników (tabela 5), choć słabiej wypada na tle cyklu *Экспедиция!*, jeśli skonfrontujemy oba kursy pod kątem zaproponowanych technik porównawczych. Ponadto treści i zadania cyklu *Новый Диалог* mogą kreować zarówno pozytywne nastawienia, jak i negatywne, jeśli nie zostaną opatrzone odpowiednim komentarzem przez nauczyciela i nie będą podjęte dyskusje z uczniami na trudne tematy dotyczące Rosji i Rosjan. Najślabiej w tej ocenie wypada cykl *Новые встречи*, w którym zaproponowano znikomą liczbę technik porównawczych dotyczących polskiego i rosyjskiego obszaru kulturowego, nie uwzględniono ani zadań porównawczych obejmujących

kulturę rosyjską, polską i inną znaną uczniom, ani zadań rozwijających umiejętność krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń. Ponadto uczniowie pracujący z tym podręcznikiem nie mają okazji do rozmowy na tematy kontrowersyjne, trudne, potrzebujące dojrzałego komentarza oraz moderatora dyskusji.

1.2. Wiedza

Obszar kognitywny, czyli wiedza, jest niezbędnym elementem wchodzącym w skład kompetencji międzykulturowej. Na jej podstawie można kształtować pozytywne lub neutralne postawy względem obcych kultur oraz rozwijać praktyczne umiejętności wchodzenia w interakcje z ich przedstawicielami. Analiza podręczników obejmowała treści realioznawcze, kulturoznawcze i socjoznawcze rosyjskiego obszaru kulturowego, elementy kultury kraju ojczystego uczniów oraz innych państw, o których mowa w poszczególnych seriach.

1.2.1. Realioznawstwo

Realioznawstwo – jako część płaszczyzny kognitywnej – zostało przeanalizowane zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami. Uwagę skupiono na fotografiach przedstawiających realia życia Rosjan. W każdym podręczniku zamieszczono ilustracje, które nie zostały podpisane bezpośrednio pod zdjęciem. Analizie poddano również teksty autentyczne, przedrukowane z książek i czasopism rosyjskojęzycznych, oraz teksty będące narzędziem komunikacji Rosjan, które zostały przerobione lub opracowane na wzór tekstów autentycznych (np. e-maile, listy, esemesy, ogłoszenia i inne). Poniżej zostały omówione wnioski wyprowadzone na podstawie szczegółowej analizy treści realioznawczych prezentowanych w objętych badaniem seriach, która została zamieszczona w Aneksie 4 (tabela 2).

Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda

Poszczególne podręczniki różnią się pod względem liczby ilustracji poświęconych miastom, ich miejscom turystycznym, kulturalnym, przyrodzie. Najwięcej uwagi w kursach zwraca się na dwa rosyjskie miasta: Moskwę i Petersburg, przy czym dużo więcej fotografii dotyczy pierwszego z nich i jego atrakcji turystycznych.

Stolica Federacji Rosyjskiej jest najczęściej prezentowana w kursie *Экспедиция!*, nieco rzadziej w cyklach *Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Новые встречи*. Niewiele zdjęć

umieszczono w serii *Как дела?* i *Успех*. Sankt Petersburg najobszerniej został zaprezentowany w *Вот и мы* i incydentalnie w *Успехе*. Nieco mniej ilustracji oferuje seria *Новые встречи*. O połowę mniej fotografii w porównaniu do *Вот и мы* zamieszczono w kursach *Новый Диалог* i *Как дела?*. W podręcznikach *Новый Диалог*, *Как дела?*, *Новые встречи* pojawiły się (mimo że w ilościach śladowych) ilustracje również innych ciekawych miast i miejsc, które można odnaleźć na mapie Rosji, na przykład Woroneża, Ojmiakonu, Siergijew Posadu, Kazania, Irkucka, Tomsk, Nowogrodu Wielkiego i innych, przy czym największe zróżnicowanie pod względem różnorodności miejsc i zabytków odnotowano w *Экспедиция!*. Ostatni podręcznik oferuje najwięcej ilustracji poświęconych przyrodzie Rosji i prezentujących jej bogactwo oraz różnorodność (góry, jeziora, wyspy, rezerwat przyrody). W innych seriach temat ten pojawia się rzadko (*Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Новые встречи*), przy czym należy zaznaczyć, że większość fotografii poświęconych naturze nie została podpisana, a w cyklu *Успех* takowe nie zostały zamieszczone w ogóle.

Miejsca ilustrujące codzienne życie Rosjan

Najwięcej różnorodnych zdjęć (sklepy, poczta, restauracje, kawiarnie, kino, teatr, kantor, służba zdrowia, fast foody, metro, transport, biura turystyczne, kolej, biblioteka, apteka, moda, stacje paliw, jarmarki, bank, kasyno, szkoła, uniwersytet) obrazujących codzienne życie Rosjan oferuje *Экспедиция!*, *Вот и мы* oraz *Как дела?*. Dużo mniej uwagi temu zagadnieniu poświęcono w trzech pozostałych podręcznikach, umieszczając zaledwie po kilka fotografii z tej kategorii. Należy jednak podkreślić, iż autorzy dwóch serii zaprezentowali w swoich podręcznikach zdjęcia, które nie występują w pozostałych, a pokazują ważne wydarzenia z życia Rosjan. Tak więc w cyklu *Новые встречи* umieszczono zdjęcie dachy i zrzut ekranowy strony internetowej rosyjskiego sklepu, a w *Успехе* – ilustracje rosyjskiej bani oraz nabożeństwa w cerkwi, przy czym nie wiadomo, czy ostatnie zdjęcie dotyczy Polski czy Rosji, ponieważ nie jest podpisane. Najnowszy cykl *Новый Диалог* oferuje siedem zdjęć tej kategorii (poczta, ulica Twerska, punkt fast food, dach, transport).

Obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych

Fotografie odnoszące się do tej kategorii najczęściej dotyczą wydarzeń kulturalnych, takich jak przedstawienia teatralne, projekcje filmów oraz wydanie książek.

Tematyka ta najobszerniej została zaprezentowana w trzech kursach: *Вот и мы, Экспедиция!* oraz *Успех*. Ilustracje przedstawiające ślub w cerkwi zostały zamieszczone w trzech cyklach: *Новый Диалог*, *Вот и мы* i *Успех*. Natomiast święta religijne i świeckie zostały zaakcentowane w kursach: *Новый Диалог*, *Новые встречи*, *Как дела?* i *Экспедиция!*, ale ich liczba jest niezadowalająca. Dodatkowo w ostatnim wymienionym cyklu zaprezentowano zdjęcie z międzynarodowych wyścigów psich zaprzęgów oraz pokaz mody znanego rosyjskiego projektanta Walentina Judaszkina. W sumie, biorąc pod uwagę liczbę zdjęć pokazujących obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych, kursy układają się w następującej kolejności: *Экспедиция!*, *Вот и мы*, *Успех*, *Новый Диалог*, *Новые встречи*, *Как дела?*.

Wybitne/znane postacie

Najwięcej fotografii (46) pokazujących wizerunek znanych i wybitnych postaci ze świata szeroko rozumianej kultury Rosji (między innymi władców, pisarzy, muzyków, naukowców, odkrywców, konstruktorów, geografów, malarzy, kompozytorów, aktorów) zaprezentowano w kursie *Экспедиция!*. W serii *Новый Диалог* zamieszczono o połowę mniej zdjęć, ale również przedstawiają one różnorodny świat literatury, muzyki, nauki, sportu, filmu, polityki. W pozostałych cyklach nie zaobserwowano tak dużego zróżnicowania fotografii. W kursie *Новые встречи* dominują zdjęcia pisarzy i malarzy, w cyklu *Успех* – pisarzy, a w *Вот и мы* – postaci ze świata literatury, sportu i sztuki.

Należy podkreślić, że zdecydowana większość fotografii prezentuje postacie historyczne, a nie współczesne.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Wszystkie analizowane cykle zamieściły zdjęcia z tej kategorii. Zaobserwowano jednak duże ich zróżnicowanie pod względem ilościowym. Wszystkie serie oferują fotografie z matrioską, większość z samowarem (oprócz *Новых встреч*), herbem i flagą Federacji Rosyjskiej (oprócz *Успеха*), wyrobami sztuki ludowej, na przykład chochlomą (drewnianymi przedmiotami czy lakierowanymi miniaturami z Palechu) (oprócz *Успеха*). Sztuka ludowa najbardziej różnorodnie została zaprezentowana w cyklu *Экспедиция!*. Ponadto *Новые встречи*, *Как дела?* i *Экспедиция!* zamieściły zdjęcia herbów różnych miast Rosji (na przykład Jarosława, Moskwy,

Suzdału, Iwanowa). Niektóre kursy wyróżniają się na tle innych, ponieważ opublikowały zdjęcia przedstawiające takie symbole Rosji, które nie pojawiły się w pozostałych cyklach, jak: prawosławny krzyż, naleśniki, bałałajka, czapka uszatka, niedźwiedź, brzoza (*Новый Диалог*) czy Dziadek Mróz (*Вот и мы*). Biorąc pod uwagę liczbę zdjęć w tej kategorii, podręczniki dają się uszeregować w następującej kolejności: *Экспедиция!*, *Новый Диалог*, *Как дела?*, *Вот и мы*, *Новые встречи*, *Успех*¹⁴².

Malarstwo

Ilustracje dzieł sztuki wybitnych rosyjskich malarzy nie zostały zaprezentowane jedynie w serii *Успех*, a incydentalnie zamieszczono je w kursach *Вот и мы* oraz *Как дела?*. Najwięcej zdjęć pojawiło się w cyklu *Экспедиция!*, o połowę mniej w *Новом Диалоге* i w kursie *Новые встречи*. Jednak niezależnie od liczby fotografii wszystkie trzy ostatnie serie prezentują różnorodne tematy z zakresu malarstwa rosyjskiego (pejzażowe, portretowe, historyczne). Jedynie w najnowszym kursie (*Новый Диалог*) zabrakło obrazu sakralnego i Andrieja Rubłowa – najwybitniejszego rosyjskiego twórcy ikon¹⁴³.

Mapy, schematy, plany

Wszystkie kursy zawierają mapę Rosji. W pięciu seriach – *Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Экспедиция!*, *Новые встречи*, *Как дела?* – uczniowie mogą zapoznać się z planem moskiewskiego metra, a w czterech ostatnich z mapą Moskwy. Najnowszy i najstarszy podręcznik prezentuje również mapę Sankt Petersburga. Dodatkowo *Новый Диалог* zawiera mapę trasy Kolei Transsyberyjskiej, mapę stref przyrodniczych oraz mapę ilustrującą zakres posługiwania się językiem rosyjskim, a *Экспедиция!* – mapę stref czasowych oraz trasę po Złotym Pierścieniu Rosji – szlaku turystycznym z unikatowymi zabytkami i architekturą.

¹⁴² W serii *Экспедиция!* (P1: 7) zauważono błędy w zapisie w języku polskim rosyjskich nazw miast: Niżnij Nowgorod, Rostow-na-Donu.

¹⁴³ W kursie *Новый Диалог* (2: 157) znaleziono błędnie podpisane obrazy. Rysunek podpisany *Красная площадь в 1790-х гг.* powinien być zatytułowany: *Вербный базар на Красной площади* (Ю. К. Федорович), natomiast rysunki *Красная площадь при Иване* oraz *Вербный базар на Красной площади* to obrazy: *Красная площадь во время коронации Александра II* (В. Тимм) oraz *Красная площадь во второй половине XVII века* (А. М. Васнецов).

Kuchnia i artykuły spożywcze

Specjały kuchni rosyjskiej i artykuły spożywcze nie zostały zaprezentowane wizualnie w dwóch kursach: *Новые встречи* i *Успех*. Najbardziej różnorodne dania rosyjskie przedstawiono w kursie *Экспедиция!*, a artykuły spożywcze w *Вот и мы*. Najwięcej zdjęć omawianej tu kategorii proponuje *Экспедиция!*, na dalszych miejscach plasują się *Вот и мы*, *Как дела?* oraz *Новый Диалог*¹⁴⁴.

Inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji

We wszystkich podręcznikach znalazły się też inne ilustracje obrazujące realia życia naszych wschodnich sąsiadów. Wśród nich są między innymi: bilety, znaczki pocztowe, koperty, druki pocztowe, programy telewizyjne, karta kredytowa i telefoniczna, żetony telefoniczne, świadectwo szkolne, ulotki reklamowe, znaki drogowe, paragony, rejestracja samochodowa, waluta rosyjska, okładki czasopism i książek, informacja o sezonowych przecenach. Najwięcej zdjęć tego typu oferuje *Экспедиция!*, w której dominują fotografie biletów. Autorzy analizowanych podręczników zaoferowali w swoich książkach takie zdjęcia, których nie ma w innych cyklach i które warto w tym miejscu wymienić. Są to: dydaktyzowane fora internetowe, informacja o najpopularniejszych komunikatorach, świadectwo szkolne (*Новый Диалог*), wniosek wizowy, oficjalne zaproszenie na przyjazd do Rosji (*Вот и мы*), schemat lotniska Szeremietiewo (*Новые встречи*), świadectwo maturalne, dokumenty potwierdzające ukończenie kursów doskonalących (*Экспедиция!*), legitymacja studencka (*Успех*).

Teksty

We wszystkich podręcznikach zostały zamieszczone różnorodne teksty, w tym autentyczne, w całości lub wybrane fragmenty, które pochodzą z literatury, czasopism, książek popularnonaukowych, oraz teksty, które na potrzeby danego cyklu zostały zmienione (skrócone, uproszczone) lub stworzone na wzór autentycznych.

Wszystkie serie oferują teksty literackie, poezję i fragmenty prozy, a także teksty użytkowe: listy, ogłoszenia, ulotki, foldery reklamowe, przepisy kulinarne. W kursach *Экспедиция!*, *Как дела?* i *Успех* zamieszczono dodatkowo fragmenty z książek

¹⁴⁴ Trudno się jednak zgodzić, że jednym z tradycyjnych dań kuchni rosyjskiej, przedstawionym w cyklu *Экспедиция!* (2/1: 71), jest „картофель-фри”, czyli frytki.

i czasopism rosyjskich. W seriach *Новые встречи* i *Как дела?* uczniowie mogą pracować z tekstami piosenek, hymnu, kolędy, a za pośrednictwem cykli *Новые встречи*, *Как дела?*, *Экспедиция!* i *Успех* poznają dowcipy w języku rosyjskim. Pięć kursów, oprócz *Как дела?*, zamieściło teksty e-maili, a *Новый Диалог* i *Вот и мы* – teksty esemesów i blogów. Zaprezentowano również teksty pocztówek (*Новые встречи*), zaproszenia (*Новый Диалог*), reklamacji (*Новый Диалог*), recenzji (*Вот и мы*), listu motywacyjnego (*Вот и мы*), CV (*Новые встречи*), zagadek (*Экспедиция!*, *Успех*), wypowiedzi forumowiczów (*Новый Диалог*, *Вот и мы*), prognozy pogody (*Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Экспедиция!*), rozkładu jazdy pociągów (*Новый Диалог*, *Новые встречи*) oraz menu (*Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Новые встречи*, *Как дела?*).

Tylko w kursie *Успех* odnaleziono toasty – popularne teksty wypowiedziane przez Rosjan przy różnych prywatnych i zawodowych spotkaniach towarzyskich.

Na uwagę zasługuje fakt, że wszystkie podręczniki, niezależnie od roku wydania, zamieściły informacje o stronach internetowych wraz linkami, na których uczniowie mogą szukać dodatkowych informacji dotyczących realizowanych na lekcji języka rosyjskiego treści. Daje się jednak zaobserwować dość wyraźne zróżnicowanie w zakresie tematycznym poszczególnych serii, których treści miałyby być poszerzane za pomocą Internetu. Dla przykładu – w kursie *Новый Диалог* uczniowie są odsyłani do tekstów dotyczących atrakcji turystycznych, szkolnictwa, symboli, świąt, transportu Rosji, w cyklu *Вот и мы* – do tekstów o pracy, podróżach, sporcie, transporcie i osobach niepełnosprawnych, w podręczniku *Новые встречи* – do tekstów obejmujących takie zagadnienia, jak szkolnictwo, pasje, miejsca turystyczne, restauracje, sport, przyroda, rosyjskie symbole, muzea, teatry, święta, religia, zasady pisania CV, transport, ustrój polityczny Rosji, w serii *Как дела?* – do tekstów o sporcie, prestiżowych zawodach, ekologii, agencji matrymonialnej, a w *Успехе* – do tekstów, zawierających informacje na temat literatury, sportu, znanych postaci, kupna mieszkania, rosyjskiej bani, zdrowia, przepisów kulinarnych, świąt, toastów, architektury, telewizji, życia studenckiego i innych. W najstarszym kursie – *Экспедиция!* – młodzież jest odsyłana do treści internetowych dotyczących miejsc turystycznych, transportu, szkolnictwa, zdrowia, ekologii, znanych postaci, gier komputerowych, czasopism, literatury, teatrów, muzeów, prawa jazdy, pracy, problemów społecznych, wynalazków, kataklizmów. W kursach *Новый Диалог*, *Новые встречи* i *Экспедиция!* zaobserwowano również odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych, na których uczniowie odnajdą informacje o Polsce i o Polakach.

Wszystkie podręczniki oferują bardzo różnorodne teksty. Na tym tle wyróżnia się seria *Экспедиция!*, która proponuje tak dużą liczbę fragmentów z książek

popularnonaukowych, czasopism i literatury pięknej, że ma się wrażenie, iż kurs jest adresowany do studentów, a nie do uczniów szkoły średniej. Jest to moim zdaniem wadą, a nie zaletą tej serii.

1.2.2. Krajoznawstwo

Zawarte w podręcznikach informacje z zakresu krajoznawstwa zostały przeanalizowane zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami. Poniżej zaprezentowano wnioski wyciągnięte w oparciu o szczegółową analizę treści krajoznawczych oferowanych przez materiały dydaktyczne, która została przedstawiona w Aneksie 4 (tabela 3).

Ogólne informacje o Rosji

Ogólne informacje o Rosji, dotyczące między innymi ustroju politycznego, powierzchni, położenia, waluty, głowy państwa, liczby ludności, symboli narodowych, zostały zamieszczone we wszystkich analizowanych kursach. Poszczególne cykle nieznacznie różnią się między sobą pod względem ilości, ale też rodzaju ogólnych informacji. W tym kontekście wyróżniają się dwa cykle: *Экспедиция!*, który oferuje wiedzę niepodaną w innych podręcznikach (o Wspólnocie Niepodległych Państw i o członkostwie Rosji w Radzie Europy), oraz *Новый Диалог*, w którym podano domenę internetową oraz numer kierunkowy Rosji.

Geografia i miejsca turystyczne

Wyniki analizy materiału badawczego ujawniły bogaty zestaw informacji z zakresu geografii i miejsc turystycznych. Nazwy geograficzne (między innymi rzek, jezior, gór, miast), nazwy zabytków, miejsc sportowych i relaksacyjnych, muzeów, teatrów, lotnisk, pomników, sklepów, budowli sakralnych i innych osobliwości Rosji, zapisane w pełnym brzmieniu, zostały jedynie wymienione w dialogach i tekstach przeznaczonych do słuchania/czytania lub opisane w szerszym kontekście historycznym i/lub współczesnym. Zamieszczone opisy mają charakter krótkich lub dłuższych informacji.

W cyklach *Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Экспедиция!*, *Новые встречи* oraz *Как дела?* najwięcej uwagi poświęcono Moskwie i jej okolicom, nieco mniej, ale wystarczająco dużo Sankt Petersburgowi. Zakres informacji w poszczególnych cyklach o obecnej i byłej stolicy Rosji jest porównywalny. Każdy kurs zawiera dłuższe teksty

na temat innych miejsc w kontekście geograficznym i turystycznym. *Новый Диалог* oferuje ciekawostki o Tule i o wsi Ojmiakon, *Вот и мы* – o takich miastach i ich osobliwościach, jak Siergijew Posad, Tuła, Smoleńsk, Soczi, a w cyklu *Новые встречи* podkreśla się niezwykłość takich miejsc, jak Siergijew Posad, Soczi, Rostów Wielki. Autorki *Как дела?* zamieściły ciekawostki o Kazaniu, Saratowie, Wołgogradzie czy Astrachaniu. Natomiast kurs *Экспедиция!* zawiera inne wyróżniające się informacje – między innymi na temat obwodu kaliningradzkiego, ludności zamieszkującej Syberię (na przykład Komiaków, Buriatów, Jakutów) czy wyspy Olchon oraz wielu miast rosyjskich, na przykład Niżnego Nowogrodu, Włodzimierza, Czekalina. Tematyka Złotego Pierścienia Rosji znalazła się w dwóch cyklach: *Новые встречи* i *Экспедиция!*, a o Kolei Transsyberyjskiej uczniowie dowiadują się z serii *Новый Диалог* oraz *Вот и мы*.

Najmniej informacji z zakresu geografii i miejsc turystycznych zawiera kurs *Успех*, w którym wymieniono zaledwie kilka nazw miejsc, a poszerzone informacje dotyczą jedynie dwóch moskiewskich miejsc wartych zobaczenia i odwiedzenia (Царь-колокол, Храм Христа Спасителя).

Tematyka przyrodnicza, obejmująca opis świata fauny i flory Rosji, typów krajobrazu, stref klimatycznych i przyrodniczych, została wyeksponowana w trzech cyklach: *Новый Диалог*, *Новые встречи*, *Экспедиция!*, przy czym w ostatnim kursie szczególnie akcentuje się możliwość podróżowania po Rosji i osobistego zetknięcia się z tymi miejscami.

Ekologia, ochrona przyrody

Temat ochrony przyrody, odnoszący się do Rosji, został wprowadzony w czterech podręcznikach: *Новый Диалог*, *Экспедиция!*, *Новые встречи* i *Как дела?*. W trzech pierwszych kursach zamieszczono informacje o rezerwach i parkach narodowych. W *Экспедиции!* omawiany zakres tematyczny został poszerzony o „Czerwoną Księgę” Federacji Rosyjskiej i klęski żywiołowe, a w serii *Как дела?* znalazła się notatka o zanieczyszczeniu wody i atmosfery w Moskwie oraz o katastrofach ekologicznych w regionie Ufy.

Jednak na wyróżnienie zasługuje najnowszy podręcznik *Новый Диалог*, dzięki któremu uczeń dowiaduje się o skierowanych do dzieci i młodzieży, realizowanych w Rosji programach ochrony przyrody, na przykład o akcjach typu „Odbudujemy nasz las” czy „Wielkie sprzątanie świata”, o odpadach produkowanych w Rosji, a także o telewizyjnych filmach przyrodniczych.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Wyniki analizy podręczników pokazały, że informacje dotyczące tej kategorii ewaluacji nie są jednolite w poszczególnych kursach. Sporadyczne ciekawostki pojawiły się w cyklach: *Вот и мы* (najpopularniejsze rosyjskie upominki: matrioszka i wyroby sztuki ludowej), *Новые встречи* (flaga i hymn Federacji Rosyjskiej, historia powstania matrioszki) i *Успех* (historia flagi państwowej). Wszystkie pozostałe podręczniki oprócz wymienionych wyżej symboli zaproponowały również uczniom poszerzenie lub wprowadzenie wiedzy na temat godła Rosji, używania i miejsca produkcji samowarów oraz takich symboli Rosji, jak: bania, niedźwiedź, Syberia, Bajkał, tajga, tundra (*Новый Диалог*), pieriestrojka, walonki, białe noce, Plac Czerwony, bogate miasta i biedne wsie, srogie zimy i gorące lata (*Экспедиция!*). W cyklu *Как дела?* wymieniono i opisano fikcyjnych oraz rzeczywistych bohaterów literatury, kina, historii, postaci z anegdot wskazywanych w podręczniku jako symbole Rosji.

Muzea, malarze, tytuły obrazów, teatry, spektakle

Większość podręczników dość szczegółowo wprowadza i/lub poszerza wiedzę z tego zakresu, jednak zaobserwowano znaczne zróżnicowanie pod względem doboru przykładów ilustrujących kulturę Rosji. Dodatkowo należy zauważyć, że autorzy podręczników bardziej skupili się na muzeach niż na teatrach. Wymieniane są nazwy różnych muzeów i teatrów, nazwiska malarzy, tytuły obrazów i przedstawień teatralnych, a niektóre z nich szerzej opisywane.

Najmniej informacji z zakresu omawianej kategorii odnotowano w kursach *Вот и мы* oraz *Успех*, najwięcej pod względem ilości i różnorodności – w cyklu *Экспедиция!*. W serii *Новые встречи* zamieszczono liczne nazwy muzeów, teatrów, wymieniono malarzy i ich dzieła oraz tytuły spektakli, zabrakło jednak szerszego komentarza do niektórych z nich.

Wszystkie kursy najwięcej miejsca poświęciły dwóm muzeom: Gallerii Tretiakowskiej i Ermitażowi oraz ich ekspozycjom. W kursie *Новый Диалог* dodatkowo szerzej opisano ekspozycje Państwowego Muzeum Rosyjskiego, ale zabrakło informacji o rosyjskich teatrach i spektaklach – wymieniono jedynie Teatr Maryjski w Petersburgu. Wnętrze tego teatru zostało opisane w cyklu *Новые встречи*. W serii *Как дела?* wymieniono różne nazwy teatrów, ale najwięcej uwagi poświęcono Moskiewskiemu Akademickiemu Teatrowi Artystycznemu i spektaklowi opartemu na dramacie Antoniego Czechowa *Мewa*. Na tym tle wyróżnia się podręcznik *Экспедиция!*, który oferuje

szersze informacje o ikonach, rzeźbie Michaiła Szemiakina *Dzieci – ofiary ułomności dorosłych*, Muzeum Sztuki Ludowej w Siergijew Posadzie, Rosyjskim Muzeum Etnograficznym, Petersburskim Państwowym Balecie Męskim, Rosyjskim Balecie Kameralnym „Moskwa” oraz Trzecim Studiu MChAT.

Wybitne/znane postacie i ich dzieła

Autorzy analizowanych kursów zaproponowali bardzo bogate zróżnicowanie informacji na temat wybitnych rosyjskich postaci. Pojawili się między innymi: pisarze, malarze, kompozytorzy, podróżnicy, odkrywcy, wynalazcy, politycy, reżyserzy, aktorzy, dyrygenci, władcy – wraz z ich dziełami i osiągnięciami. We wszystkich podręcznikach najwięcej uwagi poświęcono pisarzom, poetom i malarzom, nieznacznie mniej przedstawicielom świata muzyki, ze szczególnym uwzględnieniem muzyki klasycznej: znanym kompozytorom, piosenkarzom, tancerzom baletowym. Wymieniono nazwiska wybitnych postaci, a sylwetki niektórych z nich zostały opisane szerzej.

Podręczniki *Новый Диалог* i *Экспедиция!* zaprezentowały również krótkie biografie polityków i naukowców, w pozostałych przedstawiciele tych obszarów byli jedynie wymieniani.

Niektóre kursy wyróżniają się na tle innych tym, że podają przykłady rosyjskich postaci jako przedstawicieli szeroko rozumianej kultury. W cyklu *Вот и мы* pojawia się nazwisko telewizyjnej prezenterki i autora książek dla dzieci, bohaterowie bajek, w kursach *Новые встречи* – Katarzyna II, w *Как дела?* – święci Kościoła prawosławnego, dziennikarz, a w *Успехе* – członkowie carskiej rodziny. Natomiast w cyklach *Экспедиция!*, *Как дела?* i *Успех* wspomniano Włodzimierza Wysockiego oraz Bułata Okudżawę, a w podręcznikach *Как дела?* i *Успех* – Włodzimierza Lenina i Józefa Stalina.

Niedosyt budzą zdawkowe informacje o aktorach, reżyserach i ich filmach w kontekście historycznym i współczesnym oraz o przedstawicielach muzyki współczesnej. W analizowanych podręcznikach były zaledwie wymieniane takie postacie związane z filmem, jak: Nikita Michałkow (*Новый Диалог*, *Как дела?*, *Экспедиция!*), Oleg Mieńszukow (*Новый Диалог*, *Как дела?*), Aleksander Domogorow (*Экспедиция!*, *Успех*), Eldar Riazanow (*Новый Диалог*, *Как дела?*), Leonid Fiłatow, Ałła Demidowa czy Siergiej Sołowiow (*Как дела?*). Muzykę rozrywkową reprezentują: Ałła Pugaczowa, Oleg Gazmanow i zespół „Два самолета” (*Экспедиция!*). W serii *Как дела?* zostały wymienione rosyjskie grupy rockowe.

Odnotowano brak proporcji między informacjami na temat przedstawicieli literatury i malarstwa a pozostałymi znanymi osobami, reprezentantami innych obszarów kultury Rosji. Największe zróżnicowanie odnotowano w cyklu *Экспедиция!*, chociaż i w tym kursie dominują biografie pisarzy i malarzy¹⁴⁵.

Kuchnia

Wszystkie kursy podkreślają różnorodność kuchni rosyjskiej, zamieszczając informacje o kulinarnych specjałach, w tym przepisy na typowe rosyjskie dania (*Новый Диалог, Вот и мы, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!, Успех*), o artykułach spożywczych (*Вот и мы*), o zdrowym żywieniu i świadomości młodych Rosjan na ten temat (*Новый Диалог, Вот и мы*), a także o lokalach gastronomicznych (*Новый Диалог, Вот и мы, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!, Успех*).

Sport

Temat sportu w kontekście kultury rosyjskiej został poruszony w trzech kursach: *Новый Диалог, Экспедиция!* i *Как дела?*, przy czym najsłabiej w ostatniej z wymienionych serii. Wszystkie trzy zamieściły nazwy klubów sportowych i stadionów. W najnowszej serii dodatkowo pojawiły się nazwiska wybitnych sportowców, informacja, jakie dyscypliny sportu uprawiają Rosjanie, informacja o sportach wyczynowych oraz o planowanych mistrzostwach świata w piłce nożnej w 2018 roku. Najstarsza seria – *Экспедиция!* – zawiera treści na temat olimpiady w Moskwie z 1980 roku, o morsach i rosyjskim hokeju, o międzynarodowych zawodach psich zaprzęgów, a także o sportach ekstremalnych.

Religia

Zagadnienia dotyczące zwyczajów, symboli i miejsc religijnych zostały omówione jedynie w trzech cyklach: *Новый Диалог, Новые встречи, Вот и мы*. W ostatnim podręczniku przedstawiono jeden aspekt tej kategorii – zwyczaje dotyczące ślubu w cerkwi. Dwa pozostałe kursy różnią się między sobą pod względem poruszanych tematów.

¹⁴⁵ W serii *Экспедиция!* (1/1: 90) odnotowano błąd w zapisie tytułów obrazów I. Lewitana. Oryginalny zapis w podręczniku – „Осенний день”, „Сокольники” – sugeruje, że są to dwa różne obrazy, podczas gdy prawidłowy powinien mieć następującą postać: „Осенний день. Сокольники”.

W serii *Новый Диалог* zamieszczono między innymi fragment modlitwy *Ojciec nasz* w języku cerkiewnosłowiańskim, informację o ślubie w cerkwi, o przyjęciu chrześcijaństwa na Rusi, o praktykujących Rosjanach, a także o spotkaniu moskiewskiego patriarchatu z papieżem Franciszkiem. Opisano również prawosławny krzyż. Nieco inny charakter mają treści w podręczniku *Новые встречи*. Tu zadbano o informacje o miejscach związanych z prawosławiem w Rosji oraz podano dane statystyczne pokazujące, z jaką religią identyfikują się Rosjanie.

Szkolnictwo, wyższe uczelnie, praca

Zakres treści dotyczących tej kategorii oceny w analizowanych podręcznikach nie jest jednolity. Poruszono problem systemu kształcenia i oceniania w rosyjskich szkołach (*Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Экспедиция!*, *Как дела?*, *Успех*), temat wyższych uczelni (*Новый Диалог*), a także prestiżowych i popularnych zawodów w Rosji (*Новый Диалог*, *Новые встречи*, *Как дела?*, *Экспедиция!*, *Успех*).

Na wyróżnienie zasługują treści, które pokazują możliwości nauki i pracy w Rosji, dotyczą zalet studiowania w Moskwie (*Новый Диалог*), zasad rekrutacji na wyższe uczelnie (*Вот и мы*), rodzajów wydziałów i specjalności na rosyjskich wyższych uczelniach (*Новые встречи*, *Экспедиция!*), rosyjskiej matury (*Экспедиция!*) czy warunków zatrudnienia pracowników (*Экспедиция!*).

Najmniej informacji w tej kategorii oferują kursy *Вот и мы* oraz *Новые встречи*, najwięcej – *Экспедиция!*.

Środki transportu

Wyniki analizy podręczników pokazały, że wszystkie one oferują różnorodną wiedzę na temat środków transportu w Rosji. Wskazano i omówiono środki transportu kolejowego (*Новый Диалог*, *Вот и мы*) i lotniczego (*Вот и мы*, *Новые встречи*, *Экспедиция!*). Dużo miejsca zajęły informacje o zasadach poruszania się po rosyjskich miastach, w tym o biletach transportu miejskiego (*Новые встречи*, *Как дела?*), zasadach parkowania (*Новый Диалог*), ubezpieczeniach samochodów (*Новый Диалог*), znakach drogowych (*Новый Диалог*, *Экспедиция!*) czy kontrolach na drogach (*Успех*). W cyklu *Экспедиция!* zaproponowano treści dotyczące zasad zdawania egzaminu na prawo jazdy, dopuszczalnej prędkości oraz stacji paliw. Najwięcej różnorodnych zagadnień o środkach transportu oferuje ostatni podręcznik, najmniej – kurs *Успех*.

We wszystkich podręcznikach – oprócz serii *Успех* – podano różnorodne informacje o moskiewskim metrze.

Internet

W analizowanych kursach podano informacje dotyczące użytkowania przez Rosjan Internetu. Zakres tematyczny obejmuje takie zagadnienia, jak: komunikator internetowy, serwis społecznościowy, najlepsze blogi rosyjskie (*Новый Диалог*), sklepy internetowe (*Новые встречи*), emotikony (*Новый Диалог*), bohaterowie gier komputerowych (*Экспедиция!*), użytkownicy Internetu (*Успех*).

Zakupy, sklepy

W analizowanych seriach najczęściej podawano informacje o cenach produktów spożywczych (*Как дела?, Экспедиция!*), określaniu wagi różnych produktów podczas zakupów (*Новый Диалог, Новые встречи*) oraz o rodzajach sklepów, sieciach supermarketów i działach w sklepach (*Новый Диалог, Новые встречи, Экспедиция!*), a także o typowych rosyjskich produktach (*Вот и мы*).

Inne

W analizowanych kursach pojawiły się również inne treści, których nie udało się zaszeregować do jednolitej większej kategorii i nie są one jednakowe we wszystkich seriach. W podręcznikach podano między innymi numery telefonów alarmowych (*Новый Диалог, Вот и мы, Экспедиция!*), ciekawostki o cenach mieszkań (*Вот и мы, Экспедиция!*), o bankach (*Экспедиция!*), informacje o programach telewizyjnych, przy czym niektóre z nich zostały scharakteryzowane szerzej (*Экспедиция!, Успех*).

1.2.3. Socjologia

Zebrany materiał z dziedziny socjologii – zgodnie z założonymi kryteriami – obejmuje zwyczaje, obyczaje, zachowania językowe i niejęzykowe obywateli Rosji. Poniżej zaprezentowano wnioski, których podstawą była szczegółowa analiza treści socjologicznych przedstawionych w objętych badaniem kursach, zamieszczona w Aneksie 4 (tabela 4).

Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej

Wyniki badania pokazały, że wszystkie kursy zamieściły informacje o znaczeniu w kulturze rosyjskiej imion odojcowskich, a w cyklach *Вот и мы* oraz *Новые встречи* zapisano dodatkowo formy zdrobnień rosyjskich imion. W kursach *Новый Диалог* i *Новые встречи* wyjaśniono zasadę użycia zaimka *вы/Вы*. Wśród zwrotów grzecznościowych używanych w komunikacji ustnej autorzy wszystkich podręczników prezentowali wyrażenia stosowane przy powitaniach, pożegnaniach, przedstawianiu siebie i innych, dodatkowo zwracając uwagę na wyrażenia wykorzystywane w sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych. We wszystkich kursach zamieszczono zwroty grzecznościowe używane przy pisaniu listów, w seriach *Новый Диалог*, *Новые встречи*, *Экспедиция!* – zwroty używane przy pisaniu pocztówek i e-maili, w cyklu *Вот и мы* – zwroty spotykane w e-mailach, a w podręczniku *Успех* – na pocztówkach.

Zwroty, wyrażenia, przysłowia

We wszystkich podręcznikach, ale z różną częstotliwością i zróżnicowanym doбором przykładów, podano przysłowia, zwroty i wyrażenia, które stosuje się w restauracjach, sklepach, przy składaniu życzeń, udzielaniu rad, wyrażaniu opinii, kierowaniu pochwał, redagowaniu ogłoszeń czy notatek. Należy jednak zwrócić uwagę na trzy podręczniki, które wyróżniają się w omawianej kategorii. Jedynie w seriach *Как дела?* i *Новые встречи* zostały wyeksponowane zwroty stosowane w rozmowie przez telefon, w ostatnim wymienionym podręczniku – zwroty wykorzystywane w hotelu, a w kursie *Успех* – toasty i wyrażenia używane na forum internetowym. Ponadto w ostatniej pozycji w odróżnieniu od innych serii zaproponowano zwroty wykorzystywane w większym spektrum sytuacji komunikacyjnych, na przykład wyrażenie wątpliwości, oburzenia, pocieszanie współ rozmówcy, reagowanie na komplementy, odradzanie, zachęcanie, komentowanie.

Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe

Jak wynika z analizy materiału badawczego, autorzy podręczników umieścili informacje o różnych świętach, zwyczajach oraz uroczystościach obchodzonych w Rosji. Niektóre z nich jedynie wymienili, nieliczne opatrzyli szerszym komentarzem. Ponieważ tematyka ta jest istotna dla poznania określonej narodowości, jej wartości, poglądów i relacji międzyludzkich, to należy stwierdzić, że zaproponowany w kursach

materiał z tego zakresu jest niewystarczający. Chodzi tu nie tylko o jego ilość, ale też o zróżnicowanie treści: podręczniki szerzej prezentują po kilka wydarzeń/zwyczajów, a pozostałe są jedynie wymieniane.

Wszystkie podręczniki podają opis Bożego Narodzenia, Nowego Roku i Wielkanocy. Zamieszczono w nich również informacje na temat: tradycji ślubnych i weselnych w życiu Rosjan (*Новый Диалог, Вот и мы*), urodzin (*Вот и мы, Как дела?*), popularności daczy (*Новый Диалог*), bani (*Как дела?, Успех*), obchodów Maslenicy (*Новый Диалог, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!*), Nocy Kupały (*Новый Диалог, Как дела?, Экспедиция!*) czy Dnia Tatiany (*Новые встречи, Успех*). Takie ważne zwyczaje, jak przygotowanie i picie herbaty, rozmowy z bliskimi (разговоры по душам) czy chwila wyciszenia przed podróżą (присесть на дорогу), zostały zaprezentowane jedynie w serii *Как дела?*, a zwyczaj dawania prezentów oraz gościnność Rosjan opisano w kursie *Успех*.

W cyklu *Как дела?* wspomniano również o zwyczaju noszenia walonek, a w *Экспедиция!* o Dniu Kobiet, święcie Chrztu Pańskiego czy o świątecznych wróżbach.

Warto również wspomnieć o innych obowiązkach, zachowaniach i preferencjach społeczeństwa rosyjskiego, wyeksponowanych w podręcznikach. Są to informacje o obowiązkowej służbie wojskowej i o kobietach w armii (*Вот и мы*), o formach odroczonego (*Вот и мы, Как дела?*), o roli kobiety i mężczyzny w rodzinie (*Вот и мы, Успех*), o nowobogackich Rosjanach (*Как дела?*), o wysokim statusie materialnym Rosjan (*Как дела?*) oraz o ich otwartości (*Как дела?, Успех*), sposobach zawierania nowych znajomości przez młodzież rosyjską (*Как дела?*), znaczeniu komplementów (*Экспедиция!*) i przesądach (*Успех*).

W kursach *Как дела?* i *Экспедиция!* podano również dane statystyczne dotyczące spędzania wolnego czasu, a pokazujące, jakie wydarzenia wywołują optymizm u Rosjan, jakich urządzeń elektrycznych używają, jak oceniają przyczynę katastrofy okrętu Kursk oraz konsekwencje odbicia teatru na Dubrowce zajętego przez terrorystów¹⁴⁶.

Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe

W podręcznikach wskazano na społeczno-ekonomiczne i obyczajowe problemy Rosjan, związane z bezdomnością, przestępczością, uzależnieniami oraz podziałem

¹⁴⁶ Cykl *Вот и мы* zawiera poważny błąd merytoryczny. Zamieszczono w nim informację, że Nowy Rok w Rosji nie jest obchodzony tak hucznie jak w Polsce, ponieważ u naszych wschodnich sąsiadów jest to czas postu. Należy sprostować, że Nowy Rok jest jednym z najważniejszych świąt radośnie obchodzonych przez Rosjan.

na skrajne grupy: biednych i bogatych (*Новый Диалог, Вот и мы, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!*).

Treści trudne, dotyczące konfliktów międzynarodowych, w których uczestniczy Federacja Rosyjska, zamieszczono jedynie w najnowszym kursie – *Новый Диалог*, a temat ataków terrorystycznych został poruszony w najstarszym podręczniku – *Экспедиция!*. Żadne z tych treści w kontekście Rosji i Rosjan nie zostały omówione w podręczniku *Успех*.

1.2.4. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury

Rezultaty analizy pokazały, że treści z zakresu kultury polskiej były poruszane w dwojaki sposób: 1) wiedza kulturowa była prezentowana w formie krótszych bądź dłuższych tekstów lub przy pomocy ilustracji, 2) autorzy kursów odwoływali się do wiedzy osób korzystających z podręczników poprzez pytania dotyczące różnorodnych tematów. Poniżej przybliżono wnioski wyciągnięte na podstawie szczegółowej analizy treści prezentowanych w objętych badaniem seriach, przedstawionej w Aneksie 4 (tabela 5).

We wszystkich podręcznikach odnotowano treści odnoszące się do wiedzy o kulturze własnej ucznia. Biorąc pod uwagę pierwszy sposób eksponowania informacji, należy stwierdzić, iż najbardziej zróżnicowane treści, ale też najbardziej zrównoważone pod względem ilości i rodzaju, oferuje najnowszy podręcznik *Новый Диалог*. Zawiera on informacje o polskich miastach, zarówno mniejszych (Suwałki, Zamość), jak i większych (Kraków, Warszawa), o ciekawych miejscach, osobliwościach, które warto zobaczyć, o polskich narodowych symbolach, znanych postaciach, zarówno współczesnych (na przykład Adam Małysz, Jan Paweł II, Andrzej Wajda), jak i historycznych (Maria Skłodowska-Curie, Tadeusz Kościuszko), a także o zwyczajach dotyczących takich świąt i zwyczajów jak andrzejki czy Dzień Wszystkich Świętych. Pojawiła się tu również ważna informacja o tym, że polskie społeczeństwo nie jest jednolite pod względem wyznaniowym – w jego skład wchodzi między innymi wyznawcy religii prawosławnej.

Nieliczne, a nawet śladowe informacje o miejscach, znanych postaciach i polskich obyczajach odnotowano w trzech kursach: *Новые встречи, Как дела?* i *Успех*. Niewiele treści na temat polskich miejsc zamieszczono również w podręczniku *Вот и мы*, a te, które zaobserwowano, dotyczą najczęściej miasta Poznań i jego atrakcji turystycznych. Niewiele jest treści na temat polskiego szkolnictwa, zabrakło też znanych postaci.

Natomiast w serii *Экспедиция!* autorzy skupili uwagę na kilku miejscach, dzieląc je na trzy zasadnicze grupy. Są to osobliwości: Warszawy, terenów nadmorskich i górskich. Dużo miejsca przeznaczono znanym polskim postaciom z dziedziny literatury, filmu, teatru, mody, religii, muzyki, nauki, sportu, przyrodoznawstwa, podróży czy związanym z odkryciami. W kursie tym zwrócono uwagę na świąteczne zwyczaje (na przykład karnawał, Boże Narodzenie), polską kuchnię, sposób komunikowania się Polaków, miejsce promocji polskiego folkloru – Cepelię, a także na polskie przedstawienia wystawiane w Rosji i rosyjskie produkcje pokazywane w Polsce.

Autorzy wszystkich podręczników zaprezentowali wybrane miejsca, postacie i obyczaje na fotografiach.

Jak już wspomniano, uświadamianie fenomenów kultury własnej ucznia odbywa się również za pomocą poleceń/pytań, zachęcających do rekonstrukcji posiadanej już wiedzy lub sięgnięcia po dodatkowe źródła informacji. Wszystkie kursy oferują tego typu zadania i dotyczą one bardzo zróżnicowanych zagadnień, na przykład zwyczajów, szkoły, pracy, ochrony przyrody, używanych w języku przysłów, mediów, problemów społecznych, terroryzmu, szeroko rozumianej sztuki. Wyróżnia się tu kurs *Новый Диалог*, w którym mobilizuje się młodzież do próby odpowiedzi na pytanie, czy Polacy są narodem tolerancyjnym¹⁴⁷.

Natomiast w cyklach *Как дела?* i *Успех* sporadycznie nakłania się młodzież do refleksji na temat codziennych zwyczajów i mentalności Polaków, a w ostatniej z tych pozycji dodatkowo na temat postrzegania naszego kraju i jego mieszkańców przez Rosjan.

1.2.5. Informacje o innych obszarach kulturowych

W podręcznikach zamieszczono również treści dotyczące innych kultur, przy czym zostały one podane uczniom w postaci krótszych lub dłuższych tekstów przeznaczonych do czytania lub słuchania, a także ilustracji prezentujących miejsca, postacie, zwyczaje oraz w formie pytań, na które uczeń musi odpowiedzieć, bazując na swojej wiedzy lub na innych źródłach informacji. Materiał zaproponowany przez autorów poszczególnych kursów nie powtarza się w innych i jako całościowy materiał

¹⁴⁷ Należy też wspomnieć o istotnym błędzie merytorycznym dostrzeżonym w najnowszej serii. Uczniowie mają odpowiedzieć na pytanie: „Czy w twoim mieście, regionie jest rosyjska cerkiew prawosławna?”. W Polsce istnieje Polski Autokefaliczny Kościół Prawosławny, a w Rosji Rosyjski Kościół Prawosławny, dlatego też bardziej zasadne jest postawienie pytania, czy w ich mieście, regionie jest (polska) cerkiew prawosławna.

badawczy jest bardzo różnorodny. Poniżej omówiono wnioski wyciągnięte na podstawie szczegółowej analizy prezentowanych w podręcznikach treści obejmujących inne kultury, zamieszczonej w Aneksie 4 (tabela 6).

Wyniki analizy podręczników pokazały, że treści z tej kategorii są najbardziej różnorodne w cyklu *Новый Диалог*. Zaprezentowano w nim europejskie, amerykańskie i azjatyckie miejsca, miasta, zabytki i osobliwości, z uwzględnieniem kontekstu historycznego i współczesnego. Nie pominięto również świąt i zwyczajów wybranych grup językowo-kulturowych, a także ich upodobań kulinarnych. Wspomniano znane postacie ze świata sportu, polityki, nauki, filmu, ich osiągnięcia (na przykład Nagroda Nobla) i problemy (na przykład stosowanie dopingu, niepełnosprawność). W cyklu tym zamieszczono krótkie informacje o państwach członkowskich Unii Europejskiej, o UNICEF-ie, o programie edukacyjnym Erasmus Mundus, o wadach i zaletach studiowania w Europie Zachodniej. Dzięki treściom zamieszczonym w podręczniku *Новый Диалог* młodzież może poznać lub poszerzyć wiedzę na temat najpopularniejszych komunikatorów w krajach europejskich, co pozwala uświadomić uczniom istnienie różnych źródeł poznawania innych kultur. W cyklu tym zasygnalizowano problem kobiet w Pakistanie, zamieszczono informację o paradzie mniejszości seksualnych w Amsterdamie, która zgodnie z treścią tekstu miała zwrócić uwagę na problemy tej grupy ludzi.

W podręcznikach *Вот и мы*, *Новые встречи*, *Как дела?* oraz *Успех* nazwy miejsc, zabytków i osobliwości najczęściej są jedynie wymieniane, bez dłuższych komentarzy. Wyjątek stanowi cykl *Новые встречи*, który oferuje ciekawostki na temat Grecji i Turcji. Autorzy tych serii, oprócz serii *Вот и мы*, w której nie zamieszczono informacji o przedstawicielach innych kultur, nieznacznie więcej miejsca poświęcili znanym postaciom (np. Krzysztofowi Kolumbowi) i ich osiągnięciom. W cyklu *Успех* zamieszczono – czym wyróżnia się on na tle pozostałych podręczników – liczne nazwiska pisarzy i tytuły ich powieści, a także nazwiska osób związanych z kinematografią, wraz z tytułami wybranych filmów. Kurs ten podaje też informacje o wybranych zwyczajach i potrzebach przedstawicieli innych kultur: Europejczyków, Amerykanów i Azjatów.

Bardzo dużo informacji z omawianej kategorii odnotowano w kursie *Экспедиция!*. Można wręcz uznać, że cykl ten jest przesycony treściami o innych kulturach. Autorzy proponują ciekawostki o miastach, miejscach, zabytkach europejskich, amerykańskich, azjatyckich i australijskich, informacje na temat przyrody, sportu, międzynarodowych konfliktów zbrojnych, turystyki, upodobań kulinarnych, oświaty, filmu, wynalazków, mediów, standardu życia w niektórych krajach, a także o postaciach

związanych z powyższą tematyką. Na szczególną uwagę zasługuje tematyka Rady Europy i Unii Europejskiej. Szeroko zaprezentowano takie zagadnienia, jak: Młodzieżowy Parlament Europejski, praca i edukacja w UE, osobliwości Belgii, Brukseli, Strasburga, organizacje UE czy euro. Należy jednak wyeksponować dwa obszary tematyczne ważne w kontekście międzykulturowości. Są to treści na temat pozytywnych i negatywnych aspektów otwarcia granic, a także święta oraz zwyczaje innych niż polska i rosyjska społeczności kulturowych.

We wszystkich podręcznikach zamieszczono zdjęcia ilustrujące wybrane zagadnienia, przedstawione w tekstach przeznaczonych do czytania lub słuchania.

Uświadczenie wartości innych kultur odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Jednak w podręcznikach sporadycznie pojawiają się zadania inspirowane do refleksji na ten temat, a polecenia dotyczą między innymi takich zagadnień, jak: interesujące miejsca, podróże (*Новый Диалог, Экспедиция!, Успех, Вот и мы*), praca (*Вот и мы*), pogoda (*Вот и мы*), zwyczaje (*Как дела?*), przysłowia/frazeologizmy/powiedzenia (*Как дела?*), zawieranie znajomości (*Новые встречи*), literatura (*Экспедиция!, Успех*), kuchnia (*Экспедиция!*), ekologia (*Экспедиция!*), postaci (*Успех*), film (*Успех*).

W czterech kursach – *Новый Диалог, Вот и мы, Как дела?, Новые встречи* – pojawiły się zdawkowe informacje o kulturze angielskiej/brytyjskiej. Najwięcej informacji z tego zakresu oferuje *Экспедиция!*, nieco mniej *Успех*. Należy podkreślić, że są to treści wartościowe w kontekście edukacji międzykulturowej, ponieważ oprócz ciekawostek o miejscach, znanych fikcyjnych i realnych postaciach sporo uwagi poświęca się codziennym zwyczajom, świętom i obyczajom Anglików (na przykład prawieniu komplementów, obdarowywaniu bożonarodzeniowymi prezentami, zbyt długiemu przesiadywaniu przed telewizorem).

1.2.6. Wiedza – podsumowanie

Przeprowadzona analiza podręczników do nauki języka rosyjskiego na poziomie ponadgimnazjalnym pod kątem ich przydatności w procesie rozwijania płaszczyzny kognitywnej kompetencji międzykulturowej pozwala na wysunięcie kilku interesujących wniosków.

1. Autorzy wszystkich podręczników zadbali o rozwój komponentu kognitywnego, ale kursy różnią się, jeśli uwzględnimy zakres i rodzaj treści w ramach poszczególnych dziedzin kulturoznawstwa dotyczącego Rosji, Polski i innych kultur. W analizowanych seriach w obszarze wiedzy zaobserwowano jedynie nieznaczne

różnice tematyczne i ilościowe. Na przykład problem ekologii czy ochrony przyrody w Rosji nie został podjęty w cyklach *Новые встречи* i *Успех*, natomiast temat tradycji ślubnych i weselnych został zamieszczony w seriach *Новый Диалог* i *Вот и мы*, a znaczenie rozmów Rosjan z bliskimi (разговоры по душам) – w *Как дела?*.

2. Analiza szeroko rozumianego kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego pokazała, że najwięcej uwagi poświęcono krajoznawstwu, przy czym zabrakło tu refleksji na temat historii Rosji i jej wpływu na wydarzenia współczesne oraz na mentalność, sposób myślenia i zachowania Rosjan. Dość dużo treści odnosi się do realioznawstwa, ale trzy podręczniki – *Новый Диалог*, *Новые встречи* i *Успех* – oferują zbyt mało fotografii pokazujących codzienne życie naszych wschodnich sąsiadów oraz ich świąteczne zwyczaje. Mankamentem wszystkich kursów jest brak podpisów pod niektórymi zdjęciami, co z pewnością utrudnia poznanie realiów przez uczniów. Co więcej, jedynie podręczniki *Новый Диалог* i *Новые встречи* zawierają na końcu pełny spis ilustracji i fotografii. Zdjęcia zamieszczone we wszystkich seriach (oprócz *Новые встречи*) odzwierciedlają realistyczny obraz Rosji, są aktualne. W podręcznikach są również takie fotografie, które przedstawiają bliżej nieokreślone osoby, budynki, parki, i trudno jednoznacznie stwierdzić, gdzie zostały wykonane: w Polsce czy Rosji. W kursie *Новые встречи*, jako jedynym, dominują rysunki, które nie odzwierciedlają realiów Rosji, i moim zdaniem nie są dostosowane do wieku uczniów – mogą być wykorzystane w podręcznikach dla młodszego odbiorcy. Powyższa uwaga nie dotyczy zdjęć przedstawiających zabytki, postaci, ulice, obiekty sztuki.

Wszystkie kursy oferują teksty autentyczne (na przykład fragmenty prozy, poezję, piosenki, przepisy kulinarne, dowcipy) lub teksty stworzone na wzór autentycznych (na przykład ogłoszenia, foldery reklamowe, e-maile, esemesy). Niestety wadą dwóch kursów – *Экспедиции!* i *Как дела?* – jest spora dysproporcja między dużą liczbą fragmentów z literatury pięknej, czasopism i książek popularnonaukowych a innymi tekstami zamieszczonymi w podręcznikach (np. e-mailami, listami, notatkami, przepisami kulinarnymi). Zaletą wszystkich podręczników są odnośniki do rosyjskojęzycznych stron internetowych, co umożliwia zainteresowanym uczniom zdobywanie informacji o kulturze rosyjskiej z Internetu.

Najmniej uwagi autorzy kursów poświęcili socjoznawstwu – dziedzinie, której znajomość ma znaczący wpływ na skuteczne porozumiewanie się. Spośród sześciu przeanalizowanych podręczników aż trzy (*Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Новые встречи*) zawierają niezadowalającą ilość informacji na temat świąt, codziennych zwyczajów, obyczajów i mentalności Rosjan.

Kultura w wąskim rozumieniu, czyli wytwory ludzkiego intelektu, obejmującego literaturę, sztukę, muzykę, malarstwo, architekturę, została włączona do kanonu treści wszystkich kursów w wystarczającym wymiarze.

3. W kursach dużo miejsca poświęcono treściom, które pomagają uświadamiać atrybuty rodzimej kultury młodzieży. Najbardziej zróżnicowaną tematykę w tym zakresie oferuje *Новый Диалог*. W serii tej została zachowana równowaga między ilością podanej informacji a liczbą zadań wymagających od uczniów przemyśleń. Takie podręczniki, jak *Вот и мы*, *Новые встречи*, *Как дела?* i *Успех*, zawierają znacznie mniej gotowych treści na temat kultury polskiej w porównaniu z zadaniami wymagającymi rekonstrukcji wiedzy uczniów.

4. Wszystkie analizowane serie oferują treści dotyczące kultur innych niż rosyjska i polska, przy czym najczęściej są to gotowe informacje, podane w formie tekstów różnej długości. Rzadko proponuje się zadania obligujące ucznia do eksponowania swojej wiedzy na ten temat lub znalezienia jej w dodatkowych źródłach. Najwięcej informacji o kulturze angielskiej/brytyjskiej, czyli poznawanej w ramach lekcji języka angielskiego, zaobserwowano w serii *Экспедиция!*, nieco mniej w podręczniku *Успех*. Pozostałe pozycje oferują treści z tego zakresu w marginalnej ilości.

Reasumując, wszystkie kryteria oceny materiału badawczego w kontekście rozwijania komponentu kognitywnego kompetencji międzykulturowej najlepiej spełnia kurs *Новый Диалог*. Wyróżnia się on na tle pozostałych analizowanych podręczników pod względem ilościowym i jakościowym zamieszczonych treści, ale nie jest doskonały. Oczywiście nie było moim założeniem zależenie podręcznika idealnego, ponieważ napisanie takiego jest bardzo trudne, a wręcz niemożliwe. Kurs *Экспедиция!* może mógłby pretendować do takiego miana, biorąc pod uwagę bogatą warstwę kognitywną, gdyby nie był podręcznikiem do nauki języka rosyjskiego na poziomie ponadgimnazjalnym, a na przykład książką uzupełniającą podręcznik.

1.3. Umiejętności

Płaszczyzna umiejętności, jako składnik kompetencji międzykulturowej, była badana w poszczególnych seriach w kontekście obecności zadań kształtujących umiejętności nawiązywania kontaktów z osobami mówiącymi po rosyjsku, samodzielnego pozyskiwania, analizy i oceny informacji kulturoznawczych oraz samodzielnego odkrywania podobieństw oraz różnic między kulturą własną i obcą. Poniżej zaprezentowano wnioski wyciągnięte na podstawie szczegółowej analizy treści oferowanych przez podręczniki, przedstawionej w Aneksie 4 (tabela 7).

1.3.1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów

Zaproponowane w podręcznikach zadania, uwzględniające rozwój umiejętności językowych, z pewnością przygotowują uczniów do kontaktów z osobami mówiącymi w języku rosyjskim. Chodzi jednak o to, aby uczniowie mogli wykorzystać swoje umiejętności w praktyce. Warto zatem wskazać, gdzie i jak mogą nawiązać kontakty z rówieśnikami. W podręcznikach w zasadzie nie zamieszczono takich wskazówek. W czterech kursach odnaleziono pojedyncze zadania tego typu.

Na uwagę zasługuje instrukcja zamieszczona w podręczniku *Вот и мы*, dotycząca logowania się na rosyjski czat. Seria *Новый Диалог* oferuje informacje o najczęściej używanym rosyjskim komunikatorze internetowym oraz o serwisie społecznościowym. Autorka serii *Успех* zamieściła w niej wypowiedzi młodzieży na forach internetowych, podała adresy rosyjskich stron internetowych, na których można zapoznać się z wypowiedziami młodych Rosjan, wskazywała dodatkowo, że można przyłączyć się do dyskusji. W cyklu *Экспедиция!* podano informację o internetowym programie Rambler-Ego 3.1, który – jak zaznacza się w podręczniku – umożliwia nieograniczony kontakt z innymi.

1.3.2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i niewartościującej oceny

W niektórych podręcznikach do szkoły średniej pojawiły się zadania projektowe o różnej tematyce, rozwijające umiejętności i sprawności, które w wielu przypadkach dotyczą poszerzania i utrwalania struktur leksykalno-gramatycznych.

Poniżej przedstawiono propozycje projektów poświęconych kulturoznawstwu rosyjskojęzycznemu. W cyklu *Новый Диалог* zamieszczono dwa projekty, których tematem jest stolica Rosji oraz zamieszkujące ją narody i grupy etniczne. W kursie *Вот и мы* odnotowano jeden projekt, który dotyczy ciekawych miejsc w Moskwie. W serii *Успех* autorka zaproponowała realizację dwóch projektów zatytułowanych „Sobór Chrystusa Zbawiciela – historia powstania, zniszczenia i odbudowy” oraz „Rosyjscy podróżnicy i odkrywcy”. Sześć projektów zamieszczonych zostało w cyklu *Экспедиция!* i obejmują one takie zagadnienia, jak: geografia, przyroda, ciekawe miejsca turystyczne Rosji, chusta orenburska, teatry w Rosji, Sankt Petersburg, podmoskiewskie dwory i pałace, biografia i twórczość A. S. Puszkina. Dominują tu projekty odtwórcze, zgodnie z którymi uczniowie mają przedstawić zebrany materiał kulturowy. Nieliczne zadania zawierają instrukcję typu „uzasadnij”.

W omawianych cyklach zamieszczono inne zadania, nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji na temat kultury rosyjskiej w Internecie, bibliotece, słowniku; dotyczą one: znanych postaci (*Новый Диалог, Вот и мы, Успех, Экспедиция!*), interesujących miejsc (*Новый Диалог, Новые встречи, Как дела?, Экспедиция!*), zakupów w rosyjskich sklepach internetowych (*Новый Диалог, Новые встречи*), parków narodowych (*Вот и мы*), ekologii (*Как дела?*), kulinariów (*Вот и мы, Успех*), sztuki filmowej (*Новые встречи*), teatralnej (*Новые встречи*), ludowej (*Экспедиция!*), literatury (*Успех*), rzeźby, świąt (*Экспедиция!*), zainteresowań Rosjan (*Успех*), nowych zawodów (*Успех*), ciekawych informacji o Rosji (*Экспедиция!*), programu telewizyjnego (*Успех*), banku (*Экспедиция!*) i prawosławia (*Новые встречи*).

Należy zwrócić uwagę, że większość powyższych zadań wymaga od młodzieży intensywnej aktywności, wyszukania nie tylko informacji na dany temat, ale również jej źródła. Polecenia zaproponowane przez autorów kursów w zdecydowanej większości zakładają pozyskanie informacji, ale bez ich analizy i oceny.

W objętych badaniem podręcznikach zamieszczono również zadania projektowe poświęcone kulturze rodzimej uczniów. W serii *Новый Диалог* pojawiły się dwa projekty dotyczące uświadamiania sobie elementów kultury własnej na temat „sport” i „moja miejscowość”. Również w podręczniku *Вот и мы* znalazło się zadanie o charakterze projektowym – młodzież ma zaplanować wycieczkę klasową dla uczniów z Rosji do wybranego miejsca w Polsce. W cyklu *Экспедиция!* autorki zaproponowały kilka projektów wymagających samodzielnej aktywnej pracy w zakresie odkrywania kultury ucznia, a dotyczą one ciekawych turystycznych miejsc w Polsce, rezerwatów przyrody, programów telewizyjnych, systemu kształcenia w naszym kraju oraz twórczości polskich malarzy. W kursie tym zamieszczono również inne zadania, zgodnie z którymi uczniowie mają wyszukiwać informacje związane z własną kulturą – miejscami turystycznymi i stolicami Polski, obiektami znajdującymi się na liście Światowego Dziedzictwa UNESCO, malarstwem, szkołą, sportem.

1.3.3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi

W przeanalizowanych podręcznikach zidentyfikowano dwa zadania, które umożliwiają uczniom samodzielne wyszukanie ze źródeł innych niż podręcznik i porównywanie określonych informacji o kulturze obcej i własnej, diagnozowanie podobieństw i różnic między nimi.

W serii *Новый Диалог* pojawił się projekt, którego wykonanie przewiduje porównanie szkolnictwa polskiego i rosyjskiego. Natomiast w cyklu *Успех* zamieszczono projekt, w ramach którego uczniowie mają znaleźć informacje i porównać dane na temat szans zatrudnienia młodzieży w Polsce i w Rosji.

1.3.4. Umiejętności – podsumowanie

Z eksploracji podręczników do nauki języka rosyjskiego na poziomie ponadgimnazjalnym wynika, że płaszczyźnie umiejętności w materiałach dydaktycznych, z którymi bezpośrednio pracuje uczeń, poświęca się uwagę w mocno ograniczonym zakresie. Szczególnie zaniedbany został rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, mówiących językiem rosyjskim. Jedynie autorzy czterech serii – *Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Успех* i *Экспедиция!* – zamieścili pojedyncze informacje o możliwości nawiązania kontaktów z młodzieżą przez Internet. Mimo że pojawiają się one jednokrotnie, posiadają pewną zaletę – zawierają konkretne wskazówki oraz nazwy programów, z których może skorzystać polska młodzież.

Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji¹⁴⁸ kulturoznawczych przy pomocy zadań projektowych został przewidziany w czterech kursach: *Новый Диалог*, *Вот и мы*, *Успех* oraz *Экспедиция!*. Wszystkie omawiane cykle oferują zadania, które nie mają charakteru projektów, ale obligują młodzież do samodzielnego skorzystania z Internetu, biblioteki, słowników w celu wyszukania informacji o kulturze obcej lub własnej. Ostatni typ zadań najczęściej występuje w kursie *Экспедиция!*, a najrzadziej w *Как дела?*. Natomiast nie poświęcono uwagi rozwijaniu umiejętności samodzielnego porównywania kultury rodzimej z obcą za pomocą materiałów pozapodręcznikowych oraz wyszukiwania podobieństw i różnic między nimi. Po jednym zadaniu tego typu proponuje *Новый Диалог* i *Успех*. Ćwiczenia o tym profilu są nieobecne w seriach *Новые встречи*, *Как дела?*, *Вот и мы* i *Экспедиция!*.

Podsumowując – bardzo trudno jest jednoznacznie określić, który kurs najlepiej rozwija umiejętności, czyli jedną z płaszczyzn kompetencji międzykulturowej. Łatwiej jest ustalić, które podręczniki najslabiej kształtują ten komponent. Można do nich zaliczyć *Новые встречи* i *Как дела?*. Najwięcej treści rozwijających

¹⁴⁸ Mirosław Zybert w cyklu *Новые встречи* zamieścił dużą liczbę linków do rosyjskich stron internetowych, ale w postaci informacji, a nie zadania do wykonania.

umiejętności uczniów (w tym projektów) proponuje cykl *Экспедиция!*, ale na tej podstawie nie można orzec, że podręcznik ten najlepiej kształtuje omawianą tu płaszczyznę kompetencji międzykulturowej. Trudno bowiem wyobrazić sobie, że uczniowie rzetelnie wykonują tak dużą liczbę zadań projektowych oraz innych. Spośród trzech kursów – *Новый Диалог*, *Успех* oraz *Вот и мы* – najmniej zadań umożliwiających samodzielne zdobywanie informacji o szeroko rozumianej kulturze rosyjskiej oferuje ostatni. Nie zawiera on też zadań umożliwiających samodzielne porównywanie kultury własnej z obcą na bazie materiałów pozapodręcznikowych. *Успех* jest jedynym poddanym analizie cyklem, adresowanym do uczniów kontynuujących naukę języka rosyjskiego, i należałoby się spodziewać, że zaoferuje bogatsze zadania zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym – szczególnie w zakresie samodzielnego odkrywania podobieństw i różnic między kulturą rodzimą i poznawaną. Oczekiwania dotyczą również zadań sprzyjających nawiązywaniu kontaktów z mówiącymi językiem rosyjskim rówieśnikami z innych krajów oraz wyszukiwaniu informacji o Rosji i Rosjanach, ich analizy i oceny bez pomocy nauczyciela.

W związku z powyższym należy stwierdzić, że *Новый Диалог* – kurs dla początkujących i kontynuujących naukę języka rosyjskiego – w porównaniu z pozostałymi podręcznikami objętymi badaniem najlepiej kształtuje płaszczyznę behawioralną, która wspiera rozwój umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy i nabytych postaw w działaniu.

1.4. Podręczniki do szkoły ponadgimnazjalnej – podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego na poziomie ponadgimnazjalnym wynika, że najwięcej uwagi poświęcono treściom krajoznawczym, następnie realizowawczym, natomiast najskromniej opracowano socjoznawstwo.

Warto zwrócić uwagę, że w większości analizowanych podręczników zostały wyeksponowane te same miejsca geograficzne i turystyczne, zabytki, wybitne postacie ze świata kultury, symbole ludowe i narodowe, święta, kuchnia, środki transportu. Może to dziwić, ponieważ mowa tu o różnych podręcznikach, to znaczy adresowanych do osób początkujących lub kontynuujących naukę języka rosyjskiego. Niestety, niewiele miejsca poświęcono w badanych kursach takim tematom, jak religia, mentalność, styl życia, cechy charakteru Rosjan, problemy społeczne oraz elementy wiedzy historycznej, które zostały ujawnione jako obszary negatywnie postrzegane

przez młodzież¹⁴⁹. Wspomniane zagadnienia wymagają nie tylko odpowiednio przygotowanych, gotowych treści w postaci tekstów, ale również zadań pobudzających do rzeczowej rozmowy.

Dużo miejsca autorzy podręczników poświęcili uświadamianiu fenomenów kultury rodzimej – poprzez umieszczenie informacji o ważnych i ciekawych miejscach kulturalnych, historycznych i turystycznych, o znanych Polakach oraz fragmentów literatury. Uświadamianie kultury rodzimej odbywa się również poprzez odwoływanie się do wiedzy ogólnej uczniów, niewymagającej sięgania do dodatkowych źródeł informacji. Wszystkie podręczniki oferują również treści o innych kulturach niż polska i rosyjska.

W podsumowaniu trzeba powiedzieć, że komponentowi afektywnemu nie poświęcono zbyt wiele uwagi, mimo że zaletą wszystkich serii jest obecność technik porównawczych, obejmujących kulturę rodzimą ucznia, rosyjską i inne, znane w większym lub mniejszym stopniu. Natomiast mankamentem większości podręczników jest brak zadań zachęcających do dyskusji na tematy trudne, które sprzyjają budowaniu negatywnych postaw względem Rosji i Rosjan, zadań kształtujących umiejętność krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń, niedobór zadań rozwijających empatię i relatywizację postaw w kontekście polsko-rosyjskich relacji międzykulturowych.

Płaszczyzna zorientowana na działanie została potraktowana pobieżnie. Podręczniki nie wspierają uczniów w rozwoju umiejętności ułatwiających wykorzystanie zdobytej wiedzy i nabytych postaw w działaniu. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z Rosji oraz innych krajów powinien być stałym elementem kształcenia, cyklicznie powtarzającym się w kolejnych latach nauki, a niestety w analizowanych kursach został zaniedbany.

Zaobserwowano również nieobecność zadań inspirujących uczniów do samodzielnych obserwacji podobieństw i różnic między kulturą własną i obcą na podstawie wyszukanych treści ze źródeł innych niż podręcznik. Wydaje się, że od uczniów w wieku 16–19 lat można oczekiwać refleksji i intelektualnego zaangażowania w zaproponowane im zadania. Prawdopodobnie podjęliby oni taki trud, gdyby mieli ku temu okazję. Takiej postawy można oczekiwać szczególnie od osób kontynuujących naukę języka rosyjskiego w szkole średniej. Podręczniki adresowane do tych uczniów nie wyróżniają się na tle innych pod względem oferowanych ćwiczeń, kształtujących komponent afektywny i behawioralny kompetencji międzykulturowej.

¹⁴⁹ Zob. część II, rozdział IV.

Niestety, w podręcznikach nie została zachowana równowaga między trzema komponentami kompetencji międzykulturowej. Mimo iż płaszczyzny afektywna i behawioralna pojawiają się we wszystkich kursach, to jednak w znacznie mniejszym zakresie niż kognitywna.

2. Podręczniki do gimnazjum – analiza porównawcza

Badaniu zostały poddane cztery serie podręczników do nauki języka rosyjskiego, w tym trzy cykle to kursy dla początkujących (*Эхо, Прогулка, Кл@ссно!*) oraz jeden – dla początkujących i kontynuujących naukę (*Времена*).

2.1. Postawy

Analiza płaszczyzny afektywnej kompetencji międzykulturowej dotyczyła identyfikacji technik porównawczych, zadań rozwijających empatię, relatywizację postaw, uwrażliwiających na inność, a także zadań umożliwiających analizę stereotypów i uprzedzeń. Poniżej zostaną zaprezentowane wnioski wyciągnięte na podstawie szczegółowej analizy zadań o wskazanym profilu, przedstawionych w Aneksie 5 (tabela 1).

2.1.1. Rozwój technik porównawczych

Analiza zebranego materiału pozwoliła na wydzielenie dwóch grup zadań, które dotyczą porównań kultury polskiej i rosyjskiej oraz kultury rodzimej, rosyjskiej i innej (innych), znanej bardziej lub mniej uczniom. Zadania zamieszczone w podręcznikach skierowanych do uczniów szkoły gimnazjalnej są zróżnicowane. Można wyodrębnić kilka kręgów tematycznych odnoszących się do tej kategorii ćwiczeń, które zostaną przedstawione poniżej. Zadaniem uczniów jest uświadomienie sobie podobieństw i różnic w obrębie poruszanych zagadnień tematycznych.

A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską

Skupione wokół tej kategorii zadania są realizowane w następujących kręgach tematycznych:

- **święta** – w cyklu *Эхо* zapisano wprost, że Rosjanie i Polacy świętują Nowy Rok i Boże Narodzenie w różnych terminach. Wymienione zostały również takie święta,

jak Walentynki, Dzień Kobiet, Dzień Zwycięstwa, Dzień Wszystkich Świętych, Dzień Dziecka, Święto Niepodległości, Wigilia, a zadaniem uczniów jest zapisanie dat, w których są one obchodzone w Polsce i w Rosji. W serii *Кл@ссно!* zwrócono uwagę na różnice i podobieństwa w zwyczajach polskich i rosyjskich świąt zimowych. Natomiast w cyklu *Прогулка* uczniowie po przeczytaniu tekstu o świętach w Rosji samodzielnie wyciągają wnioski oraz wymieniają podobieństwa i różnice dotyczące Bożego Narodzenia w Polsce i w Rosji;

- **szkoła** – w serii *Эхо* przed szczegółowym opisaniem systemu kształcenia w Rosji autorka wprost informuje uczniów, że różni się on od polskiego. Autorzy cyklu *Времена* w podręczniku do klasy trzeciej zamieścili tekst zatytułowany *Экзамены в России и в Польше*, opisujący system kształcenia, egzaminy w Rosji. Zadaniem uczniów jest przygotowanie wypowiedzi o egzaminach obowiązujących w Polsce;
- **określenie czasu** – w kursie *Эхо* zaznaczono, że przedstawiciele obu narodowości określają czas na dwa sposoby: oficjalny i nieoficjalny;
- **język, komunikacja** – w serii *Эхо* autorka zaproponowała wartościowe ćwiczenie o charakterze indukcji. Zadaniem uczniów jest samodzielna analiza zamieszczonych treści i wyciąganie wniosków, do jakiej rodziny językowej należą język rosyjski i polski oraz jakie ma to znaczenie podczas nauki języka obcego. Natomiast w serii *Прогулка* wyjaśniono, że w języku rosyjskim formy liczby mnogiej używamy, zwracając się do kilku osób, oraz w sytuacjach oficjalnych, czyli wtedy, gdy po polsku mówimy pan/pani. W serii *Времена* zaproponowano, aby uczniowie porównali zwrot „Давай(те) познакомимся” z jego polskim odpowiednikiem;
- **przysłowia, idiomy, frazeologizmy** – zadania polegają na przeczytaniu przysłów, idiomów, frazeologizmów w języku rosyjskim, a następnie podaniu ich polskich odpowiedników (*Эхо, Кл@ссно!, Прогулка, Времена*);
- **poczta tradycyjna** – w cyklu *Кл@ссно!* zwrócono uwagę na to, że w Polsce i w Rosji w inny sposób adresuje się koperty;
- **ekologia, ochrona środowiska** – w cyklu *Кл@ссно!* autorki proponują porównanie rosyjsko- i polskojęzycznego tekstu o międzynarodowym ekologicznym projekcie „Działania domowe”;
- **przekład** – w cyklu *Кл@ссно!* zamieszczono zadanie, w którym uczniowie mają porównać rosyjsko- i polskojęzyczny fragment *Małego Księcia*. Natomiast w serii *Прогулка* należy porównać polski i rosyjski tekst piosenki *Голубой шарик*;
- **kuchnia** – w jednym z tekstów serii *Прогулка* wspomniano, że Rosjanie podobnie jak Polacy preferują zupę jako pierwsze danie obiadowe.

B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej

Powyższe zadania są realizowane w ramach następujących kręgów tematycznych:

- **kuchnia** – w jednym z tekstów cyklu *Эхо* podkreślono, że kuchnia cechuje dane państwo nie mniej niż obyczaje, a następnie zostały wymienione potrawy charakterystyczne dla kuchni włoskiej, meksykańskiej, rosyjskiej, francuskiej i polskiej;
- **język** – w cyklach *Эхо*, *Кл@ссно!* i *Прогулка* zwrócono uwagę na podobieństwa międzyjęzykowe (zostały wymienione język angielski, niemiecki, włoski i rosyjski), które ułatwiają naukę języków obcych;
- **ekologia, ochrona środowiska** – w serii *Кл@ссно!* zamieszczono zadanie polegające na porównaniu przez uczniów sposobów sortowania śmieci w Rosji, Polsce i innych krajach Europy Zachodniej;
- **święta, zwyczaje** – w serii *Кл@ссно!* zamieszczono tekst prezentujący sposoby świętowania Walentynek w Rosji, Anglii, Japonii, Francji, przy czym w tekście podkreślono, że w różnych krajach obchodzi się to święto w różny sposób;
- **bohaterowie bajek, programów komputerowych** – w celu lepszego zobrazowania popularności rosyjskiej komputerowej dziewczyny Masiani (Масяня) porównano ją do Simsonów i Myszkę Miki – bohaterów kreskówek cieszących się popularnością w Europie Zachodniej (*Прогулка*);
- **miejsca** – w jednym z tekstów cyklu *Кл@ссно!* zostały pokazane wyjątkowe, „jedyne na świecie” muzea, występujące w jednym miejscu na świecie (na przykład jedyne na świecie muzeum herbaty w Chinach). W serii *Прогулка* jeden z najpopularniejszych kurortów nad Morzem Czarnym – Soczi – porównano do włoskiego Rimini.

2.1.2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność

Rozwój zdolności empatii gimnazjalistów może odbywać poprzez wczucie się w rolę bohatera tekstu. W cyklu *Эхо* zaproponowano dwa zadania rozwijające empatię uczniów. Gimnazjaliści mają wcielić się w chorego na gripę Aloszę i opowiedzieć w jego imieniu, co wydarzyło się na wycieczce, oraz w rolę Katii, która została zaproszona na wakacje do Polski i która ma na to zaproszenie odpowiedzieć. Kurs *Прогулка* oferuje zadanie polegające na przekazaniu myśli bezdomnego psa. Podobne zadanie zostało zamieszczone w podręczniku *Кл@ссно!*. W serii *Времена* zaproponowano dwa zadania z tej kategorii. W pierwszym uczniowie mają opowiedzieć krótki tekst w imieniu: Maksyma, który pasjonuje się sztuką i który jeździł do Kuskowa do muzeum porcelany, Iry, która uczestniczyła w zawodach w jeździe

figurowej na rolkach, oraz Antona, który na stadionie oglądał mecz piłki nożnej. Drugie zadanie polega na wcieleniu się w rolę bohaterów podręcznika Adama i Marty i opowiedzeniu o ich przyjaciółkach Rosjanach: Antonie i Irinie. Druga część tego ćwiczenia jest jeszcze ciekawsza, ponieważ gimnazjaliści mają opowiedzieć o Adamie i Marcie w imieniu Antona i Iriny.

W cyklach *Кл@ссно!* i *Времена* autorki podjęły próbę uwrażliwiania gimnazjalistów na sytuację osób niepełnosprawnych.

W kursie *Эхо* zamieszczono ciekawe zadanie (choć jego poziom trudności nie jest wysoki), w którym uczniowie mają odgadnąć intencje postaci występujących w dialogu. Polega ono na tym, że wszystkie postacie kupują bilety do kina lub do teatru, chcąc w ten sposób zrobić niespodziankę lub pozytywnie zaskoczyć swoich najbliższych. W innym ćwiczeniu tego typu bohaterowie dialogów mówią komplementy swoim bliskim, a zadaniem uczniów jest określenie intencji tych postaci. W omawianym podręczniku pojawiły się również zadania na rozpoznawanie emocji – złości, smutku, strachu, zmęczenia – i dotyczą one takich spraw, jak: otwarcie granic w Europie i bezpieczeństwo, integracja osób niepełnosprawnych w szkołach, trudna sesja studenta, wspaniałe wakacje ucznia, wygrana w lotto, stres przed egzaminem. Przy okazji tego typu zadań warto poruszać problemy międzykulturowe i podejmować dyskusję na temat wyrażania emocji w sytuacjach konfliktowych, nieakceptowanych przez współrozmówcę określonej sytuacji.

2.1.3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń

W żadnym z opisywanych podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum nie zaproponowano zadań, które *explicite* umożliwiałyby rozwój umiejętności analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń.

W kilku podręcznikach zaobserwowano zadania, których celem jest utrwalanie leksyki i struktur gramatycznych. Mogą one jednak być okazją do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń. To, czy spełnią funkcję wychowawczą, w dużej mierze zależy od zaangażowania nauczyciela, jego chęci i zdolności zadawania uczniom dodatkowych pytań.

W cyklu *Эхо* zaproponowano zadanie, które polegało na wskazaniu tych rosyjskich świąt, które są przez ucznia lubiane i nie lubiane. Wydaje się jednak, że tego typu ćwiczenia dają przyzwolenie uczniom na wydawanie osądu, ocenianie bez poznania, przeżycia określonej sytuacji, w tym przypadku świąt. Trudno bowiem ocenić coś, czego się nigdy nie doświadczyło, używając skrajnych ocen „lubię” – „nie lubię”.

Innym przykładem, który może utrzymywać negatywne zachowania, jest rysunek przedstawiający rycerza na koniu, dojeżdżającego do zamazanego drogowskazu i mówiącego: „Как я ненавижу граффити!!! Куда же теперь ехать???”. Rysunek miał przedstawiać dowcipną sytuację. Nasuwa się jednak pytanie, czy rzeczywiście należy okazywać nienawiść w sytuacji niepowodzenia, pojawienia się jakiegoś problemu. Warto dodać, że graffiti przez jednych jest odbierane jako akt wandalizmu, a przez innych jako sztuka.

W cyklu *Прогулка* zaprezentowano preferencje współczesnych Rosjanek, dla których najlepszym prezentem jest samochód. Stwierdzenia takie powinny być podane do dyskusji z uczniami.

W cyklu *Времена* zamieszczono ćwiczenie przedstawiające kobiety w negatywnym świetle – stale niezdecydowane, niezadowolone. Zadanie tego typu utrzymuje stereotypy, stawia w niezręcznej sytuacji uczennice w szkole gimnazjalnej. Posiada ono jednak pewną zaletę, ponieważ zadaniem uczniów jest wypowiedzieć swoje zdanie na temat zachowania kobiet.

2.1.4. Treści kształtujące postawy pozytywne/neutralne (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)

Treści materiałów dydaktycznych mogą determinować różne postawy wobec języka i kultury rosyjskiej, a także pozytywne lub pejoratywne skojarzenia z naszymi wschodnimi sąsiadami. Przyczyniają się one tym samym do pozytywnej lub negatywnej motywacji do nauki języka obcego. Treści kursów adresowanych do gimnazjalistów nakreślają następujące pozytywne lub neutralne obrazy Rosji i Rosjan.

1) Wskazanie, że warto uczyć się języka rosyjskiego jako obcego

W trzech podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum (*Эхо 2*: 18/7, 115/3; *Времена 3PK*: 7/7, 8/8) podkreśla się znaczenie znajomości języków obcych. Zaznacza się, że język rosyjski może być efektywnym narzędziem komunikacji w różnych miejscach na świecie, ponieważ Rosjanie – tak jak mieszkańcy innych krajów – podróżują (*Эхо 2*: 12/7a). Zgodnie z treścią podręczników język rosyjski jest również ważnym narzędziem samodzielnego zdobywania informacji (*Кл@ссно!* 2: 60). Ponadto podobieństwo języka rosyjskiego do języka polskiego może ułatwiać naukę tego pierwszego (*Кл@ссно!* 1: 9; *Эхо 1*: 22/1, 32/2b). Dodatkowo w serii *Времена* umieszczono mapę z zaznaczonymi państwami, na których obszarze język rosyjski służy do międzynarodowej komunikacji, oraz podano ogólne informacje o możliwości wykorzystania języka rosyjskiego na świecie (*Времена 1P*: 6):

Udowodnij (sobie i innym), że język rosyjski jest już dla Ciebie narzędziem zdobywania informacji (*Кл@ссно!* 2: 60).

Przeanalizuj schemat. Powiedz do jakiej rodziny językowej należą język rosyjski i polski. Jak sądzisz, czy przynależność do jednej rodziny ułatwia czy utrudnia naukę? (*Эхо* 1: 22/1).

Uczysz się języków obcych, zatem na pewno wiesz, dlaczego warto to robić. Poniżej znajdziesz wiele argumentów. Zaznacz znakiem „V” te, które są dla Ciebie ważne (*Эхо* 2: 18/7a).

(...) język rosyjski jest środkiem porozumiewania się narodów Rosji i Wspólnoty Niepodległych Państw; jest jednym z oficjalnych i roboczych języków ONZ; posługuje się nim około 300 mln ludzi na całym świecie (*Времена* 1P: 6).

2) Wskazanie, że Rosja to kraj, który warto zobaczyć

Rosja w podręcznikach adresowanych do gimnazjalistów jest przedstawiona jako kraj oferujący wiele ciekawych atrakcji turystycznych. Autorzy wszystkich cykli (*Эхо* 2: 40/1a, 44/8a, 47/1b, 3: 42, 55/5b, 55/6a, 56/7, 129/6; *Кл@ссно!* 2: 64/2; *Прогулка* 2: 21/2, 3: 65/1; *Времена* 2P: 67, 2PK: 67, 3PK: 73) opisują osobliwości interesujących miejsc, używając jednocześnie języka intensywnie podkreślającego ich walory:

Скажите, что, по-вашему, в первую очередь стоит посмотреть. Мне кажется, что прежде всего надо побывать на Красной площади, посетить Третьяковскую галерею, посмотреть памятник Пушкину (...) (*Эхо* 2: 44/8a).

Kolej transsyberyjska to magistrala wybudowana w 1891–1916, przebiegająca przez Eurazję. Podróż koleją transsyberyjską jest niezapomnianym przeżyciem: z pociągu można podziwiać wiele pięknych miast, rzek i jezior w Rosji. W jej trakcie można poznać ciekawych ludzi, ich kulturę, język i tradycje (...) (*Эхо* 3: 42).

Каждый уголок России имеет свои тайны (*Эхо* 3: 55/6).

Санкт-Петербург это второй по величине и значению город России. (...) Это будет незабываемое путешествие (*Прогулка* 3: 65/1).

Удивительна природа русского севера! Каждый год тысячи туристов едут на север России. (...) По мнению многих людей, остров Кижи похож на сказку (*Времена* 2P: 67).

Dodatkowo do większości opisów dołączono zdjęcia ilustrujące rekomendowane miejsca. Autorzy cyklu proponują zadania, których wykonanie wymaga od uczniów refleksji, wyrażenia swojego zdania, podjęcia samodzielnej decyzji, odwołania się do zainteresowań i emocji uczniów:

Powiedz w kilku zdaniach, jaki region Rosji chciałbyś/chciałabyś zobaczyć (*Эхо* 3: 55/5b).

Прослушай запись и прочитай текст. Скажи, что могло бы привлечь внимание иностранных туристов? (*Прогулка* 2: 21/2).

Zapoznaj się z wyjątkową w skali światowej trasą kolejową. Zajrzyj na stronę internetową Kolei Transsyberyjskiej <http://www.transsib.ru> i wpisz po polsku w punkcie 10 informację, która cię najbardziej zainteresowała (*Кл@ссно!* 1: 62).

Предложи другу экскурсию по „Золотому кольцу” (маршрут, средства транспорта, ночлег) (*Времена* ЗПК: 73).

Znajdź w Internecie informacje na temat ciekawych regionów Rosji. Możecie opisać te występujące w Rosji formacje roślinne lub ekosystemy, np. tajgę, tundrę, stepy. Przygotujcie folder reklamowy. Nie zapomnijcie o zdjęciach! (*Эхо* 3: 56/7).

3) Wskazanie na charakterystyczne symbole Rosji

W serii *Кл@ссно!* (2: 64/2) zostały wymienione symbole, z którymi kojarzona jest Rosja. Zgodnie z treścią podręczników cudzoziemcy kojarzą ją z długimi i srogimi zimami, białymi niedźwiedziami i białymi nocami, pięknymi miastami, matrioszką, muzyką Piotra Czajkowskiego, Dmitrija Szostakowicza, Siergieja Prokofiewa, blinami i pierożkami, samowarem, piciem herbaty i chochłomą, ale także z przyjaciółmi – gimnazjalistami z Moskwy:

Прeczyтай wypowiedzi cudzoziemców о Rosji. Powiedz, z czym Tobie kojarzy się Rosja (*Кл@ссно!* 2: 64/2).

4) Wskazanie na wielkość terytorialną Rosji

W podręcznikach, poprzez użycie odpowiedniego języka (na przykład częste stosowanie stopnia najwyższego przymiotników), podkreśla się wielkość Federacji Rosyjskiej (*Эхо* 1: 5/2, 3: 39/5a, 5b; *Прогулка* 2: 28/2; *Кл@ссно!* 1: 62, 2: 63/2):

Rosja (Federacja Rosyjska) to największe powierzchniowo państwo świata...
Rosja zajmuje jedno z czołowych miejsc na świecie pod względem posiadanych

i wydobywanych zasobów mineralnych (uran, złoto, srebro) i energetycznych (gaz ziemny i ropa naftowa) (Эхо 1: 5/2).

Москва – крупнейший железнодорожный узел (...) (Прогулка 2: 28/2).

Царь-колокол – самый большой колокол в мире (Прогулка 2: 21/2).

Kolej Transsyberyjska to najdłuższa linia kolejowa na świecie (Кл@ссно! 1: 62).

5) Wskazanie na dobre warunki życia w Rosji

W podręczniku Эхо (2: 21/2a, 27) uczniowie dowiadują się o dobrych warunkach życia w Rosji. Rosjanie są zadowoleni z warunków mieszkaniowych, pokazują pozytywne strony swojego miejsca zamieszkania – niezależnie od tego, czy jest to miasto, czy wieś. Wyobrażenie uczniów ma być wzmocnione zdjęciem umieszczonym obok tekstu:

Дом моей тети находится на окраине Омска, на улице Зеленой 25. Это большое и уютное жилье. На первом этаже справа от входа находится кабинет дедушки (...). Рядом с этим помещением находятся три спальни, большая ванная комната и туалет (...) (Эхо 2: 27/4).

Я живу в небольшом подмосковском городке Раменское. (...) Здесь все красивое, все здания новые (Эхо 2: 21/2a).

6) Wskazanie na pozytywne cechy charakteru Rosjan

W serii Кл@ссно! (3: 48/2) przedstawiono Rosjan jako naród lubiący czytać. Rosjanie w każdej wolnej chwili – niezależnie od wieku – czytają prasę, czasopisma, książki. Ponadto kochają swoją ojczyznę, między innymi za literaturę piękną, różnorodny klimat, kuchnię i piękne miasta (Кл@ссно! 2: 54/1). Mieszkańcy Rosji cenią też sobie małe ojczyzny, w których żyją na co dzień. Kochają zatem niewysokie domy, szerokie bulwary, parki, zielen, dacje, które przypominają dzieciństwo, a odpoczynek w nich pomaga zapomnieć o miejskim szumie, daje siłę i nadzieję na przyszłość (Кл@ссно! 2: 55/3; Времена ЗПК: 6/5):

Говорят, что Россия – самая читающая страна в мире. Читают везде – в метро, в трамвае, украдкой на работе (...). Читают за завтраком, за обедом и за ужином, читают старушки и маленькие дети (...) (Кл@ссно! 3: 48/2).

Przeczytaj 15 powodów, dla których Rosjanie kochają swoją ojczyznę. Wymień 5 najciekawszych według Ciebie (Кл@ссно! 3: 48/2).

Я родился в Санкт-Петербурге. Я считаю его самым красивым в мире. (...) Я люблю шум города [Москвы, выж.п. – М. К.], обожаю ходить в театры и на концерты (*Времена* ЗПК: 6/5).

7) Wskazanie na współpracę międzynarodową Rosjan i relacje międzyludzkie

W cyklu *Эхо* podkreśla się dobre, koleżeńskie relacje polsko-rosyjskie. Jedna z postaci zaprasza młodą Rosjankę Katię na wakacje do Polski. W serii *Времена* (ЗПК: 10) został opisany międzynarodowy obóz ekologiczny organizowany w Rosji, w którym uczestniczy młodzież z całego świata:

Катенька привет! Сегодня я разговаривала с мамой, и она мне сказала, что я могу тебя пригласить на каникулы в Польшу. Если только сможешь, приезжай к нам (...) (*Эхо* 2: 105/5).

Каждый год в конце июля в Окский заповедник, который расположен на северо-востоке нашей области, приезжают молодые люди из Германии, Франции, Италии, Бельгии, Чехии, Норвегии, Польши, Финляндии. Две недели иностранцы вместе с нами, русскими волонтерами, живут в глухой российской деревне (...). Пытаемся перенимать экологический опыт наших заграничных друзей и применять его здесь, в России (...) (*Времена* ЗПК: 10).

8) Wskazanie na zróżnicowanie klimatyczne w Rosji

W podręcznikach podkreśla się zróżnicowanie klimatyczne Rosji. Z cyklu *Эхо* (2: 13/8a, 3: 48) uczniowie dowiadują się, że:

Ze względu na ogromne terytorium, jakie zajmuje Rosja, klimat tego kraju jest bardzo zróżnicowany. Północne rubieże Rosji (...) leżą za kołem podbiegunowym i jest tam bardzo zimno. Wspomniane tereny są praktycznie niezamieszkałe. (...) Większość Rosjan mieszka w części europejskiej, gdzie klimat jest przyjazny. W Rosji są też regiony wyjątkowo ciepłe – na przykład wybrzeże Morza Czarnego charakteryzuje klimat śródziemnomorski. Lata są tam upalne, a zimy bardzo łagodne. Również na sporej części Syberii latem panują tropikalne upały (...) (*Эхо* 3: 48).

Podsumowując, należy zauważyć, że przedstawione treści występują w poszczególnych kursach w niejednakowym zakresie. We wszystkich cyklach pojawiły się

informacje wskazujące, że Rosja jest krajem z zadziwiającą przyrodą, pięknymi miastami i ciekawymi zabytkami. Treści te, połączone z informacją pokazującą możliwości praktycznego wykorzystania języka rosyjskiego, wskazującą na dobre warunki życia i sprzyjające warunki klimatyczne w Rosji oraz na ciekawe projekty międzynarodowe realizowane na terenie Federacji Rosyjskiej, w których uczestniczy młodzież z całego świata, mogą wpływać na motywację uczniów do nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w szkole. Nie zostały one jednak zamieszczone we wszystkich analizowanych kursach, dlatego obraz Rosji i Rosjan w poszczególnych podręcznikach ma charakter wybiórczy. Informacje na temat wielkości terytorialnej i charakterystycznych symboli Rosji są ważne w kontekście poznawczym, są też jednak czynnikiem, który rysuje stereotypowy obraz tego kraju. Akcentowanie szerokiego wachlarza cech charakteru, mentalności przedstawicieli innej nacji, które ułatwiają nawiązywanie kontaktów międzykulturowych, jest niezbędne w procesie kształcenia językowego. Niemniej wskazanie tylko na odczytanie i patriotyzm Rosjan w tym kontekście jest niewystarczające.

2.1.5. Postawy – podsumowanie

Kształtowaniu postaw w kontekście rozwijania kompetencji międzykulturowej gimnazjalistów w przeanalizowanych podręcznikach poświęcono niewiele miejsca (tabela 7¹⁵⁰). We wszystkich seriach zaproponowano techniki porównawcze obejmujące wybrane elementy kultury polskiej i rosyjskiej, jednak różnią się one pod względem ilościowym i jakościowym. Dominują jednak treści informacyjne, odtwórcze, niewymagające głębszych przemyśleń. Najbardziej zróżnicowane zadania z tej kategorii zaobserwowano w najnowszym podręczniku *Эхо* i w najstarszej serii *Кл@ссно!*.

Trzy serie (*Эхо*, *Прогулка*, *Кл@ссно!*) oferują zadania porównawcze odnoszące się do różnych kultur, w tym rodzimej, rosyjskiej i innej znanej uczniom. Odnotowano trzy ćwiczenia (jedno w kursie *Эхо* i dwa w cyklu *Кл@ссно!*), które zachęcają uczniów do odwoływania się do ich wiedzy zdobytej w procesie uczenia się pierwszego języka obcego, czyli do kultury angielskiej. Wyniki analizy pokazują, że autorzy cyklu *Время* w swoich książkach nie zadbali o techniki porównawcze obejmujące co najmniej trzy obszary kulturowe.

¹⁵⁰ Symbole w tabeli oznaczają: (–) – brak zadań, (+) – bardzo mało zadań, (+ +) – mało zadań.

Ponadto uczniowie korzystający z podręczników wydanych przed i po 2004 roku nie mieli i nie mają zbyt wiele możliwości do rozwijania przy ich pomocy empatii, umiejętności relatywizacji postaw i społecznego uwrażliwiania na inne kultury – odnotowano jedno zadanie tej kategorii w cyklu *Прогулка*, dwa – w *Кл@ссно!* oraz trzy – w *Времена*. Najwięcej zadań o tym profilu odnaleziono w najnowszym podręczniku – *Эхо*. Jednak najciekawsze moim zdaniem zadanie uwrażliwiające na inne kultury zaproponowano w serii *Времена*, a polegało ono na tym, że polscy uczniowie mają wcielić się w Rosjan i opowiedzieć z ich perspektywy o Polakach, innym razem jako Polacy opowiedzieć o młodzieży rosyjskiej. Niestety, gimnazjaliści nie mają okazji podejmować świadomej, rzeczowej dyskusji na temat stereotypów i uprzedzeń, ponieważ tematyka ta nie została otwarcie poruszona w żadnej serii.

Tabela 7. Kształtowanie postaw w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjach

KSZTAŁTOWANIE POSTAW				
Tytuł serii	Zakres tematyczny		Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	Krytyczna analiza stereotypów narodowych i uprzedzeń
	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską i polską	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską, polską i inną znaną uczniom		
<i>Эхо</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta · szkoła · określanie czasu · język, komunikacja · przysłowia, idiomy, frazeologizmy 	<ul style="list-style-type: none"> · kuchnia · język · kuchnia 	++	-
<i>Прогулка</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta · język, komunikacja · przysłowia, idiomy, frazeologizmy · kuchnia · przekład (tłumaczenie piosenki <i>Голубой шарик</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> · język · ciekawe miejsca · bohaterowie bajek / programów komputerowych 	+	-

KSZTAŁTOWANIE POSTAW				
Tytuł serii	Zakres tematyczny		Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uważliwiania na imność	Krytyczna analiza stereotypów narodowych i uprzedzeń
	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską i polską	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską, polską i inną znaną uczniom		
<i>Времена</i>	<ul style="list-style-type: none"> · szkoła · przysłowia, idiomy, frazeologizmy 	-	++	-
<i>Кл@сно!</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta · przysłowia, idiomy, frazeologizmy · adresowanie kopert · ekologia · przekład (tłumaczenie fragm. <i>Małego Księcia</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> · język · ekologia, ochrona środowiska · zwyczaje, święta · ciekawe miejsca 	+	-

W materiałach dydaktycznych dla gimnazjum odnotowano treści, które mogą wzmacniać postawy pozytywne lub neutralne, a tym samym regulować motywację młodzieży do nauki języka rosyjskiego. Wyniki analizy pokazały, że podręczniki generują pozytywne i neutralne obrazy, które można zakwalifikować jako czynniki wspomagające proces nauczania i uczenia się języka rosyjskiego, jeśli przebiega on w sposób zaplanowany (tabela 8). Treści podręczników nie zawsze przedstawiają wyczerpujący obraz Rosji i Rosjan, dlatego powinny być odpowiednio uzupełniane przez nauczyciela.

Tabela 8. Treści wpływające na pozytywny/neutralny obraz Rosji i Rosjan w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

Treści wpływające na pozytywny/neutralny obraz Rosji i Rosjan		Podręcznik
1)	wskazanie, że warto uczyć się języka rosyjskiego jako obcego	<i>Эхо, Времена, Кл@сно!</i>
2)	wskazanie, że Rosja to kraj, który warto zobaczyć	<i>Эхо, Прогулка, Времена, Кл@сно!</i>

Treści wpływające na pozytywny/neutralny obraz Rosji i Rosjan		Podręcznik
3)	wskazanie na charakterystyczne symbole Rosji	<i>Кл@ссно!</i>
4)	wskazanie na wielkość terytorialną Rosji	<i>Эхо, Прогулка, Кл@ссно!</i>
5)	wskazanie na dobre warunki życia w Rosji	<i>Эхо</i>
6)	wskazanie na pozytywne cechy charakteru Rosjan	<i>Времена, Кл@ссно!</i>
7)	wskazanie na współpracę międzynarodową, relacje międzyludzkie	<i>Эхо</i>
8)	wskazanie na różnicowanie klimatyczne w Rosji	<i>Эхо</i>

Największy udział w kreowaniu pozytywnych/neutralnych postaw oraz w weryfikowaniu wyobrażeń o Rosji i Rosjanach ma seria *Эхо*, następnie *Кл@ссно!*, *Времена*, a najmniejszy *Прогулка*.

Wyniki analizy podręczników ujawniły, że w kursach *Эхо*, *Прогулка* i *Времена* pojawiły się takie treści, które wymagają dodatkowego komentarza, dyskusji nauczyciela i uczniów. Spośród czterech zadań dwa odnoszą się do kultury rosyjskiej i zostały zamieszczone w cyklach *Прогулка* i *Эхо*.

Podsumowując – najlepiej w kształtowaniu komponentu afektywnego kompetencji międzykulturowej sprawdza się kurs *Эхо*. Jako jedyny spełnia wszystkie przyjęte kryteria ewaluacji materiału badawczego, oprócz krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń. Ponadto na tle innych podręczników wyróżnia się on pod względem liczby zadań oraz ich jakości. Najslabiej w kształtowaniu pozytywnego nastawienia wobec kultury rosyjskiej prezentuje się kurs *Времена*, którego autorzy nie zamieścili zadań rozwijających umiejętność krytycznej analizy stereotypów narodowych oraz uprzedzeń i w którym techniki porównawcze są niezadowalające pod względem ilościowym i jakościowym.

2.2. Wiedza

Płaszczyzna kognitywna – jako ważny składnik kompetencji międzykulturowej – została szczegółowo przeanalizowana również w podręcznikach, których adresatami są gimnazjaliści. Badanie uwzględniało treści realioznawcze, kulturoznawcze i socjoznawcze, obejmujące rosyjskojęzyczny obszar kulturowy, jak również Polskę oraz inne kraje, o których informacje zostały zamieszczone w poszczególnych cyklach.

2.2.1. Realioznawstwo

Realioznawstwo jako dziedzina szeroko rozumianego kulturoznawstwa została przeanalizowana według określonych wcześniej kryteriów. Analizie poddano prezentujące realia Rosji ilustracje oraz teksty, w tym autentyczne i stworzone na potrzeby poszczególnych podręczników na wzór autentycznych. Poniżej zostały przedstawione wnioski sformułowane na podstawie szczegółowej analizy treści realioznawczych występujących w objętych badaniem kursach, przedstawionej w Aneksie 5 (tabela 2).

Należy zaznaczyć, że we wszystkich podręcznikach można odnaleźć zdjęcia niepodpisane bezpośrednio pod fotografią. Ponadto tylko dwie serie – *Эхо* i *Времена* – zamieściły spis ilustracji i fotografii.

Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda

Wszystkie kursy oferują zdjęcia przedstawiające interesujące miejsca Rosji. Autorzy podręczników największą uwagę skupili na Moskwie i jej osoblowościach. Kilka fotografii jest poświęconych Petersburgowi i jego obrzeżom, a inne rosyjskie miejsca (Ojmiakon, Dmitrow, Kaliningrad, Irkuck) i przyroda zostały zaakcentowane symbolicznie we wszystkich kursach, przy czym najwięcej fotografii znalazło się w serii *Времена*.

W sumie największą liczbę różnorodnych zdjęć w tej kategorii oferuje podręcznik *Времена*, nieco mniej *Эхо*. Najmniej ilustracji odnotowano w kursach *Прогулка* oraz *Кл@ссно!*.

Miejsca ilustrujące codzienne życie Rosjan

Analiza materiału badawczego pokazała, że codzienne życie naszych wschodnich sąsiadów najbardziej wszechstronnie – chociaż moim zdaniem niewystarczająco – zostało zaprezentowane w kursie *Кл@ссно!*. Najmniej zdjęć w tej kategorii zamieszczono w serii *Времена* (2) i *Эхо* (4). Fotografie zwykle przedstawiają środki transportu, sklepy, lokale gastronomiczne, usługi. Na tym tle wyróżnia się cykl *Эхо*, w którym została pokazana dacza – popularny wśród Rosjan pozamiejski dom letniskowy.

Obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych

W podręcznikach niestety nie odnotowano zdjęć ilustrujących świąteczne zwyczaje, wydarzenia kulturalne czy uroczystości okolicznościowe Rosjan. Wyjątek stanowi

seria *Прогулка*, w której autorki zamieściły dwa obrazy pokazujące zwyczaje związane z Maslenicą i popularne wróżby.

Wybitne/znane postacie

We wszystkich podręcznikach zaprezentowano wizerunki znanych postaci ze świata literatury i muzyki. W analizowanych kursach popularni byli przedstawiciele tańca baletowego i sportu (*Эхо, Времена, Кл@ссно!*), a także naukowcy i odkrywcy (*Прогулка, Времена, Кл@ссно!*). Tylko dwie serie (*Эхо, Времена*) zadbały o wizerunki twórców rosyjskich filmów: aktorów i reżyserów. Incydentalnie pojawiał się polityk (*Эхо*), projektant mody i kosmonauci (*Прогулка*). Największy przekrój wizerunków znanych/wybitnych postaci oferuje cykl *Времена*, za nim plasuje się *Прогулка*.

Wyniki analizy podręczników pokazały, że świat muzyki jest reprezentowany głównie przez kompozytorów. W cyklach zabrakło przedstawicieli muzyki współczesnej, którzy są reprezentowani jedynie przez zespół Любэ (*Эхо*) i Ałę Pugaczową (*Времена*). Zbyt mało informacji jest ze świata filmu i sportu. Dodatkowo przedstawione w kursach postacie nie są dostosowane do wieku gimnazjalistów, słabo korelują z zainteresowaniami tej grupy uczniów.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Takie symbole narodowe jak flaga i herb Rosji zostały zaprezentowane w trzech cyklach: *Эхо, Прогулка* oraz *Кл@ссно!*. Kursy te oferują również zdjęcia z matrioszkami oraz z wytworami sztuki ludowej (szkatułkami, ceramiką). Samowar okazał się tym rosyjskim atrybutem, który pojawił się we wszystkich analizowanych kursach, i był jedynym symbolem przedstawionym w serii *Времена*. Autorzy kursów zwrócili uwagę również na takie symbole, jak: bania, niedźwiedź, bałałajka (*Эхо*), kawior (*Эхо, Кл@ссно!*), maskotka Olimpiady 1980 – Miska (*Прогулка*), piernik z Tuły, wańka-wstańka (*Кл@ссно!*). Najbardziej zróżnicowane fotografie tej kategorii oferuje cykl *Эхо*.

Malarstwo

Wyniki przeprowadzonego badania pokazały, że gimnazjaliści korzystający z prezentowanych tu podręczników mają lub mieli okazję poznać rosyjskie malarstwo. Największą różnorodność z tego zakresu oferuje cykl *Времена*. W kursie *Эхо*

zamieszczono cztery zdjęcia przedstawiające obrazy wybitnych malarzy. Wśród nich znalazł się również twórca ikon. Natomiast po dwa zdjęcia z tej kategorii pojawiły się w dwóch pozostałych seriach.

Мапы, schematy, планы

Wszystkie podręczniki zamieściły mapę Rosji. Dodatkowo dwie serie oferują rozkład metra moskiewskiego (*Прогоулка, Времена*), a jedna – petersburskiego (*Прогоулка*). Żadnego planu metra nie znaleziono w najnowszym cyklu *Эхо*. Z kolei ostatni wymieniony podręcznik oraz *Времена* zamieściły mapy z zaznaczonymi rezerwatami przyrody, a seria *Кл@ссно!* – rozkład miejsc w Tatrze Wielkim i trasę Kolei Transsyberyjskiej.

Inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji

W kursach zostały zaprezentowane również inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji. W analizowanych seriach pokazano bilety (*Эхо, Кл@ссно!*), rachunki z restauracji (*Эхо, Кл@ссно!*), kartę menu (*Эхо*), produkty spożywcze (*Эхо*), koperty (*Эхо, Прогоулка, Кл@ссно!*), tablice informacyjne znajdujące się na lotnisku (*Эхо*), ruble (*Прогоулка*), znaczki i skrzynkę pocztową (*Прогоулка*), pocztówki (*Эхо, Прогоулка*), okładki książek (*Прогоулка*) oraz kartę telefoniczną i biblioteczną (*Кл@ссно!*). Powyższe przedmioty nie zostały zaprezentowane w cyklu *Времена*, oferującym jedynie zdjęcia z dwóch filmów (*Романс о влюбленных, Анна Каренина*), które wzbudziłyby większe zainteresowanie wśród starszych uczniów (licealistów). *Эхо* jako jedyny cykl zamieścił wniosek wizowy oraz skan paszportu z wizą upoważniającą do wjazdu na teren Federacji Rosyjskiej.

Teksty

We wszystkich analizowanych podręcznikach uwzględniono fragmenty utworów literackich oraz teksty zmienione lub zredagowane na potrzeby danego kursu na wzór autentycznych. W kursach zamieszczono teksty piosenek, wierszy, bajek oraz dość trudne jak na wiek gimnazjalny utwory autorstwa Puszkina, Lermontowa czy Tołstoja. Oprócz tego poszczególne kursy oferują między innymi: ogłoszenia i tradycyjne listy (*Эхо, Прогоулка, Времена*), e-maile (*Эхо, Прогоулка*), menu, instrukcje, hymn Rosji (*Эхо*), przepisy kulinarne (*Времена, Кл@ссно!*), wyliczanki,

łamańce językowe (*Прогулка, Времена, Кл@ссно!*), program telewizyjny (*Прогулка, Кл@ссно!*) oraz dowcipy (*Времена, Кл@ссно!*). Wszystkie serie zamieściły teksty życzeń okolicznościowych i zagadek. Autorzy wszystkich podręczników zachęcają uczniów do zapoznania się z kulturą Rosji poprzez Internet. Najwięcej wskazań na rosyjskojęzyczne strony internetowe oferuje kurs *Эхо*, a najmniej *Времена*. Odwołania do treści, które można zgłębić poprzez Internet, dotyczą takich zagadnień rosyjskojęzycznego obszaru kulturowego, jak: przyroda, edukacja, święta, zainteresowania, Kolej Transsyberyjska, metro, pogoda, literatura, teatr, muzyka, film, ekologia, miasta, symbole. W kursie *Кл@ссно!* proponuje się przeczytanie tekstów w Internecie, mówiących o tym, jak cudzoziemcy postrzegają Rosję.

2.2.2. Krajoznawstwo

Analiza podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum pod kątem treści krajoznawczych została przeprowadzona zgodnie z przyjętymi wcześniej kryteriami (tabela 2). Poniżej zostały zaprezentowane wnioski opracowane w oparciu o szczegółową analizę treści krajoznawczych oferowanych przez zbadane cykle, przedstawioną w Aneksie 5 (tabela 3).

Ogólne informacje o Rosji

Krótkie informacje ogólne dotyczące takich danych, jak powierzchnia Rosji, liczba mieszkańców, położenie, dominująca religia, język, zasoby mineralne, strefy czasowe, największe miasta, najdłuższa rzeka i największe jezioro, zostały zamieszczone w cyklu *Эхо*. Podobne treści, choć w nieco mniejszym zakresie, przedstawiono również w serii *Кл@ссно!*. Kurs *Времена* oferuje istotne informacje o zasięgu używania języka rosyjskiego, wspominając między innymi Białoruś, ONZ i Wspólnotę Niepodległych Państw. Ogólne informacje o Federacji Rosyjskiej nie zostały uwzględnione w cyklu *Прогулка*.

Geografia i miejsca turystyczne

Wyniki analizy podręczników pokazały, że we wszystkich seriach podawano różnorodne nazwy geograficzne i turystyczne, a niektóre z nich zostały opisane szerzej. Mimo że poszczególne kursy różnią się jednak pod względem liczby oraz rodzaju wymienionych i scharakteryzowanych miejsc, to jednak wszystkie najwięcej uwagi poświęciły w pierwszej kolejności Moskwie, a następnie Sankt Petersburgowi (w kontekście

historycznym i współczesnym). Wymieniane i/lub komentowane były typowe zabytki i miejsca, które warto zobaczyć, pomniki, główne place i ulice, teatry, muzea, świątynie i nazwy stacji metra. Inne miasta, rzeki, jeziora i góry najczęściej były jedynie wymieniane, rzadziej opisywane. W dwóch podręcznikach – *Эхо* i *Прогулка* – zamieszczono ciekawostki na temat jeziora Bajkał, Syberii, jej flory i fauny, w ostatnim wymienionym cyklu opisano góry Ural i ich zasoby, a w kursie *Эхо* – wulkany znajdujące się na terenie Federacji Rosyjskiej. Wybrane miasta i ich unikatowe zabytki, należące do ważnego szlaku turystycznego Złotego Pierścienia Rosji, zostały opisane w seriach *Времена* i *Кл@ссно!*. W cyklach *Эхо* i *Кл@ссно!* zamieszczono informację na temat Kolei Transsyberyjskiej, a w *Прогулке* – o Moskiewskim Uniwersytecie Państwowym. Dwa podręczniki podały ciekawostki o wybranych lokalizacjach: Soczi (*Прогулка*), Jarosławiu, Tule i wyspie Kizy (*Времена*).

Klimat

W dwóch kursach – *Эхо* i *Кл@ссно!* – scharakteryzowano klimat Rosji, podkreślając jego różnorodność. Przy tym temacie pojawiły się również nazwy geograficzne, na przykład: Morze Kaspijskie, Morze Czarne, Kaukaz, Półwysep Kolski, Czukotka. W najnowszym cyklu – *Эхо* – zamieszczono informacje o pogodzie w Sankt Petersburgu.

Ekologia, ochrona przyrody

W trzech kursach – *Эхо*, *Времена* i *Кл@ссно!* – zaferowano treści dotyczące ekologii i ochrony przyrody w Rosji. W pierwszym i drugim podręczniku opisano rezerваты i parki narodowe oraz Czerwoną Księgę Rosji. W serii *Эхо* zadbano również o wypowiedzi samych Rosjan na temat ekologii w ich życiu, a w cyklu *Времена* – o informacje na temat obozów młodzieżowych w Rosji, propagujących dbanie o przyrodę. Treści dotyczące projektów i akcji ekologicznych, w których uczestniczą Rosjanie, a także treści o sortowaniu śmieci przez moskwiaków zaprezentowano w kursie *Кл@ссно!*. Natomiast w podręczniku *Прогулка* wspomniano jedynie, że w Rosji Międzynarodowy Dzień Ochrony Przyrody obchodzi się od 1973 roku.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Wymieniane miejsca i przedmioty z tej kategorii w podręcznikach są nazywane symbolami Rosji. Niektóre z nich są opisywane szerzej. Informacji na temat symboli

nie odnotowano jedynie w serii *Времена*. We wszystkich pozostałych szerzej opisano herb i flagę Federacji Rosyjskiej. W cyklu *Эхо* komentarzem opatrzono Ermitaż, Kaukaz, matryoszkę, bałałajkę, lokalne wyroby ludowe z Palechu, chochłomę, ceramikę z Gżelu, a w serii *Прогулка* wspomniano historię produkcji samowara, wskazując, że jest to symbol rosyjskiej gościnności. Dużo większa różnorodność została zaproponowana w kursie *Кл@ссно!*, z tym że tu jedynie wymienia się: banię, Dziadka Mroza, Śnieżynkę, Kreml, samowar, niedźwiedzie, Syberię, Wołgę, Kolej Transsyberyjską, zimę, Moskwę, Sankt Petersburg, bliny, tajgę, tundrę, brzozę i inne.

Muzea, malarze, tytuły obrazów, teatry, spektakle, filmy

Najmniej treści z tego zakresu zaproponowano w kursie *Кл@ссно!*. Dotyczą one tylko dwóch muzeów (Galerii Tretiakowskiej i Ermitażu) i jednego teatru (Teatru Wielkiego), przy którym wymieniono tytuł baletu *Jezioro łabędzie*.

Takie miejsca, jak Teatr Wielki w Moskwie i Teatr Maryjski w Petersburgu, tytuły spektakli, oper, baletów, zostały wymienione, a niektóre opisane w dwóch cyklach: *Эхо* i *Прогулка*. W drugim wspomnianym kursie pojawiły się nazwy innych teatrów znajdujących się w Moskwie: na przykład Teatr Tabakowa, Moskiewski Teatr imienia Włodzimierza Majakowskiego, lub w Sankt Petersburgu: Teatr Lalek czy Teatr Michajłowski. W kursie *Эхо* nie pominięto również muzeów – jest Galeria Tretiakowska i jej eksponaty (na przykład Aleksiej Sawrasow *Зимний пейзаж*, Ilja Riepin *Бурлаки на Волге*).

Cykl *Времена* zaprezentował inne moskiewskie teatry – Moskiewski Akademicki Dziecięcy Teatr Muzyczny, Dziecięcy Teatr Muzyczny Młodego Aktora – i wystawiane w nich spektakle. W podręczniku tym zamieszczono dodatkowo opisy 10 obrazów rosyjskich malarzy, historię filmu *Romanca o zakochanych* i tytuł filmu *Anna Karenina*.

Wybitne/znane postacie i ich dzieła

We wszystkich podręcznikach przedstawiono bogaty zestaw i charakterystykę znanych rosyjskich postaci wraz z tytułami ich intelektualnych wytworów lub innymi osiągnięciami. Są to: pisarze, kompozytorzy, piosenkarze, naukowcy, sportowcy, politycy, władcy, aktorzy, reżyserzy, kosmonauci i tancerka baletowa. Charakterystyczną cechą trzech kursów (*Эхо*, *Прогулка* i *Кл@ссно!*) jest to, że dominują w nich biografie pisarzy, mniej uwagi poświęcono innym przedstawicielom kultury. Takie dziedziny, jak sport, nauka, polityka, film czy muzyka, były reprezentowane

przez pojedyncze znane osoby. Najwięcej znanych postaci, ich wizerunków i osiągnięć zaprezentowano w serii *Времена*.

We wszystkich kursach odnotowano jednak niedostatek współczesnych znanych sylwetek, szczególnie z dziedziny muzyki, filmu, sportu i polityki.

Kuchnia

We wszystkich kursach zamieszczono informacje na temat tradycyjnych rosyjskich dań i potraw. Treści z tego zakresu dotyczyły również barów bistro (*Эхо, Прогулка, Кл@ссно!*) i restauracji (*Эхо, Прогулка*), przepisu na bliny (*Времена*) oraz tradycyjną zupę (*Кл@ссно!*). W cyklu *Прогулка* pojawiły się dodatkowo ciekawostki na temat kebabu serwowanego w Rosji, w serii *Эхо* – karta menu z rosyjskimi daniami.

Sport

Treści z zakresu sportu, ale jedynie w wersji minimalistycznej, zaprezentowano w dwóch seriach i dotyczą one takich jego aspektów, jak: klub sportowy Spartak, Letnie Igrzyska Olimpijskie w Moskwie w 1980 roku, zwycięzcy olimpiad w jeździe figurowej na łyżwach, stadion Łuźniki, Moskiewski Międzynarodowy Festiwal Zdrowia i Fitness (*Прогулка*) oraz rosyjski komitet paraolimpijski i turnieje w armwrestlingu (*Кл@ссно!*).

Szkolnictwo

W podręcznikach *Эхо, Прогулка* i *Времена* dominują treści o systemie kształcenia w Rosji, od szkoły podstawowej do średniej, oraz o egzaminach. W pierwszym wspomnianym cyklu mówi się również o dzienniku elektronicznym w gimnazjach i o kursach językowych organizowanych w Państwowym Instytucie Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina w Moskwie, a w serii *Прогулка* wspomina się o historii powstania i bibliotece Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego. W cyklu *Кл@ссно!* jedyną informacją z tego zakresu była wzmianka o wolnych dniach w rosyjskiej szkole.

Środki transportu

Zagadnieniu transportu nie poświęcono miejsca w jednym kursie – *Кл@ссно!*. W serii *Времена* została zamieszczona historia powstania moskiewskiego metra. Należy podkreślić, że dwa pozostałe podręczniki – *Эхо* i *Прогулка* – oferują ważne treści z punktu

widzenia turystyki. Pierwszy podał informacje na temat moskiewskich lotnisk, drugi – na temat różnych środków transportu w Moskwie. Oba zamieściły dodatkowe ciekawostki: o taksówkach, szerokości torów (Эхо) i skuterach w Rosji (Прогулка).

Inne

Inne treści z zakresu krajoznawstwa dotyczą ważnych tematów, wśród których należy wymienić: wizy i informacje o rosyjskich wyszukiwarkach internetowych (Эхо), biblioteki tradycyjne (Кл@ссно!) i elektroniczne (Прогулка), warunki uzyskania prawa jazdy (Прогулка), sklep ГУМ (Времена), adresowanie kopert w Rosji (Прогулка, Кл@ссно!), telefony alarmowe, czasopisma i gazety, programy radiowe (Кл@ссно!). Seria Кл@ссно! oferuje ważne informacje o cenach i usługach w hotelach.

2.2.3. Socjoznawstwo

Scharakteryzowane poniżej socjoznawstwo jako część szeroko rozumianego kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego dotyczy analizy zachowań językowych i sytuacyjnych Rosjan, codziennych i okolicznościowych zwyczajów. Zostały tu omówione wnioski opracowane na podstawie szczegółowej analizy treści socjoznawczych prezentowanych w objętych badaniem seriach, zamieszczonej w Aneksie 5 (tabela 4).

Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej

Wszystkie podręczniki oferują treści na temat używania imion ojcowskich. Serie Эхо i Времена zamieściły informacje o imionach pełnych i zdrobnieniach, a Прогулка o znaczeniu zaimka Вы/вы w komunikacji z Rosjanami. We wszystkich kursach zaproponowano zwroty grzecznościowe stosowane przy zawieraniu znajomości, powitaniach i pożegnaniach. Komunikacja pisemna dotyczyła wyrażen używanych przy redagowaniu listów (Эхо, Прогулка), pocztówek i esemesów (Кл@ссно!), e-maili (Эхо, Прогулка, Времена, Кл@ссно!), życzeń okolicznościowych (Эхо, Времена, Кл@ссно!), a także przy zawieraniu znajomości przez Internet (Эхо).

Zwroty, wyrażenia, przysłowia

Inne zwroty zamieszczone w podręcznikach obejmują frazeologizmy/przysłowia (Эхо, Прогулка, Времена, Кл@ссно!), łamańce językowe (Эхо), skróty (Эхо), sformułowania

pozwalające na wyrażenie opinii, przyzwolenia, prośby, odmowy (*Эхо, Прогулка, Времена*), mówienie komplementów (*Эхо*), zaproszenia (*Эхо*), przebaczenia, podziękowania, prośby o pomoc, wyrażanie propozycji, przestrogi (*Времена, Кл@ссно!*) oraz pytanie o zainteresowania współ rozmówcy (*Кл@ссно!*). W kursach zadbano również o zwroty używane w sklepie, biurze podróży, restauracji, na ulicy i poczcie.

Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe

Niewiele treści poświęcono tematowi świąt, zwyczajów oraz uroczystości okolicznościowych. Najmniej informacji z tej kategorii proponuje seria *Времена*.

Wszystkie podręczniki standardowo opisały zwyczaje związane z Bożym Narodzeniem i Nowym Rokiem. W różnych seriach pojawiły się dłuższe lub krótsze informacje o takich świątach, jak: Dzień Świętego Walentego (*Эхо, Прогулка*), Dzień Tatiany (*Прогулка*), Wigilia (*Времена*), Maslenica (*Времена*) czy urodziny (*Эхо, Кл@ссно!*). Inne święta zostały jedynie wymienione. W podręcznikach zamieszczono również ważne informacje o innych zwyczajach i wydarzeniach, w których chętnie uczestniczą Rosjanie. Chodzi o zwyczaj korzystania z daczy (*Эхо, Кл@ссно!*), bani (*Эхо*), o obecność na koncertach muzycznych z udziałem zespołu Lube (*Эхо*) lub Paula McCartney'a (*Прогулка*) czy też na festiwalach ekologicznych (*Прогулка*). W serii *Кл@ссно!* opisano zwyczaj „присесть на дорогу”, wypowiedzi Rosjan skierowane do cudzoziemców, jak należy zachowywać się, będąc u kogoś z wizytą. Podkreślono również, że Rosjanie to najbardziej czytający naród na świecie. W cyklach *Эхо* i *Прогулка* podano informację o tradycji picia herbaty z samowara. Należy zauważyć, że powyższe treści nie są zamieszczane we wszystkich kursach.

W dwóch seriach zostały również wymienione inne ciekawostki dotyczące życia naszych wschodnich sąsiadów, jak: popularne imiona rosyjskie, informacja o tym, w jakich samochodach gustują Rosjanki (*Прогулка*), zainteresowania mieszkańców Rosji, ich dobre warunki mieszkaniowe, zalety życia na wsi i w mieście (*Эхо*).

2.2.4. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury

Wyniki przeprowadzonego badania ujawniły, że treści podręczników z zakresu kultury rodzimej można przyporządkować do kilku grup. Zagadnienia te dotyczą ciekawych miejsc, znanych postaci, wydarzeń kulturalnych, upodobań kulinarnych, szkolnictwa i są zwykle podane jako gotowe informacje. Dostrzeżono również zadania, które skłaniają uczniów do odwołania się do własnej wiedzy na temat szeroko

rozumianej kultury polskiej. Poniżej zaprezentowano wnioski, których podstawą była szczegółowa analiza treści o kulturze polskiej przedstawionych w objętych badaniem seriach, zamieszczona w Aneksie 5 (tabela 5).

Znane postacie kultury polskiej (Fryderyk Chopin, Mikołaj Kopernik, Jan Paweł II, Lech Wałęsa, Henryk Sienkiewicz, Andrzej Wajda, Czesław Miłosz, Maria Skłodowska-Curie, Władysław Reymont, Apoloniusz Tajner, Krzysztof Zanussi, Mirosław Hermaszewski, Andrzej Sapkowski, Stanisław Lem, Konstanty Ildefons Gałczyński) odnaleziono we wszystkich analizowanych kursach (każdy cykl podawał innych przedstawicieli), przy czym najczęściej były one wymieniane, a szersze biografie dotyczyły takich osób, jak: Zbigniew Religa, Adam Małysz (*Прогулка*), Ludwik Zamenhof (*Времена*), Jan Mela (*Кл@ссно!*). Informacje o zespołach muzycznych (Bratanki, Czerwone Korale, Kayah, Budka Suflera) odnotowano w jednym cyklu – *Прогулка*.

W seriach zwrócono również uwagę na ciekawe miejsca, w tym duże miasta, zabytki i niewielkie miejscowości. Treści z tego zakresu marginalnie pojawiają się w cyklach *Времена* i *Кл@ссно!*, a zabrakło ich w serii *Прогулка*. W pierwszym wspomnianym podręczniku wyróżniono mazurskie jeziora, Kraków i Warszawę, a w drugim zwrócono uwagę na piękno Opola, Poznania, a także miejscowości wiejskich (Panki, Jarnołówki). Najwięcej treści z tego zakresu zamieszczono w kursie *Эхо*, w którym zaprezentowano wiele osobliwości Warszawy i Krakowa, wymieniono nadmorskie miejscowości (Gdańsk, Gdynia, Sopot), wspomniano Suwałki, Toruń, Zakopane, Tatry.

W podręcznikach zamieszczono również informacje o specjałach polskiej kuchni i kulinarnych gustach Polaków, o szkolnictwie, o numerach alarmowych (*Эхо*), o herbie Polski, o bocianie jako symbolu polskim, (*Прогулка*) i o rosyjskim spektaklu wystawionym w Warszawie (*Времена*). Treści dotyczyły także polskiej młodzieży uczestniczącej w akcjach ekologicznych na terenie Polski i Rosji (*Времена*, *Кл@ссно!*) oraz polskich harcerzy z Opola (*Кл@ссно!*). W serii *Прогулка* uczniowie mogli przypomnieć legendę o Lechu, Czechu i Rusie.

Uświadomienie fenomenów rodzimej kultury w analizowanych podręcznikach odbywa się również za pomocą zadań motywujących młodzież do odwołania się do własnej wiedzy lub skorzystania z innych źródeł informacji. Wspomniane zadania dotyczą takich zagadnień, jak: miejsca (*Эхо*, *Времена*, *Кл@ссно!*), postacie, symbole narodowe, klęski żywiołowe, klimat, rekordy (*Эхо*), sztuka, muzea (*Прогулка*, *Кл@ссно!*), przysłowia, frazeologizmy (*Прогулка*, *Времена*, *Кл@ссно!*), szkolnictwo (*Прогулка*, *Времена*), przyroda, ekologia (*Эхо*, *Времена*, *Кл@ссно!*), święta, obyczaje (*Эхо*, *Кл@ссно!*) i sport (*Кл@ссно!*).

W tym miejscu należy podkreślić zaletę podręczników *Эхо*, *Времена* i *Кл@ссно!*. Chodzi o promowanie wśród uczniów patriotycznych zachowań, które miałyby kształtować się pod wpływem zadań zachęcających młodzież do uświadomienia sobie atrybutów ich ojczyzny. W cyklu *Эхо*, *Кл@ссно!* i *Времена* zostały zamieszczone treści i zadania kształtujące pozytywne postawy gimnazjalistów wobec swojego kraju. W tekstach podkreśla się walory Polski jako miejsca turystycznego, zadaje się pytania: „za co kochasz Polskę?”, „za co kochasz swoją małą ojczyznę?”, co skłania uczniów do refleksji. Zostały również podkreślone walory innych miast, na przykład Paryża czy Pragi.

We wszystkich seriach zamieszczono zdjęcia, jednakże w kursach *Прогулка* i *Кл@ссно!* odnotowano niewielką ich liczbę. W serii *Времена* zostały przedstawione głównie Warszawa, Kraków, a także parki narodowe i kadr z filmu *Historia miłości*. Najbardziej zróżnicowane fotografie oferuje *Эхо*, w którym obok różnorodnych miejsc i postaci znalazły się tradycyjne polskie dania, parki narodowe oraz dwa kadry z filmów *M jak miłość* i *Quo vadis*.

2.2.5. Informacje o innych obszarach kulturowych

W analizowanych podręcznikach odnotowano również treści dotyczące innych kultur, które głównie przedstawiono w gotowej postaci i dotyczą one ciekawych miejsc, znanych osób, sportu, teatru, a także Unii Europejskiej. Poszczególne wymienione zagadnienia są oferowane przez różne kursy nie w jednakowej liczbie. Poniżej przedstawiono wnioski sformułowane w oparciu o szczegółową analizę treści o innych obszarach kulturowych prezentowanych w kursach, zamieszczoną w Aneksie 5 (tabela 6).

Najwięcej zróżnicowanych informacji z tego zakresu oferuje *Прогулка*, nieco mniej *Эхо*. W obu podręcznikach zamieszczono dłuższe informacje o Europie, wymieniono miasta europejskie, afrykańskie, azjatyckie i ich osobliwości. W serii *Прогулка* dodatkowo dużo uwagi poświęcono Unii Europejskiej. W cyklu *Времена* odnotowano pojedyncze nazwy państw europejskich, a także Japonię i USA. W najnowszym podręczniku (*Эхо*), jako jedynym, odnaleziono zadanie, które wymaga od uczniów wiedzy na temat jednej ze stolic europejskich.

W serii *Эхо* wybitni przedstawiciele innych kultur to najczęściej pisarze, a w cyklu *Прогулка* dominują postacie ze świata muzyki poważnej i popu, projektanci mody, a także fikcyjni bohaterowie filmów i gier komputerowych. W kursie *Времена* wymieniono pojedynczych przedstawicieli muzyki, filmu oraz podróży. Treści

o innych kulturach obejmują również dyscypliny sportowe uprawiane w krajach europejskich (*Прогулка, Кл@ссно!*), literaturę, film i teatr (*Прогулка, Кл@ссно!*). Cykl *Времена* wyróżnia się na tle innych podręczników, ponieważ zamieszczono w nim fragmenty popularnych bajek Andersena. Kursy oferują również ciekawostki na temat świąt, zwyczajów (*Эхо, Кл@ссно!*), muzeów (*Кл@ссно!*), ochrony przyrody (*Кл@ссно!, Прогулка*), kuchni (*Эхо*), osiągnięć technologicznych, naukowych i wynalazków (*Прогулка*).

We wszystkich podręcznikach odnaleziono zdjęcia ilustrujące przedstawione zagadnienia. Najwięcej ilustracji odnotowano w seriach *Эхо* i *Прогулка*.

W podręcznikach sporadycznie pojawiały się treści o kulturze angielskiej/ brytyjskiej, poznawanej w procesie nauczania i uczenia się języka angielskiego – pierwszego języka obcego. Zagadnienia z tego zakresu dotyczą pisarzy i ich utworów, na przykład Agaty Christie, Johna Tolkiena (*Эхо, Прогулка, Кл@ссно!*), świąt, zwyczajów (*Эхо, Кл@ссно!*), wydarzeń kulturalnych (*Эхо*), sportu (*Прогулка, Кл@ссно!*), szkolnictwa i wyższych uczelni (*Прогулка*). W trzech kursach – *Эхо, Времена* i *Кл@ссно!* – pokazano flagę Wielkiej Brytanii. Na uwagę zasługuje informacja zamieszczona w seriach *Эхо* i *Кл@ссно!* o podobieństwie niektórych wyrazów w języku angielskim i rosyjskim.

2.2.6. Wiedza – podsumowanie

Wyniki analizy komponentu kognitywnego w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum pozwalają na sformułowanie następujących wniosków.

1. Wszystkie badane podręczniki oferują wiedzę z szeroko rozumianego kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego. Należy też stwierdzić, że wiedza ta pod względem ilościowym i jakościowym jest w nich porównywalna. Oczywiście zakres opisywanych zagadnień różni się nieco w poszczególnych seriach, co jednak nie jest ich wadą. Trudno bowiem oczekiwać, że wszystkie podręczniki będą zawierały takie same informacje.

2. Najwięcej miejsca w analizowanych kursach poświęcono krajoznawstwu. Ich zaletą w kontekście turystycznym są na pewno bogate w treść informacje o ciekawych miejscach Rosji. Ważne są również (choć nieliczne) treści o środkach transportu, których jednak zabrakło w cyklu *Кл@ссно!*, oraz o zróżnicowanym klimacie, zaprezentowane jedynie w dwóch seriach: *Эхо* i *Кл@ссно!*. Widać również zachwianie równowagi w zakresie prezentowanych postaci – nadmiar informacji o pisarzach w porównaniu z innymi przedstawicielami kultury rosyjskiej

i niedobór treści o współczesnych znanych postaciach (muzykach, sportowcach, aktorach). Chodzi o potrzebę dostosowania treści do wieku gimnazjalistów i ich zainteresowań.

W podręcznikach zamieszczono fotografie ilustrujące realia Rosji. Zabrakło jednak zdjęć przedstawiających świąteczne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe, wydarzenia kulturalne, a także codzienne życie naszych wschodnich sąsiadów. Dwa cykle nie zamieściły na końcu podręczników spisu ilustracji i fotografii, a we wszystkich znajdują się zarówno zdjęcia podpisane, jak i niepodpisane. Fakt ten może utrudniać gimnazjalistom korzystanie z podręcznika, a w efekcie orientację w realiach Rosji.

Kursy oferują różnorodne teksty, w tym autentyczne lub opracowane na ich wzór. Wskazano również, że wiedzę o Rosji i Rosjanach można zdobywać z zasobów Internetu.

Najmniej uwagi w analizowanych seriach poświęcono socjologowi, czyli dziedzinie, której nieznajomość jest najczęstszą przyczyną nieporozumień międzykulturowych. Odnotowano niezadowalającą ilość i różnorodność treści dotyczących świątecznych zwyczajów, codziennych zachowań i upodobań Rosjan w każdym podręczniku z osobna.

3. W podręcznikach zadbano o uświadomienie fenomenów kultury rodzimej poprzez podanie gotowych informacji lub odwoływanie się do wiedzy uczniów. Największe zróżnicowanie w tym zakresie odnotowano w najnowszej serii – *Эхо*.

4. Bogate treści o innych kulturach zaobserwowano we wszystkich kursach. Na tym tle wyróżnia się *Прогоулка*, która uwzględniła zmiany zachodzące w Polsce i Europie oraz zamieściła informacje o Unii Europejskiej. Poszczególne kursy w porównywalnym stopniu nawiązują również do treści o kulturze angielskiej, poznawanej w ramach nauki pierwszego języka obcego.

Reasumując, trudno stwierdzić, który podręcznik najlepiej rozwija płaszczyznę kognitywną kompetencji międzykulturowej, ponieważ wszystkie realizują przyjęte kryteria oceny analizowanego materiału badawczego. Jednakże uwzględniając największą równowagę zachowaną między zaproponowanymi zróżnicowanymi treściami, na pierwszym miejscu należałoby wskazać kurs *Эхо*.

2.3. Umiejętności

Rozpoznanie płaszczyzny umiejętności w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum obejmowało identyfikację zadań wspierających rozwój umiejętności

nawiązywania kontaktów z rówieśnikami porozumiewającymi się w języku rosyjskim, samodzielnego pozyskiwania, analizy i oceny informacji kulturoznawczych oraz samodzielnego zgłębiania podobieństw i różnic między kulturą własną i poznawaną na podstawie treści pozapodrecznikowych. Poniżej zaprezentowano wnioski wyciągnięte w oparciu o szczegółową analizę zadań o wskazanym profilu, przedstawioną w Aneksie 5 (tabela 7).

2.3.1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów

Zadania umożliwiające rozwój umiejętności z tej kategorii odnotowano w dwóch kursach. W serii *Эхо* zamieszczono pięć zadań, które nie tylko zachęcają do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, ale również wskazują na możliwości zawierania nowych znajomości przez Internet. Na uwagę zasługuje zadanie zaproponowane w cyklu *Прогулка*, w którym poprzez prezentację strony internetowej miłośników Harry'ego Pottera zachęca się uczniów do nawiązania kontaktów z młodzieżą z Rosji.

2.3.2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i niewartościującej oceny

Przedstawione poniżej zadania wymagają od uczniów samodzielnej pracy i aktywności poznawczej. Ich zadaniem jest przedstawienie swojej pracy z zakresu zdobytej wiedzy kulturoznawczej w różnorodnej formie. Mogą to być kolaże, plakat, pocztówka, album, ankieta, folder reklamowy, gazetki ścienne czy prezentacja multimedialna.

W seriach *Эхо* i *Кл@ссно!* zaproponowano zadania wymagające wykorzystania informacji z podręcznika i zdobycia nowych z innych źródeł, a następnie zaprezentowania ich w różnych formach. Dotyczą one takiej tematyki z zakresu kultury rosyjskiej, jak: znane postacie, muzea, galerie, święta, ogólne informacje o Rosji (*Эхо*) oraz ciekawe miejsca (*Эхо, Кл@ссно!*).

W cyklu *Эхо* zamieszczono kilka zadań o charakterze projektowym, wymagającym refleksji z zakresu kultury własnej ucznia. Zadania te obejmują takie zagadnienia jak atrakcje turystyczne miejsca zamieszkania lub Polski oraz moja rodzina / moje drzewo genealogiczne. Uczniowie otrzymali również wskazówkę zachęcającą ich do sięgania po inne źródła informacji niż tylko podręcznik.

W cyklu *Времена* brakuje zadań, które bezpośrednio zachęcają uczniów do korzystania z innych źródeł niż podręcznik. Polecenia do niektórych z nich są jednak tak sformułowane, iż wykonanie ich nie jest możliwe bez sięgnięcia do dodatkowych źródeł. Zadania z tej kategorii dotyczą polskiego szkolnictwa oraz ochrony przyrody w naszym kraju.

2.3.3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi

Wyniki analizy czterech podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum pokazały, że osoby, które chciałyby z tych kursów skorzystać, nie będą miały okazji do rozwijania umiejętności wyszukiwania informacji ze źródeł innych niż podręcznik oraz porównywania elementów kultury własnej z obcą, odnajdywania podobieństw i różnic między nimi.

2.3.4. Umiejętności – podsumowanie

Z przeprowadzonego badania wynika, że w podręcznikach adresowanych do gimnazjalistów zadania sprzyjające rozwijaniu komponentu behawioralnego kompetencji międzykulturowej pojawiają się bardzo rzadko. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami używającymi języka rosyjskiego został zabezpieczony jedynie w cyklu *Эхо* – najnowszym podręczniku spośród czterech przeznaczonych do nauki języka rosyjskiego na III etapie edukacyjnym. W serii *Прогулка* autorzy zamieścili jedną informację z tej kategorii. Jedynie dwa cykle – *Эхо* oraz *Кл@ссно!* – zawierają zadania rozwijające umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych. Polecenia do zadań bezpośrednio nie wskazują na potrzebę analizy i oceny pozyskanych treści o kulturze rodzimej i obcej. Wprawdzie polecenia skierowane do uczniów nie zawierają instrukcji bezpośrednio zalecającej analizę i ocenę zebranych materiałów, jednak wyszukanie i/lub przygotowanie prezentacji lub wypowiedzi na dany temat wymusza na gimnazjalistach selekcję zgromadzonego materiału. W żadnym analizowanym cyklu do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum nie odnaleziono zadań umożliwiających trenowanie umiejętności samodzielnego porównywania elementów kultury własnej z obcą, diagnozowania podobieństw i różnic między nimi. Reasumując, kształtowanie płaszczyzny umiejętności kompetencji międzykulturowej w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum należy uznać za wysoce niezadowolające. Biorąc pod uwagę kryteria

oceny materiału badawczego, można stwierdzić, że kurs *Эхо* wyróżnia się na tle pozostałych podręczników i w największym stopniu rozwija komponent behawioralny.

2.4. Podręczniki do gimnazjum – podsumowanie

Eksploracja poszczególnych płaszczyzn kompetencji międzykulturowej w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie gimnazjalnym pokazała, że we wszystkich kursach najwięcej miejsca poświęcono komponentowi kognitywnemu, dużo mniej afektywnemu i umiejętnościom zorientowanym na działanie.

Autorzy kursów skoncentrowali się na dziedzinie krajoznawstwa, zamieszczając sztampe informacyjne o Rosji i Rosjanach, i chociaż są one różnorodne, to dominują miejsca turystyczne i znane postacie historyczne. Nie zbagatelizowano kulturoznawstwa w wąskim rozumieniu. Mniej uwagi poświęcono realioznawstwu i socjoznawstwu. Należy podkreślić, że w ramach realioznawstwa zaniedbano wizualizację codziennych i świątecznych zwyczajów oraz wydarzeń kulturalnych, w których uczestniczą Rosjanie. Niewiele miejsca przeznaczono również na informacje socjoznawcze, prezentując typowe rosyjskie święta i jednocześnie bagatelizując codzienne zachowania, styl życia, mentalność, reakcje, wartości, religię.

Zaletą podręczników są treści o kulturze rodzimej uczniów, które są podane w formie informacji lub poleceń uaktywniających ogólną wiedzę gimnazjalistów. Autorzy wszystkich serii zadbali o treści odnoszące się do innych kultur niż rosyjska i polska.

Płaszczyzna afektywna w analizowanych kursach pojawia się w bardzo okrojonej formie. Uwaga autorów podręczników koncentruje się na technikach porównawczych. Zadania rozwijające empatię, relatywizację postaw, uwrażliwiające na problemy społeczne należy uznać za sporadyczne. Dodatkowo zabrakło ćwiczeń o omawianym profilu, które dotyczą kontekstu międzykulturowego, a dokładniej mówiąc – kultury rosyjskiej. Poważną luką w analizowanych kursach jest brak treści zachęcających do krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń.

W poszczególnych kursach minimalistycznie potraktowano komponent behawioralny. W dwóch z nich pojedyncze zadania doskonaliły umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, mówiącymi w języku rosyjskim. Nieco lepiej przedstawia się sytuacja z zadaniami, które inspirują do samodzielnego wyszukiwania informacji kulturoznawczych. Zaniedbano jednak polecenia zachęcające do wolnej od wartościowania oraz uprzedzeń analizy i oceny informacji. Zabrakło również zadań zachęcających do wskazywania na podobieństwa i różnice w kulturze rosyjskiej i własnej na podstawie treści innych niż podręcznik.

3. Podręczniki do szkoły podstawowej – analiza porównawcza

Analizie poddano dwa cykle podręczników do nauki języka rosyjskiego: *Ступени* oraz *Моя волшебная азбука*. Oba są adresowane do uczniów rozpoczynających naukę tego języka.

3.1. Postawy i umiejętności

Eksploracja obszaru afektywnego w podręcznikach odbywała się według listy kryteriów, która obejmowała identyfikację technik porównawczych, zadań ukierunkowanych na rozwój empatii, relatywizacji postaw, uwrażliwiania na szeroko rozumianą inność oraz umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń. Poniżej przedstawiono wnioski opracowane na podstawie szczegółowej analizy treści o wskazanym profilu, zamieszczonej w Aneksie 6 (tabela 1).

3.1.1. Rozwój technik porównawczych

Analiza zebranego materiału pozwoliła na wyodrębnienie dwóch grup zadań, które dotyczą porównań w zakresie kultury ojczystej uczniów i rosyjskiej oraz kultury polskiej, rosyjskiej i innej (innych). Zadania zaproponowane przez autorów podręczników adresowanych do uczniów szkoły podstawowej można przyporządkować do kilku zakresów tematycznych (zaprezentowanych poniżej). Zadaniem uczniów jest najczęściej przeczytanie podanych w kursach treści.

A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską

Techniki porównawcze realizowane są w ramach kilku poniższych zagadnień tematycznych:

- **święta, zwyczaje** – w serii *Ступени* i *Моя волшебная азбука* zaprezentowano tekst, który wskazuje na różnice w świętowaniu Bożego Narodzenia, Nowego Roku i Wielkanocy w Polsce oraz w Rosji. Zadanie uczniów polega na wysłuchaniu, a następnie przeczytaniu tekstu lub przygotowaniu wypowiedzi na dany temat;
- **transport** – w cyklu *Ступени* autorki zamieściły tekst informujący o moskiewskim i warszawskim metrze;
- **przysłowia** – zadania polegają na przeczytaniu przysłów w języku rosyjskim, a następnie podaniu ich polskich odpowiedników (*Ступени*);

- **szkoła** – w cyklu *Моя волшебная азбука* zwrócono uwagę na podobieństwa i różnice charakterystyczne dla polskich i rosyjskich zwyczajów szkolnych (uroczystość rozpoczęcia nowego roku szkolnego, organizacja roku szkolnego, oceny, plan lekcji);
- **język** – w serii *Моя волшебная азбука* uczniowie mają za zadanie porównać polskie i rosyjskie litery;
- **poczta tradycyjna** – w serii *Моя волшебная азбука* zwrócono uwagę na różnice w adresowaniu kopert w Polsce i w Rosji.

B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej

Powyższe zadania zostały przyporządkowane do jednego zakresu tematycznego, związanego ze świętami i zwyczajami. W serii *Ступени* zamieszczono tekst informujący o zwyczaju świętowania Dnia Dziecka w różnych krajach, na przykład w Japonii, Francji, Turcji, Polsce i Rosji. W tym samym cyklu, w części trzeciej, zaprezentowano noworoczne dania z różnych krajów świata: japońskie, austriackie, węgierskie, kubańskie, hiszpańskie, włoskie, rosyjskie, słowackie, czeskie i francuskie. W serii *Моя волшебная азбука* pojawiła się informacja o tym, kiedy pojawił się zwyczaj ubierania choinki w Rosji, Europie Zachodniej i Ameryce.

3.1.2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność

W serii *Ступени* zaproponowano zadania, w których uczniowie mają wcielić się w role: a) przewodnika po Warszawie lub ich miejscu zamieszkania, b) dziennikarza przeprowadzającego wywiad na temat świąt i tradycji świątecznych w Rosji, c) Moniki, która była na wycieczce w Moskwie oraz d) Wiki, która w pamiętniku opisuje film obejrany w kinie. W cyklu *Моя волшебная азбука* zamieszczono jedno zadanie z tej kategorii. Zgodnie z poleceniem uczniowie wcielają się w bohaterów tekstu, którzy otrzymali prezenty z okazji urodzin.

W podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej nie zadbano o rozwój płaszczyzny zorientowanej na działanie. Zabrakło w nich zadań ukierunkowanych na rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i oceny oraz umiejętności samodzielnego odkrywania podobieństw i różnic w ramach kultury obcej i własnej w oparciu o teksty pozapodręcznikowe. Nie uwzględniono również rozwoju umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów.

3.1.3. Treści kształtujące postawy pozytywne/neutralne (obraz Rosji i Rosjan wykreowany przez podręczniki)

Wyniki analizy kursów ujawniły, że teksty i zadania oferują takie treści, które oddziałują na pozytywne lub neutralne postrzeganie Rosji i Rosjan i tym samym mogą wpływać na motywację uczniów do nauki języka rosyjskiego. Na pozytywny lub neutralny obraz naszych wschodnich sąsiadów składają się treści z poniższego wykazu.

1) Wskazanie na rangę/piękno kultury rosyjskiej

W cyklu *Ступени* (3: 124/5) zwraca się uwagę na znaczenie i piękno kultury wysokiej w życiu młodych Rosjan. Jak podkreśla się w cyklach, ważną rolę w życiu naszych wschodnich sąsiadów odgrywa literatura piękna, teatr, muzyka poważna, film:

Обожаю литературу. Особенно люблю русских писателей. Ценю поэзию Александра Пушкина, Михаила Лермонтова (...).

Часто хожу в театр (...). Люблю это настроение, когда публика сидит уже в зрительном зале (...). За юмор в „Женитьбе” ценю Николая Гоголя.

Я десятки раз смотрела балетные спектакли: „Щелкунчик” и „Лебединое озеро” Петра Чайковского (...).

Михаил Глинка, Петр Чайковский, Сергей Прокофьев – это композиторы, которые повлияли на мою жизнь (...).

В кинотеатр хожу очень, очень часто. (...) Считаю, что стоит знать отечественные кинокартины. Ведь фильмы Эйзенштейна, Бондарчука, Бодрова вошли в мировую культуру (...) (*Ступени* 3: 124/5).

2) Wskazanie, że Rosja to kraj, który warto zobaczyć

W serii *Ступени* (2: 47, 128/11) i *Моя волшебная азбука* (3: 48/1) podkreślono walory moskiewskiego metra i Złotego Pierścienia Rosji, zalety odpoczynku w Soczi:

Chlubą rosyjskiej stolicy jest metro (...). Należy ono do najciekawszych obiektów turystycznych w tym mieście (...). Architektura moskiewskiego metra jest unikatowa. Liczne stacje swoim wyglądem przypominają pałace (*Ступени* 2: 47).

Вчера наш класс поехал на экскурсию по „Золотому кольцу” России. (...) Мы увидели города-музеи, а в них уникальные памятники русской архитектуры. Это была очень интересная экскурсия (*Моя волшебная азбука* 3: 48/1).

3) Wskazanie na pozytywne relacje polskich i rosyjskich rówieśników

W cyklu *Ступени* (2: 48/7) zamieszczono informację o wizycie rosyjskich dzieci w Warszawie, wspólnym spędzaniu czasu polskich i rosyjskich uczniów oraz o dwutygodniowym wyjeździe Moniki (jednej z bohaterek tekstu zaprezentowanego w kursie) i jej rodziców do Moskwy na zaproszenie Rosjan:

Вечером родители Моника пригласили российских детей к себе в гости. После вкусного ужина дети весело разговаривали, смеялись и пели. Все были очень довольны (*Ступени* 2: 48/7).

Родители Бориса и Вики пригласили Моника и ее родителей в гости (...). В Варшаву Моника и ее родители вернулись очень довольные (*Ступени* 3: 20/12).

Dobre koleżeńskie relacje polsko-rosyjskie zostały również zaprezentowane w cyklu *Моя волшебная азбука* (2: 16/1, 19/2, 99/2, 3: 26/1). Młodzież i dorośli odwiedzają się nawzajem w Polsce i w Rosji:

Летом я был в Польше. Меня пригласил мой польский друг – Сташек Орловский (*Моя волшебная азбука* 2: 16/1).

Посылаю тебе приглашение в Москву (...). Вся наша семья – мама, папа, Галя и Боря – будет рада видеть тебя в Москве (*Моя волшебная азбука* 2: 99/2).

4) Wskazanie na zróżnicowanie klimatyczne w Rosji

W cyklu *Ступени* (3: 38) akcentuje się duże zróżnicowanie klimatyczne obszaru Federacji Rosyjskiej, na którym występuje klimat od skrajnie zimnego, poprzez kontynentalny, morski, po skrajnie gorący:

(...) klimat Rosji jest zróżnicowany: od kontynentalnego (w części europejskiej), morskiego ciepłego (w części południowo-zachodniej), poprzez zimny – skrajnie kontynentalny na Syberii (azjatycka część Rosji) i monsunowy na południowym wschodzie kraju, aż po klimat podzwrotnikowy śródziemnomorski na wybrzeżu Morza Czarnego (*Ступени* 3: 38).

Natomiast w cyklu *Моя волшебная азбука* (2: 85/6, 86/2) podkreśla się, że zima w Rosji jest surowa, ale jest to czas bardzo radosny – okres wesołego Nowego Roku, zabaw śnieżnych, ferii:

Зима в России – суровое время года, но радостное – лыжи, коньки, санки, игра в снежки (*Моя волшебная азбука* 2: 85/6).

5) Wskazanie na wielkość terytorialną Rosji

W serii *Ступени* podkreśla się, że Rosja pod względem zajmowanej powierzchni jest ogromnym krajem:

Federacja Rosyjska jest największym krajem świata (...) (*Ступени* 3: 38).

Przedstawione powyżej treści są ważne w kontekście kształtowania pozytywnego/neutralnego obrazu Rosji i motywacji do nauki języka rosyjskiego uczniów szkoły podstawowej. Wskazanie na koleżeńskie relacje rówieśników z Polski i Rosji, przyjazny klimat Rosji, na piękno rosyjskiej kultury i sztuki czy omówienie ciekawych miejsc może sprzyjać rozwojowi wyobraźni osób uczących się języka rosyjskiego na II etapie edukacyjnym, jak również samodzielnemu pogłębianiu wiedzy na wyżej omawiane tematy. Wskazywanie na wielkość terytorialną Rosji kreuje jednak klasyczne, stereotypowe wyobrażenie o tym kraju, według którego wszystko w nim jest wielkie.

3.1.4. Postawy i umiejętności – podsumowanie

Jak wykazała przeprowadzona analiza, w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na II etapie edukacyjnym płaszczyźnie afektywnej poświęcono niewiele miejsca (tabela 9¹⁵¹). W dwóch seriach zamieszczono po kilka tekstów i zadań o charakterze konfrontatywnym. Ich tematyka i poziom trudności odpowiadają wiekowi uczniów. Zadania mają jednak charakter informacyjny, odtwórczy. W obu podręcznikach zabrakło poleceń porównawczych, odwołujących się do wiedzy uczniów z zakresu kultury angielskiej, poznawanej w ramach lekcji pierwszego języka obcego. Kilka zadań ukierunkowanych na rozwój empatii zamieszczono w serii *Ступени* oraz jedno zadanie z tej kategorii w cyklu *Моя волшебная азбука*. W żadnym podręczniku autorzy nie zaproponowali zadań: a) uwrażliwiających na inność w kontekście ogólnoludzkim i międzykulturowym, b) wspierających uczniów w podjęciu przemyśleń o stereotypach i uprzedzeniach na temat innych kultur, a szczególnie kultury rosyjskiej oraz c) zorientowanych na działanie – jako ważnego elementu kompetencji międzykulturowej.

¹⁵¹ Symbole w tabeli oznaczają: (-) – brak zadań, (+) – bardzo mało zadań.

Tabela 9. Kształtowanie postaw w poszczególnych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach podstawowych

KSZTAŁTOWANIE POSTAW				
Tytuł serii	Zakres tematyczny		Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwarzliwiania na inność	Krytyczna analiza stereotypów narodowych i uprzedzeń
	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską i polską	Techniki porównawcze obejmujące kulturę rosyjską, polską i inną znaną uczniom		
<i>Ступени</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta, zwyczaje · środki transportu (metro) · przysłowia 	<ul style="list-style-type: none"> · święta, zwyczaje 	+	-
<i>Моя волшебная азбука</i>	<ul style="list-style-type: none"> · święta, zwyczaje · szkoła · adresowanie kopert · język 	<ul style="list-style-type: none"> · święta, zwyczaje 	+	-

Zaobserwowano też, że kurs *Ступени* proponuje zadania, które wpływają na kształtowanie pozytywnego nastawienia wobec swojej ojczyzny, to jest rozwijają zachowania patriotyczne.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nieobecność w obu kursach tematów problemowych z punktu widzenia międzykulturowości nie jest ich zaletą. Wbrew pozorom wiek uczniów szkoły podstawowej sprzyja rozmowom na odnoszące się do poznawanej kultury trudne tematy o stereotypach i uprzedzeniach. Dzieci znajdujące się na II etapie edukacyjnym charakteryzują się większą otwartością i ciekawością poznawczą niż młodzież gimnazjalna i licealna, nie są hamowane przez różnorodne czynniki otaczającego ich świata, są wolne od skrajnie negatywnych postaw, a tym samym są dobrym partnerem do podejmowania szczerzej dyskusji na tematy wywołujące pejoratywne skojarzenia, wyobrażenia i postawy wobec innych narodowości.

Reasumując, cykl *Ступени* w większym stopniu niż *Моя волшебная азбука* wspiera kształtowanie komponentu afektywnego kompetencji międzykulturowej.

3.2. Wiedza

Wiedza, czyli istotny element kompetencji międzykulturowej, została przeanalizowana również w podręcznikach, których adresatami są uczniowie szkoły podstawowej. Badaniu zostały poddane treści realioznawcze, kulturoznawcze i socjoznawcze, obejmujące rosyjski obszar językowo-kulturowy, kulturę własną uczniów oraz inne kraje, o których informacje zostały zamieszczone w poszczególnych cyklach.

3.2.1. Realioznawstwo

Wyniki analizy pokazały, że w podręcznikach zostały zaprezentowane ilustracje przedstawiające popularne wśród turystów miejsca w Rosji. Nie wszystkie fotografie opatrzone tytułami, a tylko jedna seria (*Ступени*) zawiera ich spis na końcu pozycji. Kursy proponują również bogaty zestaw tekstów autentycznych oraz tekstów zredagowanych na ich wzór. Poniżej przedstawiono wnioski oparte na szczegółowej analizie treści realioznawczych prezentowanych w dwóch seriach, zamieszczonej w Aneksie 6 (tabela 2).

Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda

W obu cyklach najwięcej uwagi poświęcono Moskwie i jej osobliwościom. W serii *Ступени* dodatkowo zamieszczono zdjęcia prezentujące inne miasta, na przykład Sankt Petersburg, Niżny Nowogród, Ufe, Soczi, Suzdał, Psków, a także kilka ilustracji przedstawiających przyrodę Rosji: Morze Czarne, Górę Elbrus, Bajkał, lato na Syberii. W drugiej serii pojawiło się jedno zdjęcie przybliżające uczniom rosyjską przyrodę.

Miejsca ilustrujące codzienne życie Rosjan

Niestety, zdjęcia z tej kategorii występują w ilości symbolicznej i przedstawiają stację metra, dację i restaurację w kursie *Ступени* oraz dworzec kolejowy w cyklu *Моя волшебная азбука*.

Wybitne/znane postacie

W obu podręcznikach zaprezentowano wizerunki znanych postaci, wśród nich pisarzy i kompozytorów. W kursie *Ступени* przedstawiono również sylwetki

sportowców, tancerzy baletowych, lekarzy (okulistę, ortopedę) i – co zasługuje na podkreślenie – poetów popularnych wierszy dla dzieci. Natomiast w kursie *Моя волшебная азбука* dodatkowo zamieszczono zdjęcia prezentujące malarza, naukowca, aktorkę teatralną, śpiewaka przełomu XIX i XX wieku, reżysera, cara oraz misjonarzy.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

Oba kursy oferują zdjęcia pokazujące matryoszki i flagę Rosji. Takie symbole jak herb Moskwy i herby ośmiu innych miast (między innymi Kostromy, Suzdału, Rostowa, Jarosławia) wyeksponowano w cyklu *Моя волшебная азбука*, a samowar pojawił się w serii *Ступени*.

Mapy, schematy, plany

W obu kursach zamieszczono mapę Rosji, przy czym w serii *Ступени* była to jedyna ilustracja z tego zakresu. W cyklu *Моя волшебная азбука* dodatkowo opublikowano schemat moskiewskiego metra i fragment mapy z zaznaczonym jeziorem Bajkał.

Inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji

Wśród innych zdjęć znalazły się ilustracje pokazujące bohaterów rosyjskich bajek, na przykład Nieznajkę, Wilka i Zająca, przedstawienia teatralne, na przykład *Jezioro łabędzie*, *Dziadek do orzechów*, kadry filmów, na przykład *Ogniem i mieczem*, *Anna Karenina* czy lotnisko w Moskwie (*Ступени*) oraz ruble i kopiejki, bilet do metra, pocztówka, zaadresowana koperta, zwój z cyrylicą (*Моя волшебная азбука*).

W podręcznikach nie zamieszczono żadnych zdjęć ilustrujących zwyczaje świąteczne Rosjan czy wydarzenia kulturalne. Nie zaprezentowano również w ogóle rosyjskiego malarstwa.

Teksty

Oba kursy oferują teksty autentyczne lub ich fragmenty oraz teksty opracowane na wzór autentycznych. Dominują wiersze i piosenki dla dzieci, a także opowiadania i bajki dostosowane do wieku odbiorcy. W serii *Моя волшебная азбука* zarejestrowano

również zagadki, wyliczanki, łamańce językowe, dowcipy, marginalnie takie teksty, jak: list, ogłoszenie, folder reklamowy biura podróży. W cyklu *Ступени* odnotowano: przepis kulinarny, kolędę, zagadki, e-mail, foldery reklamowe, ogłoszenie, wyliczanki i łamańce językowe. Dodatkowo autorki tego podręcznika odsyłają uczniów do tekstów zamieszczonych w Internecie, które dotyczą turystyki, czasopism, bibliotek elektronicznych oraz zawodów.

3.2.2. Krajoznawstwo

Analiza treści krajoznawczych w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej została wykonana według wcześniej przyjętych kryteriów oceny materiału badawczego (tabela 2). Poniżej zostały omówione wnioski sformułowane na podstawie szczegółowej analizy treści krajoznawczych prezentowanych w objętych badaniem kursach, zamieszczonej w Aneksie 6 (tabela 3).

Geografia i miejsca turystyczne

W obu podręcznikach najwięcej miejsca poświęcono Moskwie, jej historii, zabytkom oraz ważnym miejscom turystycznym. W kursie *Ступени* wspomniano o walorach klimatycznych Soczi, zaprezentowano również Sankt Petersburg w kontekście historycznym i współczesnym. W podręczniku tym zamieszczono ogólne informacje o powierzchni, ludności i klimacie Rosji. W serii *Моя волшебная азбука* zaobserwowano bardziej różnorodne treści z tej kategorii. Zamieszczono informację o tym, jak dojechać do ciekawych miejsc w Moskwie, o szlaku turystycznym Złoty Pierścień Rosji, a także bogate treści o rosyjskiej przyrodzie – wraz z nazwami geograficznymi (na przykład: Syberia, Bajkał, Wołga, Ural, Eurazja, Lena, Jenisej, Ładoga, Kaukaz, Ałtaj). W obu seriach zostały wymienione inne miasta Rosji (na przykład: Astrachań, Kazań, Perm, Niżny Nowogród, Władywostok, Chabarowsk), ale bez dłuższego komentarza na ich temat.

Klimat

W serii *Ступени* klimat Rosji został opisany jako różnorodny. Zaprezentowano najzimniejsze miejsce (Ojmiakon) i najcieplejsze regiony (Morze Czarne, Syberia). Natomiast w cyklu *Моя волшебная азбука* zaakcentowano, że rosyjska zima jest mroźna, ale bardzo radosna.

Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją

W kursie *Моя волшебная азбука* wspomniano jedynie o św. Jerzym przedstawionym w herbie Moskwy. Natomiast kurs *Ступени* oferuje bardziej rozbudowane informacje o fladze Rosji i symbolice kolorów, o samowarze i sposobie przygotowania herbaty oraz o matroszce, jej twórcy i historii powstania.

Muzea, malarze, tytuły obrazów, teatry, spektakle

Zawarte w badanych podręcznikach treści z tego zakresu należy uznać za niewystarczające. W serii *Моя волшебная азбука* odnotowano Teatr Wielki i tytuł opery Piotra Czajkowskiego *Eugeniusz Oniegin* oraz wspomniano nazwę muzeum Galeria Tretiakowska. W cyklu *Ступени* zamieszczono informacje o moskiewskim teatrze, w którym aktorami są zwierzęta. Wspomniano również Teatr Wielki i Teatr Lalek Obrazcowa, wymieniono tytuły sześciu przedstawień (na przykład: *Ożenek*, *Romeo i Julia*, *Kopciuszek*).

Wybitne/znane postacie i ich dzieła

Zawarte w badanych seriach informacje z tej kategorii są bardziej zróżnicowane w kursie *Ступени* niż *Моя волшебная азбука*. W pierwszym wspomnianym podręczniku zamieszczono noty biograficzne przedstawicieli poezji dziecięcej, twórców filmów animowanych dla dzieci, pisarzy, kompozytorów, aktorów i reżyserów, wraz z tytułami utworów literackich i filmów, tancerzy baletowych, sportowców oraz wybitnych lekarzy, podkreślając ich osiągnięcia. Z kolei w serii *Моя волшебная азбука* zostali wymienieni przedstawiciele sztuki, literatury, filmu, muzyki – jednakże bez szerszej charakterystyki. Bardziej szczegółowe informacje podano natomiast o Cyrylu i Metodym, Piotrze I, Siergieju Bondarczuku, Ilji Riepinie i o Fiodorze Szalapinie.

Kuchnia

W podręczniku *Моя волшебная азбука* wyjaśniono jedynie, jak się przyrządza tradycyjną rosyjską zupę – uchę. Natomiast cykl *Ступени* zaproponował treści o kulinarnych zwyczajach Rosjan, tradycyjnych rosyjskich daniach oraz o restauracjach. Zamieszczono również przepis na bliny.

Sport

Tematyka sportowa została podjęta w jednym podręczniku – *Ступени*. Zamieszczono w nim informacje o sportowych osiągnięciach Garri Kasparowa, Marii Szarapowej, a także rosyjskich łyżwiarzy figurowych. Wspomniano również drużyny piłkarskie – Spartak i CSKA – oraz stadion Łuźniki.

Szkolnictwo

Jedynie cykl *Моя волшебная азбука* oferuje treści z tego zakresu. Zamieszczono w nim informacje o tradycji rozpoczęcia roku szkolnego w Rosji, o czterech semestrach szkolnych, o przerwach semestralnych i systemie oceniania.

Środki transportu

Niewiele treści w obu podręcznikach dotyczy transportu w Rosji. W kursie *Ступени* zadbano o notatkę na temat historii i architektury moskiewskiego metra. Praktyczne informacje pojawiły się w drugim analizowanym cyklu – dotyczyły linii i stacji moskiewskiego metra.

Inne

Inne treści dotyczące krajoznawstwa obejmują informację o domu towarowym ГУМ, tradycyjnej i elektronicznej wersji czasopism dla dzieci, historii powstania poczty w Rosji (*Ступени*), alfabecie rosyjskim, historii pojawienia się rubli, adresowaniu kopert (*Моя волшебная азбука*).

3.2.3. Socjologia

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pod kątem treści socjologicznych została przeprowadzona zgodnie z wcześniejszymi założeniami – obejmuje zwroty grzecznościowe i inne wyrażenia stosowane w komunikacji ustnej i pisemnej, jak również fragmenty odwołujące się do codziennych i świątecznych zwyczajów Rosjan. Poniżej zaprezentowano wnioski wyciągnięte na podstawie szczegółowej analizy treści socjologicznych oferowanych przez podręczniki, zamieszczonej w Aneksie 6 (tabela 4).

Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej

W obu podręcznikach podano informacje o imionach odojcowskich oraz o imionach pełnych i zdrobnieniach. W cyklu *Моя волшебная азбука* wyjaśniono użycie zaimka *Вы/вы*. Oby kursy prezentują zwroty grzecznościowe używane przy zawieraniu znajomości, powitaniu, pożegnaniu, a także przy redagowaniu listów i pocztówek, a *Ступени* dodatkowo e-maili.

Zwroty, wyrażenia, przysłowia

Podano również inne zwroty stosowane w różnych sytuacjach komunikacyjnych, na przykład: w sklepie, przy składaniu życzeń (*Ступени*, *Моя волшебная азбука*), na ulicy, przy określaniu czasu, w restauracji (*Ступени*), przy prośbie o pozwolenie lub o pomoc, przy wyrażaniu opinii, w rozmowach na temat upodobań, gustu, podczas rozmowy telefonicznej (*Моя волшебная азбука*).

Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe

Należy zauważyć, że treści z zakresu tego zagadnienia w obu podręcznikach różnią się od siebie. W serii *Моя волшебная азбука* zamieszczono informacje o szkolnych zwyczajach, Dniu Wiedzy w Rosji (czyli święcie edukacji), Nowym Roku, zwyczaju ubierania choinki, wielkanocnych tradycjach i świątecznych pozdrowieniach, sposobie spędzania ferii zimowych, podpisywania upominków i dawania noworocznych prezentów; wymieniono kilkanaście świąt obchodzonych w Rosji. Kurs ten oferuje również treści o używaniu przysłów, o zwyczaju „przysiąc przed podróżą”, o świętowaniu urodzin. W cyklu *Ступени* podano szersze informacje o świątecznych zwyczajach dotyczących Bożego Narodzenia, Nowego Roku, Wielkanocy oraz Maslenicy. Zaoferowano również treści na temat domków letniskowych (czyli dacz), Dnia Dziecka i zainteresowań sportowych Rosjan.

3.2.4. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury

Uświadomienie fenomenów kultury rodzimej odbywa się poprzez podanie gotowych informacji o wybranych elementach kultury polskiej, które dotyczą takich kręgów tematycznych, jak na przykład ciekawe miejsca, znane postacie, zwyczaje, symbole, lub poprzez zadania inspirujące uczniów do namysłu i odwołania się do już posiadanej

wiedzy o kulturze własnej. Poniżej zaprezentowano wnioski wyciągnięte na podstawie szczegółowej analizy treści z tej kategorii prezentowanych w objętych badaniem cyklach, zamieszczonej w Aneksie 6 (tabela 5).

W obu podręcznikach uwaga została skupiona na Warszawie i jej ciekawych miejscach, które warto zobaczyć. Wspomniano również południową część Polski, przy czym w cyklu *Моя волшебная азбука* jedynie wymieniono nazwy: Sudety i Tatry. Więcej informacji oferuje kurs *Ступени*, w którym zamieszczono opis Zakopanego (jako miejsca turystycznego) oraz takie nazwy geograficzne, jak: Bieszczady, Tatry, Pieniny. Nie zapomniano również o Morzu Bałtyckim i o lotnisku Okęcie. W kursie tym przytoczono fragmenty utworów Juliana Tuwima i Jana Brzechwy. Wiersz tego ostatniego autora, wraz z utworem Ewy Szelburg-Zarembiny, znalazł się w drugiej analizowanej serii. W cyklu *Моя волшебная азбука* wybitni przedstawiciele kultury polskiej są reprezentowani między innymi przez takie postacie, jak Mikołaj Kopernik, Adam Mickiewicz, Jan Matejko, Ada Sari, Helena Modrzejewska, Stanisław Moniuszko, Jan Sobieski, Jan Paweł II, których nazwiska w kursie zostały wymienione. Treści o polskich świątecznych zwyczajach (Bożym Narodzeniu, Nowym Roku, Wielkanocy) oraz o polskich pamiątkach (albumie o Warszawie, płycie z muzyką Chopina, wyrobach z Cepelii) oferuje seria *Ступени*, a informacje o historii pojawienia się grosza w Polsce, polskiej szkole, numerach telefonów alarmowych czy geografii podano w podręczniku *Моя волшебная азбука*.

Uświadczenie elementów kultury rodzimej odbywa się również poprzez odwołanie się do wiedzy uczniów. Polecenia dotyczą takich zagadnień, jak: miejsca (*Ступени*), geografia, szkoła, postacie (*Моя волшебная азбука*), święta, przysłowia (*Ступени*, *Моя волшебная азбука*).

W obu podręcznikach odnaleziono liczne zdjęcia przedstawiające omówione tematy, przy czym w serii *Моя волшебная азбука* więcej fotografii dotyczy postaci, w drugim cyklu dominują ilustracje prezentujące Warszawę.

3.2.5. Informacje o innych obszarach kulturowych

W analizowanych seriach odnotowano gotowe informacje o innych obszarach kulturowych, ale zakres zaproponowanych w kursach treści różni się. Niżej omówiono wnioski sformułowane na podstawie szczegółowej analizy treści o wskazanym profilu prezentowanych w objętych badaniem seriach, przedstawionej w Aneksie 6 (tabela 6).

W cyklu *Ступени* uwaga została skupiona na świątecznych zwyczajach w różnych krajach, na przykład na Walentynkach, Dniu Dziecka, noworocznych tradycjach

kulinarych. Wspomniano znanych pisarzy (Marka Twaina, Aleksandra Dumasa, Hansa Christiana Andersena) i ich utwory, historię powstania paraolimpiady, zamieszczono rosyjskojęzyczny tekst francuskiej pieśni narodowej. W drugim cyklu dominują ciekawostki dotyczące pierwszych zegarów w Europie, siedmiu cudów świata, pierwszych choinek w Europie i USA, ocen szkolnych w Niemczech i Czechach. Pojawiły się również nazwy geograficzne, na przykład: Białoruś, Niemcy, Rumunia, Bułgaria, Włochy, Morze Czarne, Morze Kaspijskie, Ocean Atlantycki, Ocean Spokojny.

W obu podręcznikach wystąpiły pojedyncze zdjęcia ilustrujące wybrane elementy innych niż polska i rosyjska kultur. Są to: siedem cudów świata, mapa Europy, flaga Norwegii, Finlandii, Estonii, Łotwy (*Моя волшебная азбука*) oraz Kubuś Puchatek (*Ступени*).

Nieliczne treści o kulturze angielskiej/brytyjskiej odnaleziono jedynie w nowszym kursie – *Ступени*. Wspomniano angielskiego neurochirurga Ludwika Guttmanna¹⁵², zaangażowanego w organizację paraolimpiady, zamieszczono również fotografię Kubusia Puchatka.

3.2.6. Wiedza – podsumowanie

Analiza dwóch serii adresowanych do uczniów szkoły podstawowej pod kątem zakresu komponentu kognitywnego skłania do wyciągnięcia następujących wniosków.

1. Autorzy podręczników *Ступени* i *Моя волшебная азбука* zadbali o treści z realizmizmu, krajoznawstwa i socjoznawstwa. Mniej uwagi poświęcili kulturze przez duże „K”. Należy jednak podkreślić zaletę tych podręczników – zdecydowana większość zaproponowanych informacji dotyczących szeroko rozumianego kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego jest dostosowana do wieku uczniów.

2. Najwięcej uwagi poświęcono treściom krajoznawczym, najbardziej koncentrując się na geografii i miejscach turystycznych oraz znanych postaciach i ich wytworach intelektualnych.

Nieco skromniej potraktowano realizmizm. Zabrakło zdjęć przedstawiających codzienne życie naszych wschodnich sąsiadów, ich świąteczne zwyczaje, a także zdjęć prezentujących rosyjskie malarstwo¹⁵³. Należy dodać, że w obu podręcznikach

¹⁵² W podręczniku podano, że jest to angielski neurochirurg, ale inne źródła wskazują, że był to niemiecki lekarz żydowskiego pochodzenia, który w 1939 roku wyemigrował do Wielkiej Brytanii.

¹⁵³ Malarstwo rosyjskie można połączyć z zagadnieniami tematycznymi realizowanymi na lekcji języka rosyjskiego. Na przykład zwyczaje świąteczne czy pory roku odzwierciedlone są w wielu dziełach malarskich (А. В. Маковский *Пасхальный стол*, Б. М. Кустодиев *Масленица*,

więcej jest kolorowych ilustracji niż fotografii. Dużym walorem obu podręczników są zamieszczone w nich bajki, opowiadania, piosenki, zagadki oraz wiersze, czyli teksty odpowiadające możliwościom intelektualnym dzieci.

Najmniej miejsca poświęcono zagadnieniom socjoznawczym, nie można jednak stwierdzić, że ilość tych treści jest marginalna. Autorki kursów zamieściły różnorodne zwroty używane w sytuacjach komunikacyjnych oraz informacje o codziennych i okolicznościowych zwyczajach Rosjan.

3. W analizowanych kursach wystąpiły treści z zakresu kultury rodzimej oraz innych kultur mniej lub bardziej znanych uczniom, zaprezentowane w formie tekstów oraz na fotografiach.

Podsumowując – trudno jest określić, który kurs lepiej rozwija komponent kognitywny kompetencji międzykulturowej, ponieważ oba oferują porównywalny zakres wiedzy. Biorąc pod uwagę to, że *Моя волшебная азбука* nie oferuje e-maili jako wzorów komunikacji pisemnej, a także nie odsyła do treści o kulturze rosyjskiej zamieszczonych w Internecie, można uznać, że kurs *Ступени* kształtuje płaszczyznę kognitywną w sposób pełniejszy.

3.3. Podręczniki do szkoły podstawowej – podsumowanie

Przeprowadzona analiza podręczników do nauki języka rosyjskiego na II etapie edukacyjnym pod kątem ich przydatności w procesie rozwijania poszczególnych płaszczyzn kompetencji międzykulturowej pozwala stwierdzić, że kursy te koncentrują się wyłącznie na rozwoju płaszczyzny kognitywnej. Najwięcej miejsca przeznaczono treściom krajoznawczym, następnie dziedzinie realioznawstwa i socjoznawstwa. W ramach krajoznawstwa skoncentrowano się głównie na miejscach turystycznych i znanych postaciach. Wadą kursów jest nieobecność malarstwa rosyjskiego – dotyczy to przekazu wizualnego i werbalnego. Zabrakło również fotografii ilustrujących codzienne życie Rosjan, świąteczne zwyczaje, wydarzenia kulturalne. W zakresie socjoznawstwa przedstawiono typowe święta i związane z nimi zwyczaje. We wszystkich podręcznikach zamieszczono treści dotyczące kultury rodzimej uczniów oraz innych nierosyjskich obszarów kulturowych.

Słabością kursów jest niedocnienie komponentu afektywnego i behawioralnego kompetencji międzykulturowej. Wprawdzie płaszczyzna afektywna w podręcznikach

С. В. Досекин *Подготовка к Рождеству*, Б. М. Кустодиев *Елочный торг*, А. А. Коробкин *Перед Рождеством*, Б. М. Кустодиев *Зима*, А. А. Пластов *Летом* i innych).

do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej została zaakcentowana, ale w wymiarze symbolicznym. W dwóch seriach zamieszczono po kilka tekstów i zadań o charakterze porównawczym. Należy jednak dodać, że wskazane tu informacje podane są jako gotowe treści, niewymagające refleksji w kontekście konfrontatywnym, samodzielnego wyszukiwania podobieństw i różnic w kulturze rodzimej i poznawanej. Podręczniki oferują zaledwie kilka zadań ukierunkowanych na rozwój empatii, relatywizacji postaw i socjalnego uwrażliwiania. Widoczną wadą kursów jest to, że w żadnym z nich autorzy nie zaproponowali zadań wspierających uczniów w podejmowaniu przemyśleń na temat roli stereotypów i uprzedzeń podczas oceny innych. Osoby korzystające z objętych badaniem serii nie mają okazji do wypróbowania zdobytej wiedzy i nabytych postaw w praktyce, ponieważ w kursach nie uwzględniono płaszczyzny nastawionej na działanie. Nieobecność treści pokazujących, w jaki sposób można nawiązywać kontakty bezpośrednie i e-kontakty z rówieśnikami z Rosji i z innych krajów, nie wspiera motywacji do nauki. Podręczniki nie trenują również umiejętności samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych ze źródeł pozapodręcznikowych, ich analizy i oceny, a także niebazujących na stereotypach i uogólnieniach umiejętności porównywania kultury rodzimej z obcą, identyfikowania podobieństw i różnic w oparciu o inne niż podręcznik źródła.

4. Kompetencja międzykulturowa w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego – wnioski

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego zostały sformułowane następujące wnioski, które pozwalają odpowiedzieć na postawione pytania badawcze:

- 1. Czy podręczniki do nauki języka rosyjskiego wspierają rozwój kompetencji międzykulturowej uczniów, czyli trzech jej składników – afektywnego, kognitywnego i behawioralnego – na trzech etapach edukacyjnych? A jeśli tak, to w jakim stopniu?*

Przeanalizowane podręczniki tylko częściowo służą rozwijaniu kompetencji międzykulturowej uczniów. Ich autorzy skupili się głównie na rozwijaniu kognitywnego komponentu wspomnianej kompetencji, a dokładniej na podaniu gotowej, niekiedy bardzo ogólnikowej wiedzy kulturoznawczej. Na wszystkich etapach edukacyjnych został zaniedbany komponent afektywny kompetencji międzykulturowej. Płaszczyzna behawioralna została zmarginalizowana w kursach do nauki na III i IV etapie

edukacyjnym, w cyklach adresowanych do uczniów szkoły podstawowej nie poświęcono jej uwagi w ogóle. W obliczu dość negatywnego stosunku emocjonalnego Polaków wobec języka rosyjskiego, Rosji i Rosjan dziwi fakt, że autorzy podręczników nie zadali sobie trudu, aby położyć większy nacisk na rozwijanie czynników afektywnych oraz trenowanie umiejętności pozwalających na skuteczne wchodzenie w relacje z przedstawicielami tej nacji i podtrzymywanie ich. Jestem zdania, że w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego najwięcej uwagi powinno się poświęcić płaszczyźnie afektywnej, bez względu na etap edukacyjny, lub przynajmniej dążyć do równoważonego rozwoju trzech składników kompetencji międzykulturowej. Kształtowanie umiejętności postrzegania ludzi i zjawisk w sposób umiejętny, wolny od negatywnej wartościującej oceny jest procesem długotrwałym i przyniesie wymierne efekty wówczas, gdy będzie wdrażany od najmłodszych lat dziecka. Należy przyjąć, że rozwój otwartości, ciekawości poznawczej, poszanowania innych nie może być uzależniony od kontekstu kulturowego, w którym odbywa się edukacja językowa, ale powinien wychodzić poza jego ramy i odnosić się do człowieka, wartości ogólnoludzkich.

2. Czy materiały dydaktyczne intensywnie wspomagają kształtowanie pozytywnych lub co najmniej neutralnych postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan na wszystkich etapach edukacyjnych?

Treści oferowane przez objęte badaniem kursy umożliwiają kształtowanie pozytywnych i/lub neutralnych postaw uczniów wobec Rosji i jej mieszkańców, ale w mocno niezadowolającym wymiarze. Warto zauważyć, że tylko jeden podręcznik spośród wszystkich analizowanych podejmuje próbę rozwoju krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń. Wadą kursów jest niedostateczna liczba zadań rozwijających empatię uczniów, relatywizację postaw i społeczne uwrażliwianie w kontekście kultury polskiej i rosyjskiej. Najwięcej uwagi pod względem rozwoju płaszczyzny afektywnej autorzy cykli poświęcili technikom porównawczym.

Jak pokazały rozważania teoretyczne¹⁵⁴, przygotowanie do skutecznego porozumiewania się z mieszkańcem Rosji wymaga szczególnego zaangażowania w kształtowanie pozytywnych lub przynajmniej neutralnych postaw względem naszych wschodnich sąsiadów lub korygowanie negatywnych, ponieważ polski uczeń jest historycznie obciążony pejoratywnymi skojarzeniami, krytycznym stosunkiem i uprzedzeniami wobec Rosjan. Postawy takie nie sprzyjają procesowi uczenia się języka rosyjskiego, jak również nawiązywaniu udanych kontaktów z Rosjanami w praktyce.

¹⁵⁴ Zob. część I niniejszego opracowania.

Dodatkowo należy zauważyć, że najwięcej uwagi poświęcono postawom (i umiejętnościom) w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych, najmniej (marginalnie) – w szkołach podstawowych, przy czym na tym poziomie kształcenia nie uwzględniono komponentu behawioralnego. Taki rozkład zadań dziwi, ponieważ w szkole podstawowej w klasach IV–VI ma miejsce pierwszy kontakt z językiem rosyjskim. Dlatego rozwijanie pozytywnych/neutralnych postaw i umiejętności jest szczególnie istotne na tym etapie edukacyjnym. Intensywna praca nad pozytywnymi/neutralnymi postawami powinna być podjęta również z gimnazjalistami. Jest to grupa uczniów znajdująca się w dość trudnym okresie wychowawczym, ale posiadająca mocne strony – lubi brać udział w dyskusjach na warunkach równoprawnych partnerów, lubi być pytana o zdanie na określony temat, proszona o uzasadnienie swojego stanowiska, wyrażenie poglądów. Również wiek uczniów szkoły średniej posiada swoje zalety, biorąc pod uwagę kształtowanie komponentu afektywnego kompetencji międzykulturowej – młodzież charakteryzuje się zdolnością logicznego myślenia, stawiania hipotez i wnioskowania. Teoretycznie powinien to być okres wzmacniania ukształtowanych już postaw pozytywnych lub neutralnych, czas refleksji nad trudnymi tematami, wymagającymi dyskusji i uwzględniającymi relacje polsko-rosyjskie.

Uczniowie na żadnym etapie edukacyjnym w pełni nie trenują postaw umożliwiających skuteczne porozumiewanie się międzykulturowe. Niedocenianie w procesie nauki języka rosyjskiego zadań ukierunkowanych na rozwój umiejętności przewycięzania postawy etnocentrycznej, uwrażliwiania na inność, krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń nie sprzyja udanym kontaktom międzykulturowym w realnym świecie.

3. Czy podręczniki pozwalają na uświadomienie fenomenów kultury własnej uczniów, na przykład poprzez zastosowanie technik porównawczych?

We wszystkich cyklach zamieszczono treści wspierające uświadomienie atrybutów kultury rodzimej osób uczących się języka rosyjskiego poprzez podanie gotowych informacji lub odwoływanie się do wiedzy uczniów. Zaproponowano również zadania inspirujące do samodzielnego wyszukiwania informacji kulturoznawczych. Kursy oferują techniki porównawcze, umożliwiające porównanie kultury własnej z rosyjską w ramach różnorodnych kręgów tematycznych.

4. Czy zadania zamieszczone w kursach motywują uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji o kulturze rosyjskiej ze źródeł pozapodręcznikowych i niewartościującego porównywania ich z elementami kultury rodzimej?

Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji o szeroko rozumianej kulturze rosyjskiej ze źródeł innych niż podręcznik ma miejsce jedynie w kursach do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Zadania z tej kategorii pojawiają się incydentalnie w cyklach adresowanych do gimnazjalistów i zabrakło ich w podręcznikach do szkoły podstawowej. Uczniowie korzystający z objętych badaniem kursów na wszystkich etapach edukacyjnych nie mają możliwości samodzielnego racjonalnego porównywania kultury własnej z obcą w oparciu o treści pozapodręcznikowe, diagnozowania podobieństw i różnic między nimi.

5. Czy zadania oferowane w podręcznikach zachęcają do kontaktów bezpośrednich lub za pomocą środków technologii informacyjno-komunikacyjnej z Rosjanami?

W analizowanych kursach nie zamieszczono zbyt wielu treści zachęcających uczniów do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z Rosji lub z innymi osobami mówiącymi po rosyjsku oraz do zadań trenujących tę umiejętność. Jedynie w pięciu podręcznikach na 12 poddanych analizie zaobserwowano konkretne wskazówki zachęcające do nawiązywania kontaktów z Rosjanami. Nieobecność zadań inspirujących do zawierania znajomości z rówieśnikami z Rosji i używania języka rosyjskiego w praktyce może hamować motywację uczniów do nauki tego języka w szkole, ponieważ mogą oni postrzegać ją jako zajęcie czysto teoretyczne, niemające przełożenia na praktykę.

Wyszczególnione w punktach 1–5 braki powodują, że osoby korzystające z analizowanych kursów nigdy nie osiągną zadowalającego poziomu kompetencji międzykulturowej.

6. Jaki obraz Rosji i Rosjan kreują podręczniki?

Mimo że oferowane w cyklach informacje kulturowe można określić jako ciekawe (niektóre nawet bardzo), to dominują w nich standardowe treści, dotyczące atrakcji turystycznych, symboli, świąt, postaci, a nawet niektórych zachowań. Stworzony na podstawie takich informacji obraz Rosji i Rosjan będzie w pewien sposób zniekształcony i stereotypowy.

Rosja, wraz z miastami, zabytkami, cerkwiemi, przyrodą i krajobrazem przedstawiona jest w objętych badaniem kursach jako kraj ciekawy, unikatowy, różnorodny, bajkowy. Autorzy podręczników wskazują na rangę kultury wysokiej. Wspominani są między innymi malarze, pisarze, kompozytorzy, wynalazcy, którzy są znani i podziwiani na całym świecie. Podkreśla się piękno, niezwykłość duchowych, artystycznych i twórczych osiągnięć Rosjan.

Treści podręczników uwypuklały takie cechy naszych wschodnich sąsiadów, jak: otwartość w kontaktach międzyludzkich, patriotyzm, gościnność, czytanie. Zaprezentowano dobre warunki mieszkaniowe i bytowe Rosjan, wskazano również na możliwość nauki i pracy w Federacji Rosyjskiej. W podręcznikach nie pominięto problemów, z którymi borykają się Rosjanie. W niektórych kursach wspomniano o bezrobociu, niepełnosprawności, przestępczości. Jedynie w cyklu *Новый Диалог* wskazano, że Rosja jest krajem skrajnej nierówności społecznej, a w kursie *Экспедиция!* poruszono problem alkoholu i narkotyków. W nielicznych podręcznikach (*Новый Диалог*, *Новые встречи*, *Экспедиция!*) zamieszczone treści nawiązują do współczesnych i historycznych konfliktów międzynarodowych, w które była lub jest uwikłana Rosja.

Co ciekawe, zaprezentowany w podręcznikach dość pozytywny obraz Rosji i jej mieszkańców ma niewielkie odzwierciedlenie w wyobrażeniach uczniów na ten temat. Należałoby się zastanowić, dlaczego lekcja języka rosyjskiego, realizowana w oparciu o podręczniki koncentrujące się głównie na rozwoju komponentu kognitywnego kompetencji międzykulturowej, jest mało efektywna w poszerzaniu wiedzy młodzieży. Wyniki analizy zebranego materiału badawczego pozwalają na odnotowanie jeszcze kilku innych spostrzeżeń, zaprezentowanych poniżej.

1. Na wszystkich etapach edukacyjnych (II, III, IV) powtarzane są w zasadzie te same zakresy tematyczne. Wymieniane są między innymi te same postaci, miejsca, zabytki rosyjskiego obszaru kulturowego, a nawet święta i zwyczaje. Uczniowie uczący się języka rosyjskiego od szkoły podstawowej w niewielkim stopniu poszerzą swoją wiedzę o Rosji i Rosjanach na kolejnych etapach edukacyjnych, w najlepszym razie utrwalą zdobyte uprzednio treści. W rzeczywistości jednak lekcje języka rosyjskiego, oferujące niewiele nowych treści, będą dla uczniów mało interesujące, co z kolei doprowadzi do zmniejszenia ich zainteresowania tym językiem jako przedmiotem szkolnym oraz do obniżenia ich i tak niskiego poziomu motywacji do jego nauki.

2. Treści oferowane przez poszczególne kursy nie zawsze są dostosowane do wieku uczniów i ich do zainteresowań, co dotyczy szczególnie podręczników do gimnazjów i szkół średnich. Zabrakło równowagi między niektórymi zagadnieniami odnoszącymi się do kultury wysokiej w ujęciu historycznym a treściami z zakresu kultury współczesnej, którą interesuje się młodzież.

3. Treści podręcznikowe należałoby poszerzyć o informacje dotyczące republik związkowych Federacji Rosyjskiej, zamieszkujących Rosję mniejszości narodowych i etnicznych, a także krajów, których społeczeństwo mówi językiem rosyjskim (chodzi głównie o państwa graniczące z Polską i kraje nadbałtyckie). Takie treści

nie tylko poszerzyłyby wiedzę uczących się o Rosji i o jej mieszkańcach, lecz także stanowiłyby punkt wyjścia dla dyskusji sprzyjających uwrażliwianiu na inność. Oczywiście podanie tych dodatkowych informacji musiałoby korelować z dobrą wolą władz szkolnych i oświatowych, które zapewniłyby rzeczywistą kontynuację nauki języka rosyjskiego na poszczególnych poziomach nauki dla tych uczniów, którzy wyrażają taką chęć¹⁵⁵.

4. Kontynuacja języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego jest utrudniona nie tylko ze względów organizacyjnych i dobrej woli władz, na co wskazują pracownicy szkół, ale również z powodu braku materiałów dydaktycznych uwzględniających wyraźną gradację treści kulturowych i innych. Zagadnienia z dziedziny krajoznawstwa i socjoznawstwa w zasadzie powtarzają się w podręcznikach dla początkujących i dla kontynuujących naukę.

¹⁵⁵ Przypomnę, że w większości szkół średnich uczniowie wybierają w pierwszej kolejności profil, do którego przyporządkowany jest język obcy. Młodzież często nie ma możliwości kontynuacji nauki języka obcego, którego uczyła się w gimnazjum, chyba że przez przypadek jest on skorelowany z wybranym profilem klasy.

Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – analiza materiału badawczego

Zidentyfikowanie postaw uczniów wobec innych kultur i ich przedstawicieli pozwala na lepsze zrozumienie motywów uczenia się języków obcych, a tym samym wpływa na możliwość efektywizacji procesu nauczania. Dostarcza również informacji o poziomie wiedzy polskiej młodzieży na temat innych kultur, stosunku do samych siebie i własnej kultury oraz w pewnym stopniu pozwala przewidywać kształt ich relacji międzykulturowych w przyszłości.

1. Postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan

Postawy młodzieży zostały zbadane za pomocą pierwszej części kwestionariusza, zawierającego 11 pytań. Składał się on z pytań otwartych (1–3), które dotyczyły spontanicznych skojarzeń uczniów z Rosją i Rosjanami, oraz z pytań zamkniętych i otwartych (4–11), wymagających jednoznacznej odpowiedzi: „tak”, „nie”, „ani tak, ani nie”, a następnie jej uzasadnienia¹⁵⁶. Analiza wyników badania dodatkowo umożliwiła odtworzenie wykreowanego w świadomości młodzieży obrazu Polski i Polaków.

¹⁵⁶ Wzór ankiety przedłożonej uczniom do wypełnienia został zamieszczony w Aneksie 1 na końcu niniejszego opracowania.

1.1. Skojarzenia z Rosją i Rosjanami – analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału

Dane uzyskane z tej części badania zostały opracowane pod względem ilościowym, a następnie jakościowym. Należy podkreślić, że odpowiedzi uczniów były bardzo zróżnicowane, podawane w formie pojedynczych słów bądź krótszych wypowiedzi. Niektórzy ankietowani mieli kilka skojarzeń z Rosją i jej mieszkańcami, inni jedno lub wcale. Kolejność omówionych pytań skierowanych do licealistów odpowiada ich kolejności w ankiecie¹⁵⁷.

Rosja w wyobrażeniach uczniów¹⁵⁸

Asocjacje uczniów odnoszące się do Rosji można zaklasyfikować do sześciu grup tematycznych. Skojarzenia uczniów z Rosją (85,56%) zdominowały asocjacje związane z wydarzeniami historycznymi i sytuacją społeczno-polityczną w tym kraju. Licealiści (57,78%) wymieniali: *II wojnę światową*¹⁵⁹, *Katyń*, *łagry*, *zabory*, *ZSRR*, *armię czerwoną*, *zimną politykę*. Nieliczne jednostki Rosję kojarzyły z postaciami Lenina, Stalina i Hitlera. Na wydarzenia historyczne wskazywało ponad 50% uczniów z II grupy i o połowę mniej uczniów z I grupy. 20,00% wszystkich ankietowanych wiązało ten kraj z ustrojem politycznym – komunizmem. Trzeba podkreślić, że w przypadku ostatniego skojarzenia liczba głosów w poszczególnych szkołach była znacząco zróżnicowana. Komunizm jako wyróżnik Rosji wymieniało 10% uczniów z I grupy i ponad 30% z II grupy. Skojarzenia około 1/3 wszystkich badanych oscylowały wokół współczesnej sytuacji politycznej Rosji, postrzeganej jako niedemokratyczna, bez wolności słowa, której główną postacią zdaniem 13,33% młodzieży jest Putin. Prezydenta Federacji Rosyjskiej wymienia 17% uczniów z II grupy i 10% – z I grupy. Nieliczni ankietowani z II grupy łączą Rosję ze *Smoleńskiem*, *zamachem*, *propagandą* i *postawą antypolską*, a jedna osoba z I grupy wymienia *najazd na Czeczenię*.

Kolejna grupa konotacji obejmuje wskazania związane z obyczajowością i warunkami socjoekonomicznymi (62,22%). W przekonaniu uczestniczących w badaniu licealistów Rosja to kraj, w którym nadużywa się alkoholu (32,22%

¹⁵⁷ Część omówionych poniżej wyników badań została zaprezentowana w artykule M. Karolczuk (2015d).

¹⁵⁸ Tabele zawierające zestawienie szczegółowych danych ilościowych zostały zamieszczone w Aneksie 2 (tabela 1).

¹⁵⁹ Kursywą zostały podane odpowiedzi ankietowanej młodzieży, które odpowiadają oryginalnemu zapisowi.

wszystkich badanych). Rozkład głosów w szkołach różnił się od siebie: na duże spożycie alkoholu w Rosji wskazywało ponad 46% młodzieży z II grupy i 20% z I grupy. 30% wszystkich ankietowanych Rosję kojarzy ze specyficzną sytuacją ekonomiczną. Respondenci zwrócili uwagę na skrajną sytuację żyjących tam ludzi, wyróżniając dwie grupy – biednych oraz bardzo bogatych: *Rosja kojarzy mi się z dużym zróżnicowaniem majątków; z krajem wielkich możliwości dla bogatych, tylko dla bogatych; z bogatymi inwestorami klubów piłkarskich; z dwoma obliczami: bogatym i biednym*. Rosja „biedna” według uczniów to między innymi *przemysł i handel papierosami, przestępczość oraz wieś, słaba waluta (ruble)*, natomiast Rosja „bogata” kojarzy się młodzieży z *przepychem, mafią, złotem, gazem i ropą naftową*.

Kolejna grupa skojarzeń dotyczy asocjacji turystyczno-geograficznych (57,78%). Respondenci (17,78%) wiążą Rosję z olbrzymim obszarem, sporadycznie nazywając go *krajem XXL*, z pięknymi miastami, krajobrazami i zabytkami. Młodzież zauważa, że są to interesujące miejsca, które warto zwiedzić, zobaczyć. Ankietowani (23,33%) kojarzą ten kraj z Moskwą, Syberią, Kremlem, Placem Czerwonym, Uralem. Na Kreml – centrum polityczne państwa oraz miejsce zabytków sakralnych i świeckich – wskazuje ponad 7% młodzieży z II grupy i 10% z I grupy. Porównując wyniki uzyskane w dwóch szkołach, należy podkreślić, że uczniowie I grupy (10%) częściej notują kojarzące się z Rosją wyrażenia: *interesujące, wspaniałe zabytki; dużo zabytków; piękne miasta*. Poza tym dla 16,67% wszystkich uczniów Rosja to kraj o specyficznych warunkach klimatycznych, kraj w którym *jest zimno*. Rozkład głosów przy tym skojarzeniu był porównywalny w poszczególnych szkołach: ponad 16% uczniów z I grupy i 17% z II grupy wskazywało na zimny klimat.

40% uczestników badania Rosję łączyło z tradycjami, kulturą wysoką i popularną oraz jej wytworami. Kulturę tę określali jako *bogatą, wspaniałą*, podkreślając jednocześnie uznanie dla *wielowiekowej tradycji*. Młodzież zwróciła uwagę na *piękną muzykę i balet*. Jedna osoba z II grupy wiązała Rosję z postacią *Czajkowskiego*, inne zaś ze współczesnym *zespołem Lube*. Licealiści wymieniali matryoszkę (26,67%) jako symbol kultury ludowej i z rzadka *Dziadka Mroza*. Warto zaznaczyć, że rosyjska drewniana zabawka była wskazywana przez 34% uczniów z II grupy i 20% z I grupy.

22,22% badanych osób kojarzy Rosję z religią. 15,55% uczniów wymienia cerkwie, a 6,67% prawosławie jako atrybuty omawianego kraju. Cerkiew według badanych to nie tylko miejsce sakralne, ale również piękna budowla: *Rosja kojarzy mi się z wieloma pięknymi cerkwiami; z pięknymi malowniczymi budynkami – cerkwiami; z tą ładną Cerkwią w Moskwie*. Prawosławne świątynie wymienia prawie 20% młodzieży z II grupy i ponad 12% z I grupy. Rozkład głosów dotyczących religii różnił się

znacznie w poszczególnych szkołach. Na prawosławie wskazuje tylko 2% uczniów z I grupy i ponad 12% z II grupy.

Rzadziej (15,55%) Rosja kojarzy się między innymi z meteorytem, czerwonym kolorem, *śpiewnością języka, stanem umysłu, zróżnicowaniem poglądów, źle dobranym makijażem u kobiet, bronią oraz mieszkającą tam rodziną.*

Rosjanie w wyobrażeniach uczniów

Skojarzenia uczniów odnoszące się do Rosjan można przyporządkować do kilku grup tematycznych. Obraz Rosjan zdominowały asocjacje związane z ich s y t u a c j ą s p o ł e c z n o - e k o n o m i c z n ą (36,67%). Według uczniów są to skrajnie bogaci ludzie, często uwikłani w nielegalne interesy, ale też osoby przyjeżdżające na zakupy do polskich galerii, zajmujące się handlem na bazarze lub w innym miejscu, sprzedające alkohol, paliwo i papierosy. Dla innych Rosjanie to biedni, prości ludzie, którzy żywią się między innymi surową cebulą lub biedny naród skrzywdzony przez system. Na uwagę zasługują przeciwstawne wypowiedzi w dwóch szkołach. Tylko uczniowie I grupy w stosunku do Rosjan używają określenia *bogaci ludzie*. Natomiast młodzież II grupy częściej wyjaśniała: *Rosjanie kojarzą mi się z jedzeniem surowej cebuli jak jabłek; Rosjanie kojarzą mi się z biednymi ludźmi handlującymi ropą w Polsce; Rosjanie kojarzą mi się z krzywdzonymi przez system ludźmi, którzy kombinują jak mogą, by wytrwać.*

34,44% uczniów kojarzyła Rosjan z ich z a c h o w a n i a m i o b y c z a j o w y m i. Ankietowani odnotowali, że naród ten nadużywa alkoholu, nazywając ich nawet *alkoholikami*. Analizowane wyniki pokazały, że aż połowa respondentów z II grupy i 20% z I grupy łączy Rosjan z *ludźmi pijącymi alkohol; osobami, które piją dużo alkoholu; osobami z silną wątrobą*. W obu szkołach młodzież z rzadka zwraca uwagę, że jest to stereotyp: *Rosjanie kojarzą mi się z ludźmi nadużywającymi alkoholu, ale to po części jeden ze stereotypów; Rosjanie kojarzą mi się z alkoholizmem, ponieważ taki jest stereotyp.*

Dwie kolejne grupy dotyczą skojarzeń uczniów z p o z y t y w n y m i (31,11%) oraz n e g a t y w n y m i (21,11%) c e c h a m i charakteru Rosjan.

Zdaniem tylko 7,78% licealistów Rosjanie są przedsiębiorczy, pomysłowi, zaradni i pracowici, a także patriotyczni i dumnymi ze swojej ojczyzny: *to patrioci, ludzie dumni ze swojej ojczyzny; Rosjanie kojarzą mi się z ludźmi kochającymi swoją ojczyznę*. Według 14,44% ankietowanej młodzieży Rosjanie lubią i umieją się bawić, mają szalone pomysły i poczucie humoru: *Rosjanie kojarzą mi się z dużą otwartością dla innych ludzi; Rosjanie kojarzą mi się z ludźmi lubiącymi dużo imprezować; potrafią się bawić i podchodzą z dystansem do świata*. Poza tym są przyjaźni, otwarci

i gościnni (8,88%). Dodatkowo młodzież postrzega Rosjan również jako ciepłych, sympatycznych i miłych ludzi. Ich pozytywne cechy dostrzega o prawie 15 punktów procentowych więcej młodzieży z grupy II niż z I grupy.

Grupa młodzieży skupiająca się na cechach negatywnych (21,11%) kojarzy Rosjan z brakiem kultury, zrozumienia i życzliwości, wulgarnością, nazywa ich prostytutkami, ignorantami i egoistami. Licealiści podkreślają, że Rosjanie są po prostu *złymi i głupimi* ludźmi, którzy nie szanują kobiet, nie potrafią zachować się na drodze: *Rosjanie kojarzą mi się z głupimi beznadziejnymi ludźmi myślącymi jak zabłyśnąć; Rosjanie kojarzą mi się z prostytutkami oraz brakiem kultury*. Inni respondenci kojarzą Rosjan ze *skąpym*, a nawet *pazernym na pieniądze* społeczeństwem, ludźmi wywyższającymi się i okazującymi niechęć dla innych narodów, ludźmi, którzy nie potrafią przyznać się do błędów. Dużo mniej uczniów II grupy (17,07%) niż I grupy (24,49%) wskazuje na cechy negatywne.

Dalsze skojarzenia badanych uczniów z Rosjanami były związane z *wyglądem* i *wnętrzem* (12,22%). Z jednej strony asocjacje dotyczyły czapek uszatek, starszych kobiet w chustach, kobiet zaniedbanych, a z drugiej – kobiet chcących zawsze dobrze wyglądać, z ostrym makijażem i złotą biżuterią. Dla innych respondentów wyróżniki Rosjan to *futra* i *złote zęby*.

Ostatnią grupę (13,33%) tworzą sporadyczne skojarzenia z dobrymi sportowcami, siatkówką, religią, komunizmem i PRL-em, ale też z *ludźmi takimi jak my Polacy, mówiącymi podobnym językiem*.

Cechy/zachowania Rosjan cenione przez uczniów¹⁶⁰

Reakcje uczniów na stwierdzenie „cenię u Rosjan” dały się podzielić na cztery grupy tematyczne. Sposób życia, zachowania, charakter – to grupa cech Rosjan najbardziej cenionych wśród uczniów (48,89%). Licealiści wskazywali na takie zalety, jak: poczucie humoru (10%), optymistyczny i otwarty sposób bycia (23,22%), przejawiający się w takich cechach, jak umiejętność dobrej zabawy, towarzyskość i gościnność, oraz *ekspresja w wyrażaniu emocji*. Poczucie humoru ceni sobie ponad 12% przedstawicieli I grupy i 7% II grupy. Młodzi respondenci (10%) doceniają zaradność i pracowitość Rosjan, ich dobre zorganizowanie, *umiejętność radzenia w trudnych sytuacjach* i *robienia rzeczy niemożliwych* oraz *że potrafią mieszkać w kraju z takim ustrojem politycznym*. Ankietowani (5,56%) podziwiają Rosjan również za solidarność wobec swojego narodu, patriotyzm, a także za to, że *nie podążają za Zachodem*.

¹⁶⁰ Szczegółowe dane ilościowe zostały zamieszczone w Aneksie 2 (tabela 3).

8,89% licealistów ceniła – jak się wydaje w sensie ironicznym – obyczajowość naszych wschodnich sąsiadów, co przejawia się w ich *mocnej głowie do alkoholu* czy *odpornością na alkohol*. Na tę zaletę wskazywali jedynie uczniowie II grupy.

Wśród badanych wyodrębniła się grupa młodzieży (7,78%), która nie może zadeklarować, jakie cechy Rosjan i ich zachowania ceni, ponieważ nigdy nikogo z Rosji nie poznali. Co ciekawe, taką odpowiedź w tym punkcie ankiety podawali wyłącznie uczniowie z I grupy. Młodzież ta wykazała się obiektywną postawą, często uzasadniając swoją decyzję w tej kwestii takimi stwierdzeniami: *nie znam żadnych, więc trudno powiedzieć; nie miałem styczności poznać się bliżej z Rosjanami, więc nie wypowiem się na ten temat; nie znam żadnego Rosjanina, więc nie mam żadnego punktu odniesienia; ciężko mi stwierdzić, bo nigdy nie miałam z nimi na tyle do czynienia, aby ich poznać; nie miałam możliwości dłuższej rozmowy z Rosjanami, więc nie mogę ocenić.*

Na kolejną niewielką grupę (5,56%) składają się skojarzenia z szeroko rozumianą kulturą rosyjską, zamiłowanie Rosjan do sztuki oraz piękne cerkwie: *cenię ich zamiłowanie do sztuki; cenię ich kulturę, ale nie tą osobistą*. Jedna osoba z I grupy zwraca uwagę na wartościową literaturę, a jako przykład wymienia *Annę Kareninę*.

Ostatnia grupa (14,44%) obejmuje sporadyczne skojarzenia uczniów, jak rosyjska kuchnia, akcent, ropa i gaz ziemny, a także odpowiedzi typu: *nic, nie ma takiej rzeczy*.

1.2. Wpływ treści podręcznikowych na postrzeganie Rosji i Rosjan przez uczniów

Podręcznik do nauki języka rosyjskiego jest tym narzędziem, z którego korzystają uczniowie podczas nauki języka obcego w szkole oraz w domu. Jest, jak wskazują sami licealiści, podstawowym źródłem informacji o szeroko rozumianej kulturze rosyjskiej. Treści materiałów dydaktycznych mogą kreować określony obraz Rosji i Rosjan oraz wyobrażenia o nich, wpływać na kształtowanie pozytywnych, neutralnych lub negatywnych postaw młodzieży wobec naszych wschodnich sąsiadów, które rzutują na udane kontakty z przedstawicielem innej kultury. Powinny zatem wspierać rozwój kompetencji międzykulturowej uczniów.

Nasuwa się pytanie, czy obraz Rosji i Rosjan w oczach ankietowanych licealistów koreluje z obrazem Rosji i jej mieszkańców prezentowanym w kursie *Вот и мы*, z którego korzystali objęci badaniem uczniowie w trakcie nauki w szkole średniej.

Jak pokazały wyniki analizy ankiet, główna grupa skojarzeń młodzieży z Rosją i Rosjanami dotyczy wydarzeń historycznych, sytuacji politycznej, ekonomicznej i obyczajowości. Uczniowie wymieniali między innymi II wojnę światową, zabory, ZSRR, komunizm. Federacja Rosyjska, jest postrzegana jako kraj niedemokratyczny,

kierowany przez Putina (postać wspomiana przez osoby ankietowane najczęściej). W opinii licealistów Rosję charakteryzuje nierówność społeczna, zamieszkujący ją ludzie są postrzegani jako osoby skrajnie biedne lub bogate. Przedstawiciele obu grup nadużywają alkoholu. Na podstawie odpowiedzi uczniów rysuje się nawet obraz rozpitego społeczeństwa. Skrajność przejawia się również w wyglądzie zewnętrznym obywateli Rosji. Z jednej strony są to mężczyźni w czapkach uszatkach i zaniedbane kobiety w chustach ze złotymi zębami, z drugiej – kobiety, które chcą zawsze dobrze wyglądać, ze zbyt ostrym makijażem i złotą biżuterią. Wśród negatywnych cech Rosjan wymieniane są: brak kultury, wulgarność, skąpstwo, pascerność, nieszanowanie kobiet. Zdaniem respondentów wśród naszych wschodnich sąsiadów są również osoby gościnne, otwarte, z poczuciem humoru, przedsiębiorcze. Mimo niesprzyjających warunków klimatycznych, które charakteryzują się niskimi temperaturami, do Rosji warto przyjechać w celach turystycznych. Ma ona wiele do zaoferowania: piękne miasta, krajobrazy, zabytki, cerkwie. Młodzież zwracała uwagę, że Rosja to również bogata kultura – piękna muzyka i balet. Najbardziej rozpoznawalnym materialnym symbolem tego kraju jest matrioszka.

Można wnioskować, że jednak podręcznik do nauki języka rosyjskiego nie jest podstawowym źródłem informacji o naszych wschodnich sąsiadach, ponieważ obraz Rosji i Rosjan istniejący w świadomości uczniów tylko częściowo odpowiada obrazowi przedstawionemu w cyklu *Вот и мы*. Autorzy serii nie zamieścili treści dotyczących wydarzeń historycznych. Zaznaczono natomiast, że Federacja Rosyjska jest państwem demokratycznym, z silną władzą prezydenta. Wymieniono trzech prezydentów: Borysa Jelcyna, Dmitrija Miedwediewa i Władimira Putina. Zasygnalizowane zostały problemy społeczne Rosjan, jak niepełnosprawność, bezdomność, bezrobocie, oraz trudności wychowawcze wśród młodzieży, jak kradzieże i chuligaństwo. Nie wspomina się natomiast o problemie nadużywania alkoholu przez mieszkańców Rosji, nie charakteryzowano społeczeństwa rosyjskiego jako ludzi skrajnie biednych i bogatych. Żadne zdjęcie zamieszczone w podręczniku nie przedstawia Rosjan w czapkach uszatkach, chustach, z ostrym makijażem i złotymi dodatkami. Klimat tego kraju został zaprezentowany jako różnorodny i przyjazny. Autorzy kursu podkreślają, że każda pora roku w Rosji ma swoje zalety. W podręczniku zostały zaakcentowane pozytywne cechy naszych wschodnich sąsiadów: towarzyskość i skromność.

Podobnie jak młodzież również autorzy cyklu eksponują walory turystyczne Rosji, to jest ciekawe miasta, miejsca, zabytki. Do kanonu treści w omawianym cyklu została włączona kultura przez duże „K”. Najwięcej uwagi poświęcono pisarzom i ich dziełom, nieco mniej malarzom. W serii – obok matrioski – zaprezentowano

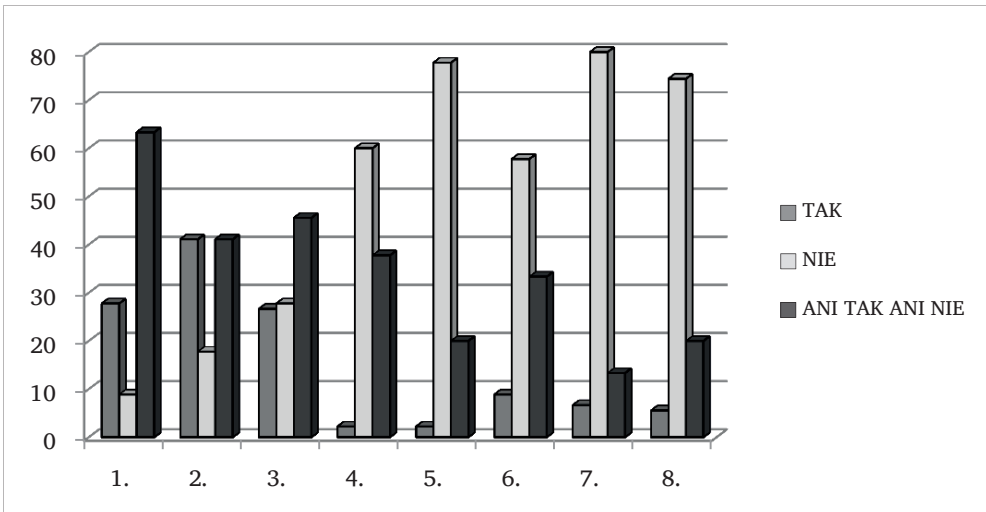
inne wytwory sztuki ludowej. Należy dodać, że treści dotyczące szeroko rozumianego kulturoznawstwa rosyjskojęzycznego w cyklu *Вот и мы* wychodzą poza ramy omawianego w tym rozdziale obrazu Rosji i Rosjan.

Podsumowując, dla uczniów objętych badaniem kurs *Вот и мы* nie jest głównym źródłem informacji o kulturze rosyjskiej. Ich wyobrażenia na temat Rosji i Rosjan mają charakter stereotypowy, oparty na wybiórczej wiedzy. Obraz wykreowany przez uczniów, ich przekonanie, że odpowiada on rzeczywistości, nie sprzyja motywacji do nauki języka rosyjskiego i kształtowaniu pozytywnych lub neutralnych postaw względem naszych wschodnich sąsiadów.

1.3. Sympatia czy dystans wobec Rosjan? – analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału

W ramach kolejnych pytań (4–11) uczniowie mieli udzielić jednoznacznych odpowiedzi: „tak”, „nie”, „ani tak, ani nie” oraz uzasadnić swoje stanowisko¹⁶¹. Nie wszyscy uczniowie argumentowali swój wybór (wykres 1¹⁶²). Poniżej zaprezentowano wnioski w kolejności odpowiadającej porządkowi pytań zamieszczonych w ankiecie.

Wykres 1. Stosunek młodzieży licealnej wobec Rosjan i Rosji [%]



¹⁶¹ Szczegółowe dane ilościowe dotyczące uzasadnień odpowiedzi uczniów zostały zamieszczone w Aneksie 2 (tabele: 4, 5, 6).

¹⁶² Prezentowane na wykresie dane dotyczą całej badanej populacji.

1. Lubię Rosjan.
2. Chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści.
3. Chciał(a)bym mieć Rosjanina za sąsiada.
4. Chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce).
5. Chciał(a)bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie.
6. Chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego pochodzenia.
7. Chciał(a)bym mieszkać w Rosji.
8. Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji.

Lubię Rosjan (1)

Analiza uzyskanych danych pokazała, że 27,77% młodzieży wyraża sympatię wobec Rosjan, 8,89% – niechęć, a aż 63,33% – nie określiło swojego stanowiska.

Rozkład głosów w szkołach różnił się od siebie. Na stwierdzenie „lubię Rosjan” 31,71% ankietowanych z II grupy i 24,49% z I grupy odpowiedziało twierdząco. Natomiast 14,63% uczniów z II grupy i tylko 4,08% z I stwierdziło, że ich nie lubi. Ponad połowa respondentów z obu szkół, to jest 71,43% z I grupy i 53,66% z II grupy, zaznacza, że nie ma zdania w tej sprawie.

Osoby, które deklarowały, że lubią Rosjan, podkreślały, że są to przecież Słowianie, naród barwny, gościnnie i śmieszny, o czym świadczą *zabawne filmiki w Internecie*. Uczniowie zaznaczyli, że znają kilku Rosjan i że zaprezentowali się oni jako sympatyczne, miłe osoby, z którymi *łatwo można się dogadać, mówią fajnym językiem*. Respondenci, którzy wyrażali niechęć wobec Rosjan, stwierdzali: *pamiętam co nam zrobili w PRL-u lub są to alkoholicy, ogólnie źle się kojarzą z perspektywy historii*. Uczniowie, którzy nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi, stwierdzili, że nie znają Rosjan osobiście i dlatego nie mogą się jasno zadeklarować, czy lubią przedstawicieli tego narodu, nie mają do nich zastrzeżeń, a nawet są im obojętni. Sporadycznie młodzież wyjaśniała, że *każdy człowiek jest inny, Rosjanie też bywają chamscy i uprzejmi*.

Chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści (2)

41,11% ankietowanych chciałoby, aby Rosjanie częściej gościli w naszym kraju. Tyle samo uczniów nie wyraziło jednoznacznego zdania na ten temat, a 17,78% była do tego pomysłu ustosunkowana negatywnie.

Więcej osób z II grupy (43,90%) w porównaniu z I grupą (38,78%) chciałoby, aby Rosjanie częściej przyjeżdżali do Polski jako turyści. Również więcej młodzieży z II grupy (21,95%) w porównaniu z I grupą (14,29%) zaznaczyło „nie” dla częstszych przyjazdów Rosjan do naszego kraju. 47,94% badanych z I grupy i 34,15% z II grupy nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie.

Uzasadnienia uczniów, którzy chętnie widzieliby Rosjan w Polsce, można przyporządkować do trzech grup. Pierwsza dostrzegą finansowe korzyści związane z większymi dochodami w sferze turystyki, jak również dużymi wpływami do budżetu państwa: *takie przyjazdy wiążą się z większymi zarobkami z turystyki; przyniosłoby to finansowe korzyści dla państwa polskiego; mogłoby wspomóc naszą gospodarkę przez pieniądze np. z wakacji; zarobimy dużo pieniędzy; są to dodatkowe zyski dla państwa z turystyki; wiązałoby się to z korzyściami gospodarczymi dla Polski; rozwijałoby turystykę; polska gospodarka będzie rosła w siłę; przyda się napływ gotówki; nasz kraj by się wzbogacił*. Druga grupa odnosiła się do polskiej kultury i historii, które warto poznać i promować, ponieważ nasz kraj jest piękny: *nasz kraj jest piękny i warto go zwiedzać; poznaliby kulturę i zabytki w Polsce; mogą zobaczyć jak pięknym krajem jest Polska; warto poznać kulturę polską; Polska jest pięknym krajem; poznaliby naszą dumną historię*. Poza tym – zdaniem uczniów – taka wymiana kulturowa przynosi nie tylko korzyści materialne, ale też duchowe, kulturowe, *wzbogaca również naszą kulturę*. Trzecia grupa podkreślała, że może to być okazja do lepszego poznania Rosjan, zrozumienia ich, jak i podszkolenia języka rosyjskiego: *można nauczyć się języka; chciałabym mieć możliwość porozmawiania z nimi; miałabym okazję ich poznać; może dzięki temu moglibyśmy ich lepiej poznać; nie przeszkadzają mi, fajnie jest poznawać nowych ludzi*. Respondenci, którzy podkreślali niechęć do rosyjskich turystów, argumentowali swoje stanowisko tym, że ci są niemili, wywyższają się, tworzą zbędne kolejki w sklepach, są tu po prostu niepotrzebni, a ich częstsze przyjazdy zmieniłyby wygląd Polski na niekorzystny: *są kolejki w supermarketach; mają swoją wyższość, są niemili; robią zbędne zamieszanie; są tu niepotrzebni*. Uczniowie, którzy nie mieli zdania na temat częstszych przyjazdów Rosjan do naszego kraju, zaznaczali, że jest to im obojętne, właściwie to nie mają nic przeciwko temu, ponieważ każdy może podróżować, gdzie chce: *każdy może podróżować gdzie chce; jest to mi obojętne*.

Chciał(a)bym mieć Rosjanina za sąsiada (3)

Prawie połowa (45,56%) uczestniczących w badaniu licealistów nie zajęła w tej kwestii zdecydowanego stanowiska, zakreślając odpowiedź „ani tak, ani nie”.

26,67% ankietowanych nie ma nic przeciwko temu, aby ich sąsiadem był Rosjanin, prawie tyle samo osób (27,78%) było wobec takiej propozycji zdecydowanie przeciwnych.

Rozkład głosów w dwóch szkołach był zróżnicowany. Ponad połowa uczniów z I grupy (57,14%) i 31,71% z II grupy nie potrafiła udzielić jednoznacznej odpowiedzi, czy chcieliby mieć osobę rosyjskiego pochodzenia za sąsiada. Analiza wyników badania pokazała, że bardziej zdecydowani w tej kwestii byli uczniowie z II grupy. Tyle samo młodzieży z tej szkoły było na „tak” (34,15%) oraz na „nie” (34,15%), aby Rosjanin był ich sąsiadem. W I grupie uczniów Rosjanina za sąsiada chciałoby mieć 22,45% i porównywalna liczba badanych (22%) wolałaby, aby do tego nie doszło.

Uczniowie, którzy chętnie sąsiadowaliby z osobą rosyjskiego pochodzenia, twierdzili, że taka sytuacja sprzyja poznaniu kultury, nauce języka rosyjskiego oraz dobrej zabawie, gdyż Rosjanie są rozrywkowi: *byłoby to bardzo ciekawe poznać jego kulturę; mogłabym porozmawiać i poznać ich tradycje; mogłabym podszkolić się w języku rosyjskim; mogłabym podszkolić język rozmawiając z nimi; bardziej poznałabym język, lubię zawierać nowe znajomości; chciałbym z kimś porozmawiać o Rosji; opowiedziałyby mi o swoim kraju; nie mam nic przeciwko temu, jestem otwarta na inne kultury*. Młodzież negatywnie ustosunkowana do takiego sąsiedztwa podkreślała, że częste głośne alkoholowe imprezy, z którymi kojarzą się Rosjanie, mogą być przyczyną kłótni i poważnych konfliktów: *mogłyby wynikać z tego kłótnie; pewnie zostałabym okradziona (częste imprezy); nie mogłabym spać przez wieczne imprezy; bałabym się o siebie; nie przepadam za obcokrajowcami w bliskim otoczeniu, szczególnie z za wschodniej granicy; jeśli wierzyć stereotypom są pijakami*. Ponadto bariera językowa oraz kulturowa uniemożliwia dobre stosunki sąsiedzkie i dlatego ankietowani wolą mieć za sąsiada Polaka: *myślę, że lepiej dogadam się z Polakami; ciężko byłoby się porozumieć; wolę mieć sąsiadów Polaków; nie potrafiłbym się z nimi dogadać; Rosjanie nie są przyjacielscy*.

Ankietowani uczniowie, którzy nie określili zdecydowanego stanowiska, czy chcieliby mieć Rosjanina za sąsiada, wykazali się w swoim uzasadnieniu wysokim poziomem dojrzałości, bezstronności. To, jakiej narodowości byłby sąsiad, nie ma dla nich najmniejszego znaczenia, jest to dla nich zupełnie obojętne. Liczy się dla nich człowiek, jego kultura osobista, a nie jego pochodzenie: *nie ma dla mnie znaczenia pochodzenie sąsiadów; jeśli będzie dobrym sąsiadem to pochodzenie nie ma znaczenia; co to za różnica kim będzie sąsiad?; a co to za różnica? Zależy jaki to byłby człowiek*.

Chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce) (4)

Ponad połowa ankietowanych uczniów (60%) nie wyobraża sobie sytuacji zawodowej, w której ich szefem mógłby być Rosjanin. Tylko 2,22% dopuszcza możliwość, aby ich przełożonym była osoba rosyjskiego pochodzenia, a 37,78% nie ma zdania na ten temat.

Ponad połowa uczniów z obu szkół (65,85% w II grupie i 55,10% w I grupie) była zdecydowanie przeciwna, aby Rosjanin zarządzał firmą, w której byłiby pracownikami. Żadna osoba z I grupy nie wyraziła zgody na taką sytuację i tylko dwóch uczniów z II grupy odpowiedziało „tak”. 44,90% badanych I grupy i 29,27% z II grupy nie wypowiedziało się jednoznacznie, zaznaczając odpowiedź „ani tak, ani nie”.

Grupa uczniów, która zdecydowanie nie chce mieć szefa Rosjanina, uzasadniała swoje stanowisko tym, że należy wspierać polskie firmy kierowane przez Polaków, a Rosjanie niech będą szefami w Rosji: *Rosjanin tak samo mógłby założyć firmę w Rosji i dać szansę Polakom na rozwój gospodarki i przemysłu; w Polsce powinny być polskie firmy; wolę mieć Polaka za szefa; chcę wspierać polskie przedsiębiorstwa; nie, bo Rosjanie powinni żyć w Rosji; wolę pracować dla Polaków*. Poza tym – według uczniów – Rosjanie reprezentują inną mentalność, *zbyt często imprezują, wyzyskują innych, a jako przełożeni wprowadzają wojskowe zwyczaje: nie, ponieważ wprowadzałyby rosyjskie zwyczaje; mam takie przeświadczenie, że Rosjanie to bardzo leniwi ludzie, wyzyskujący innych; są niesprawiedliwi; nie, mają chytrą naturę i skłonność do wyzyskiwania; trudności z dogadaniem się, inna kultura, obyczaje; nie wiem czy moje poglądy zgadzałyby się z jego poglądami, wątpię w to*. Respondenci stwierdzają również swoją słabą znajomość języka rosyjskiego, co nie sprzyja dobrej współpracy z szefem, podkreślają wprost: *nie mogłabym dogadać się; myślę, że lepiej dogadam się z Polakiem; ciężko byłoby porozumieć się; bariera językowa; nie znam rosyjskiego; nie umiałabym się z nim dogadać; wkurza mnie ich język*. Pojedyncze osoby zaznaczały: *nie lubię mieć przełożonych; ja chcę być przełożoną; zostałbym alkoholikiem*.

Dobre poczucie humoru przełożonego oraz dobra znajomość języka rosyjskiego (*tak, ponieważ umiałabym się z nimi porozumieć; zapewne miałby dobre poczucie humoru*) to argumenty uczniów, którzy wyrażają pozytywny stosunek do współpracy z szefem rosyjskiego pochodzenia. Jak już wspomniano, dla 38% badanych nie ma znaczenia, jakiej narodowości będzie ich szef. Najważniejszym atrybutem w tej kwestii jest dobra praca: *jeśli miałabym dobrą pracę to czemu nie; jest mi to obojętne, zarówno Polak jak i Rosjanin może być złym lub dobrym przełożonym;*

a co to za różnica?; nie robi mi to różnicy; jest mi to obojętne, jakiej narodowości byłby mój przelotny; pochodzenie nie ma znaczenia; jeśli będzie dobrym przelotnym to narodowość nie ma znaczenia.

Chciał(a)bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie (5)

Aż 77,78% badanych licealistów zdecydowanie sprzeciwia się, aby Rosjanin miał wpływ na losy Polski, zasiadając w polskim rządzie. 20% młodzieży nie miało zdania na ten temat i tylko dwie osoby nie miałyby nic przeciwko temu.

Aż 80,49% uczniów z II grupy i 75,51% z I grupy nie wyobraża sobie, aby Rosjanin był członkiem polskiego rządu. 14,63% osób z II grupy i o 10% więcej z I grupy (24,49%) nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi na postawione w kwestionariuszu pytanie. Podczas gdy prawie 4,88% badanych z II grupy udzieliło pozytywnej odpowiedzi, żaden uczeń z I grupy nie mógł sobie wyobrazić sytuacji, w której osoba rosyjskiego pochodzenia zasiadałaby w polskim rządzie.

Respondenci, którzy udzielili negatywnej odpowiedzi na postawione w ankiecie pytanie, podkreślali, że Polską powinien rządzić Polak, Polacy znają się na polskich sprawach i tylko oni mogą rozwiązywać problemy naszego kraju. Analiza materiału pokazała, że uczniowie swoje odpowiedzi uzasadniali bardzo emocjonalnie, o czym w niektórych wypowiedziach świadczą postawione wykrzykniki: *to Polska i Polacy powinni rządzić krajem; ja już pamiętam Hitlera i Stalina jak zasiadali w polskim rządzie, od tego mamy Polaków; Polską mają rządzić Polacy!; nie, ponieważ uważam, że Polską powinien rządzić naród; w polskim rządzie powinni zasiadać tylko Polacy!; Polska dla Polaków!; nie, Polacy bardziej znają się na polskim rządzie; nie chcę, aby Rosjanie mieszały się w polskie sprawy; w polskim rządzie powinni być Polacy, żyjący w tym kraju od wielu lat; to byłoby jeszcze gorzej w państwie; uważam, że w Polsce jest zbyt mało Rosjan i dlatego nie chciałabym, aby Rosjanin zasiadał w polskim Rządzie; po aferze z wypadkiem samolotu prezydenckiego – nie; polski rząd dla Polaków; w polskim rządzie powinni zasiadać Polacy; w Polsce powinni rządzić Polacy; polski rząd jest dla Polaków, a nie dla Rosjan; to polski rząd a nie rosyjski; bo to Polska a nie Rosja; polski rząd jest polski i nie potrzeba w nim obcokrajowców; w polskim rządzie chciałabym widzieć obywateli Polski, a nie innych narodowości.* Osoby te odczuwałyby również pewne zagrożenie, gdyby w polskim rządzie zasiadał Rosjanin, nazywając go *komunistą*, który dbałby o własne interesy, wprowadzałby *rosyjskie zmiany*: *nie, ponieważ wprowadzałby rosyjskie zmiany; dbałby o własne sprawy.* Ponadto bariera językowa, a tym samym kulturowa i mentalnościowa, uniemożliwiają zrozumienie

problemów polskich przez Rosjanina oraz rosyjskich przez Polaka: *ciężko byłoby się z nim porozumieć; nie, to jest patologia i alkoholizm*. Uczniowie wyrazili niezadowolenie z polityki prowadzonej w Rosji, którą najlepiej rozumieją Rosjanie i oni powinni rządzić w swoim państwie: *nie zna naszego państwa od podstaw i nie podoba mi się ustrój w Rosji; nie podoba mi się polityka prowadzona w Rosji; niech siedzą w swoim rządzie; prowadzą inną politykę niż my*. Młodzież zaakcentowała również niezadowolenie z sytuacji panującej w Polsce, którą pogorszyłby Rosjanin zasiadający w polskim rządzie: *nasz rząd i tak jest beznadziejny; w Polsce i tak jest nieporządek; to byłoby jeszcze gorzej w naszym państwie*.

Uczniowie, którzy nie mają nic przeciwko temu, aby obcokrajowiec Rosjanin zasiadał w polskim rządzie, uważają, że zadbałby o sprawy mniejszości w Polsce: *jako przedstawiciel mniejszości, mógłby zabierać głos w ważnych sprawach*. Pozostali uczniowie (20%), którzy zaznaczyli odpowiedź „ani tak, ani nie”, twierdzili, że jest im obojętne, kto rządzi naszym krajem, *narodowość nie ma znaczenia: nie robi mi to różnicy; jest mi to obojętne; może by tak nie szkalować Rosjan*.

Chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego pochodzenia (6)

Ponad połowa (57,78%) respondentów nie chciałaby poślubić w przyszłości osoby rosyjskiego pochodzenia, tylko 8,89% nie wyklucza takiej możliwości, a 33,33% nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Ponad połowa uczniów z obu szkół (57,14% z I grupy i 58,54% z II grupy) nie chciałaby wejść w związek małżeński z Rosjaninem/Rosjanką. Na małżeństwo z osobą rosyjskiego pochodzenia zdecydowałyby się jedynie 6,12% badanych z I grupy i dwa razy więcej z II grupy (12,20%). 36,73% uczniów z I grupy i 29,27% z II grupy nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Swoje negatywne stanowisko uczniowie uzasadniali tym, że bariera językowa, kulturowa i religijna uniemożliwia dobry związek i porozumienie między małżonkami: *musiałabym być wierzenia prawosławnego; wolę partnera tej samej narodowości; nie chciałabym czerpać nawyków tamtej kultury; zbyt duża bariera językowa; nie, ze względu na różnice religijne mogłoby dochodzić między nami do kłótni; ponieważ cenię sobie wiarę katolicką; nigdy w życiu nie zniósłabym gadania po rosyjsku; nie, bo jest to inna kultura; nie podobają mi się nazwiska rosyjskie*. Osoby te wspominają również o negatywnej obyczajowości Rosjan, charakteryzującej się nadużywaniem alkoholu, pisząc: *mają w genach alkoholizm; nadużywają alkoholu; nie lubię alkoholików; wydaje mi się, że źle traktują kobiety*. Ponad 22% ankietowanych

jednoznacznie twierdzi, że w przyszłości wolą poślubić Polaka/Polkę, ponieważ zwiększa to szansę na udany związek, a poza tym Polki są ładniejsze, a Polacy przystojniejsi: *chcę mieć męża Polaka; wolę polskich mężczyzn; Polki są ładniejsze; Rosjanie są mało przystojni; nie podoba mi się rosyjska uroda u mężczyzn; nie podobają mi się Rosjanie; mam chłopaka Polaka.*

Odmiennego zdania są uczniowie i uczennice, którzy nie widzą przeszkód, aby spędzić życie u boku obcokrajowca, podkreślając: *Rosjanki są ładne i seksowne; gdyby był bogaty to czemu nie; niektóre Rosjanki są ładne.* Trzecia grupa ankietowanych licealistów mimo że nie udzieliła jednoznacznej odpowiedzi, to zostawiła komentarz na ten temat. Osoby te uważają, że narodowość czy pochodzenie w związku małżeńskim nie mają znaczenia, ważny jest człowiek, osoba, a *miłość nie wybiera: zależy to od osoby, a nie od pochodzenia; moim mężem będzie człowiek, którego pokocham bez różnicy na pochodzenie; wezmę takiego jakiego pokocham, bez względu na narodowość; nie wiem jaka by ona była, pochodzenie jest nieważne; pochodzenie nie ma znaczenia; nie interesuje mnie narodowość mojego partnera; nie myślałam w tej kategorii; narodowość nie stanowi znaczenia.* Były też osoby, które nie wiedzą, jaka będzie ich przyszłość, i nie mają związanych z nią planów: *zobaczymy jak wyjdzie; jest to mi obojętne; zobaczymy co przyniesie przyszłość; nie wiem co przyniesie przyszłość; nie mogę zakładać takich postanowień w wieku 16 lat.*

Chciał(a)bym mieszkać w Rosji (7)

Na tak postawione pytanie 80% ankietowanych odpowiedziało negatywnie, prawie 6,67% pozytywnie, a ponad 13,33% respondentów nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Analiza materiału badawczego ujawniła, że zdecydowana większość uczniów zarówno z II grupy (85,37%), jak i z I grupy (75,51%) jest pewna, że nie chciałaby w przyszłości mieszkać w Rosji. Zaledwie 6,12% badanych z I grupy i 7,32% z II grupy zadeklarowała chęć mieszkania w tym kraju. 18,37% przedstawicieli I grupy i o ponad połowę mniej młodzieży z II grupy (7,32%) zaznaczyła odpowiedź „ani tak, ani nie”.

28% uczniów, którzy nie wyobrażają sobie stałego pobytu w Rosji, zdecydowanie stwierdza, że wolą mieszkać w Polsce, ponieważ lubią, a nawet kochają swój kraj, i tu jest ich miejsce: *lubię Polskę; kocham Polskę; lubię swój kraj i chcę pozostać w swoim rodzinnym mieście; nie chcę wyjeżdżać za granicę; Polska to naprawdę piękny kraj!; podoba mi się Polska lub Europa Zachodnia; bardzo dobrze jest mi w Polsce; jestem*

patriotą i chcę mieszkać w Polsce; moje miejsce jest w Polsce; kocham swój kraj; nie, ponieważ kocham swój kraj; w Polsce jest mi dobrze; chcę mieszkać w Polsce (jestem Polką) i nie chcę z niej wyjeżdżać w przyszłości, by mieszkać za granicą.

32% licealistów negatywnie wyrażało się o Rosji jako miejscu stałego zamieszkania. Ich zdaniem jest to kraj nieatrakcyjny, bo biedny, zacofany, w którym *nie liczą się z ludźmi: bo jest to zacofany kraj; są duże różnice społeczne od miliardów po ludzi żyjących w skrajnej biedzie; nie, bo to biedny kraj.* Według ankietowanych złe warunki życia w Rosji, brak bezpieczeństwa, długie i mroźne zimy, inna kultura, obyczaje i mentalność ludzi zniechęcają do zamieszkania w tym kraju: *nie chciałabym, ponieważ jest to zimny kraj i biedny; to piękny, ale zimny kraj; przede wszystkim Rosja nie podoba mi się ze względów kulturowych; nie, tam są inni ludzie, kultura, obyczaje; nie podoba mi się ten kraj i kultura w nim panująca; religia jest tam bardzo surowa i nie liczą się z ludźmi; panują tam złe warunki do życia; Rosja to tandetny kraj; jest tam niezmienna mentalność ludzka; nie, bo tam jest patologia; nie, tam jest niebezpiecznie.* Uczniów zniechęca również ustrój polityczny panujący w Rosji: *nie podoba mi się ustrój w Rosji; nie chciałbym mieszkać w państwie o takim ustroju; nie podoba mi się tam polityka; nie podoba mi się ustrój rządowy; nie, z powodu polityki; milicja jest tam bardzo surowa, nie liczy się z ludźmi.* Ewentualne zamieszkanie w Rosji wyklucza słaba znajomość, nieznamość, a nawet niechęć do języka rosyjskiego: *nie znam języka; nie umiem języka; nie lubię języka rosyjskiego; nigdy! Nie cierpię brzmienia tego języka.* Licealiści z rzadka podkreślali, że są ciekawsze kraje, Rosja jest zbyt daleko, aby tam zamieszkać: *są ciekawsze kraje; nie podoba mi się tam ogólny wygląd większości z ich miast; Rosja nie podoba mi się ze względów przyrodniczych.* Jedna osoba stwierdziła, że nie ma sensu wyjeżdżać do Rosji, ponieważ *za 10 lat Polska będzie republiką rosyjską.* Inni zauważali zalety życia w Rosji, pisząc: *jest to piękny kraj; lubię ten kraj; lubię kaukaską kulturę; dobra renoma uniwersytetów.* Wśród tych osób była też taka, która po prostu chce się wyprowadzić się z Polski i może to być Rosja: *chciałabym wyprowadzić się z kraju, więc Rosja może być.*

Nieliczne osoby wyraziły jedynie chęć poznania Rosji jako kraju i mogłyby tam przebywać wyłącznie w celach turystycznych: *na stałe nie chcę, ale chcę zwiedzić; mogłabym tam podróżować, ale mieszkać wolę w Polsce; mogę tam tylko podróżować; chcę zwiedzić ten kraj.* Licealiści, którzy jednoznacznie nie określili, czy chcieliby zamieszkać w Rosji, deklarowali: *nie myślałam jeszcze o swojej przyszłości; nie wiem, zależy od rodzaju pracy; nie ma tego w moich planach; ciężko mi to określić, tak czy nie, ale Rosja to piękny kraj; nie zastanawiałam się nad tym.*

Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji (8)

Aż 74,44% ankietowanych licealistów wyklucza pracę w Rosji, tylko 5,56% nie widzi przeszkód, aby w tym kraju pracować, natomiast 20% nie miało zdania na ten temat.

Analiza materiału badawczego pokazała, że młodzież z obu liceów myśli podobnymi kategoriami. Nie zauważono również znacznych różnic w liczbie oddanych głosów w dwóch szkołach. Prawie tyle samo uczniów z obu szkół (75,51% z I grupy i 73,17% z II grupy) nie chce w przyszłości pracować w Rosji. Jedynie 4,88% respondentów z II grupy i 6,12% z I grupy zdecydowałoby się na pracę lub nie ma nic przeciwko pracy w tym kraju, a 21,95% przedstawicieli II grupy i 18,37% z I grupy nie udzieliło na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi.

22% badanej młodzieży z obu szkół deklarowała, że chce pracować w Polsce: *widzę siebie w przyszłości w pracy w Polsce; wolałabym pracować albo w Polsce albo w jakimś kraju anglojęzycznym; wolę pracować w swoim ojczystym kraju; wolę w Polsce; wolałabym zostać w swoim kraju i w nim pracować; albo w Polsce albo w Europie Zachodniej; swoją przyszłość wiążę z moją ojczyzną; swoją przyszłość zawodową wiążę z Polską; moje miejsce jest w Polsce; w Polsce znajduję pracę lepszą niż w Rosji*. Ponadto respondenci (7%) zauważali, że praca w Rosji jest nieopłacalna ze względu na niskie zarobki, słabo rozwiniętą gospodarkę, kraj: *są tam niskie zarobki; nie, bo zarobki są małe; kraj słabiej rozwinięty od Polski; brak pracy z godnym wynagrodzeniem; jest to nieopłacalne; z powodu słabo rozwiniętego społeczeństwa; wyjadę za granicę gdziekolwiek, ale nie do Rosji*. Inni (11%) podkreślali, że praca w obcym kraju wymaga przede wszystkim znajomości języka rosyjskiego, którego nie znają, oraz wiąże się z zamieszkaniem w tym kraju, a uczniowie nie mają takich planów: *nie znam języka aby podjąć się tam pracy; ponieważ nie podoba mi się język rosyjski i nie mogłabym posługiwać się nim na co dzień; słabo posługuję się językiem rosyjskim; mógłbym popaść w alkoholizm; ponieważ stałbym się alkoholikiem; gdziekolwiek byle nie w Rosji; tam jest zimno i niebezpiecznie*.

Jedna osoba, która rozważa możliwość pracy w Rosji, zaznaczyła, że jest to kraj z perspektywami i w przyszłości może stać się atrakcyjnym miejscem pracy: *jest to kraj o dużych perspektywach*. Respondenci (8%), którzy jednoznacznie nie określili swojego stanowiska zaznaczali, że to, gdzie będą pracować, zależy od oferty pracy oraz proponowanych zarobków, a praca w Rosji może być ciekawym doświadczeniem: *może to być ciekawe doświadczenie; zależy ile by płacili; jeśli mus to mus, gdzieś pracować trzeba; zależy co by mi zaoferowali; z dobrymi zarobkami tak;*

chciałabym pracować gdziekolwiek i zarabiać rozsądne pieniądze; nie ma dla mnie znaczenia w jakim kraju. Pozostałe osoby w tej grupie stwierdzały, że nie myślały o przyszłej pracy lub nie znają języka rosyjskiego, a to wyklucza pracę w Rosji: zobaczę co przyniesie przyszłość; nie zastanawiałam się nad tym; jest mi to obojętne; nie wiem co przyniesie życie.

1.4. Obraz Polski i Polaków odnotowany w ankietach odnoszących się do Rosji i Rosjan

Wyniki przeprowadzonego badania pokazały dodatkowo, jaki jest stosunek młodzieży wobec ich ojczystego kraju. Uczniowie niejednokrotnie nazywają siebie patriotami, otwarcie piszą o uczuciach wobec ojczyzny, podkreślają jej piękno: *kocham Polskę; moje miejsce jest w Polsce; Polska to naprawdę piękny kraj!*

Co więcej, wykazują troskę o sytuację finansową, gospodarczą swojego kraju, która ich zdaniem mogłaby się zmienić na korzyść dzięki na przykład rozwojowi turystyki. Dlatego też znaczna część respondentów chętnie widziałaby częściej Rosjan w Polsce, *ponieważ zarobimy więcej pieniędzy; są to dodatkowo zyski dla państwa z turystyki; rozwijałoby turystykę; nasz kraj by się wzbogacił; dzięki temu Polska będzie rosła w siłę; mogliby wspomóc naszą gospodarkę przez pieniądze, na przykład z wakacji.*

Wydaje się również, iż niektórzy uczniowie są świadomi tego, że bezpośredni kontakt z obcą kulturą odsłania jej prawdziwe oblicze. Młodzież, która chętnie częściej widziałaby Rosjan w naszym kraju, upatruje korzyści inne niż materialne. Ta grupa Polaków chciałaby, aby obcokrajowcy poznali kulturę ich kraju, historię, obyczaje: *poznaliby kulturę i zabytki w Polsce; mogą zobaczyć jak pięknym krajem jest Polska; warto poznać kulturę polską; nasz kraj jest piękny; poznaliby naszą dumną historię; powinniśmy rozpowszechnić polską kulturę.*

Zatroskanie o sprawy polskie ma również inne oblicze. Grupa ankietowanych, która wolałaby nie widzieć Rosjan w swoim kraju, wykazuje postawę nieco egoistyczną, dbającą o własne interesy, wygodę. Wyrażają oni przekonanie, że Rosjanie *są tu niepotrzebni, ponieważ – jak twierdzą – tworzą kolejki w supermarketach, robią zbędne zamieszanie, a ponadto częste ich wizyty zmieniłyby wygląd Polski, można przypuszczać, na niekorzyść.*

Analiza materiału badawczego wykazała, że młodzi ludzie w przyszłości nie chcą wyjeżdżać z Polski. Zdecydowana większość woli mieszkać i pracować w kraju, wspierając polskie przedsiębiorstwa: *widzę siebie w przyszłości w pracy w Polsce; wolę*

pracować w swoim ojczystym kraju; mogłabym tam podróżować, ale mieszkać wolę w Polsce; lubię swój kraj i chcę pozostać w swoim rodzinnym mieście; chcę mieszkać w Polsce i nie chcę z niej wyjeżdżać w przyszłości by mieszkać za granicą; chcę wspierać polskie przedsiębiorstwa; swoją przyszłość wiążę z moją ojczyzną. Są i tacy, którzy jednak w przyszłości nie wykluczają wyjazdu z Polski, ale na pewno nie będzie to Rosja: wolałabym pracować albo w Polsce albo w jakimś kraju anglojęzycznym; wyjadę za granicę gdziekolwiek, ale nie do Rosji; są ciekawsze kraje [niż Rosja, wyjaśn. – M. K.]; podoba mi się Polska lub Europa Zachodnia; chcę pracować w Polsce albo w Europie Zachodniej.

Licealiści wyrażają niezadowolenie z działania polskiego rządu: *w Polsce i tak jest nieporządek; nasz rząd i tak jest beznadziejny.* Choć widzą potrzebę zmian, to nie chcieliby, aby o sytuacji naszego kraju decydowali obcokrajowcy zasiadający w polskim rządzie. O sprawach Polski powinni decydować jedynie Polacy: *Polską mają rządzić Polacy!; W polskim rządzie powinni zasiadać tylko Polacy.*

Ponad połowa ankietowanych uważa, że narodowość życiowego partnera, często powiązana z wyznawaną religią, ma duże znaczenie dla udanego związku małżeńskiego i dlatego w przyszłości wolą poślubić Polaka/Polkę. Ponadto licealiści zwracają uwagę na urodę przyszanego partnera (*Polki są ładniejsze*).

Uczniowie dokonali samooceny w zakresie swojej komunikatywności w języku rosyjskim. Stwierdzają, że nie znają w ogóle lub znają bardzo słabo język rosyjski, a niektórzy są nawet wrogo do niego ustosunkowani. Ponadto, mimo że niektórzy licealiści cenią kulturę rosyjską, to jednak ich wiedza na ten temat nie jest zbyt obszerna. Uczniowie nie potrafią wymieniĆ zbyt wiele nazwisk, miejsc związanych z Rosją. Widzą jednak pozytywne strony nawiązywania relacji z sąsiadami Rosjanami: *mogłabym douczyć się języka; bardziej poznałabym język; lubię zawierać nowe znajomości; mogłabym podszkolić język rozmawiając z nimi; opowiedziałyby mi o swoim kraju; byłoby to ciekawe poznać jego kulturę; można porozmawiać i poznać ich tradycje, chciałabym z kimś porozmawiać o Rosji.*

1.5. Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan – podsumowanie

Szczegółowa analiza wszystkich odpowiedzi respondentów zamieszczonych w ankietach pokazała, że skojarzenia i postawy młodzieży licealnej względem Rosji i Rosjan są skrajnie pozytywne lub negatywne. W jednej i drugiej grupie można wyodrębnić kilka uzasadnień takich postaw wskazywanych przez licealistów.

Pozytywny obraz Rosji i Rosjan

Niżej przedstawiono cztery uzasadnienia uczniów, które umożliwiają kształtowanie pozytywnego obrazu Rosji i jej obywateli oraz mogłyby wpłynąć na zwiększenie sympatii w stosunku do Rosjan.

1) Wskazanie, że Rosja jest intrygującym miejscem turystycznym

Badana młodzież nie skąpi pochwał pięknym miastom, krajobrazom oraz zabytkom, które według niej warto zobaczyć: *to piękny kraj; Rosja kojarzy mi się z pięknymi malowniczymi krajobrazami i budynkami; lubię kaukaską kulturę; Rosja kojarzy mi się z dużą ilością pięknych miast; ... z mnóstwem interesujących zabytków; ... z miejscami które warto zwiedzić*. Młodzież chętnie zobaczyłaby Moskwę, a w niej Kreml i Plac Czerwony. Intrygująca wydaje się też Syberia. Uczniowie zwracają również uwagę na piękne cerkwie, które chcieliby zobaczyć: *Rosja kojarzy mi się z wieloma pięknymi cerkwiami, klasztorami i zabytkowymi budowlami; ... z pięknymi malowniczymi krajobrazami i budynkami – cerkwiami; ... z tą ładną cerkwią w Moskwie*. Zadaniem licealistów te wspaniałe zabytki są powiązane z bogatą rosyjską kulturą i tradycjami: *Rosja kojarzy mi się z bogatą kulturą wschodu, bogatą utrzymaną tradycją w potężnym kraju; ... ze wspaniałą kulturą i wielowiekowymi tradycjami*. Chociaż licealiści wyrażają zachwyt, mówiąc o Rosji jako o miejscu, które warto zobaczyć, to jednak nie wymieniają konkretnych lokalizacji, jakby nie potrafili ich nazwać. Tym samym Rosja wydaje się krajem trochę tajemniczym, „bez nazw”, nieosiągalnym, być może dlatego, że kojarzonym z olbrzymim obszarem, pięknym, wspaniałym miejscem, do którego trudno się dostać.

2) Wskazanie na walory szeroko rozumianej kultury rosyjskiej

Pozytywne skojarzenia licealistów z Rosją i Rosjanami oraz przychylne postawy uczniów wobec Rosjan najczęściej dotyczą szeroko rozumianej kultury – uczniowie określają ją jako wspaniałą i bogatą. Jak pokazuje analiza ankiet, licealiści szczególnie pamiętają piękną muzykę rosyjską, a także piękne widowiska teatralne, balet. Kultura rosyjska jest kojarzona jedynie z Czajkowskim, zespołem Lube i powieścią *Anna Karenina* (*cenię ich kulturę, ale nie tę osobistą*).

3) Wskazanie na pozytywne cechy charakteru Rosjan

Ankietowani, pozytywnie ustosunkowani do Rosjan, wysoko oceniają między innymi ich poczucie humoru, otwartość na innych. Młodzież zauważa, że nasi wschodni

sąsiedzi są mili, sympatyczni, ciepłi i przyjaźni. Chętnie spotykają się przyjaciółmi, są gościnni. W oczach uczniów Rosjanie umieją i lubią się bawić: *Rosjanie lubią dużo imprezować.*

Młodzież szczególnie docenia zaradność życiową Rosjan, ich przedsiębiorczość i pomysłowość w rozwiązywaniu problemów. Uczniowie zwracają uwagę na te atrybuty ze względu na specyficzną, niewspierającą Rosjan jako obywateli sytuację ekonomiczną w ich kraju: *cenię ich umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach; Rosjanie kojarzą mi się z przedsiębiorczością, „głową do interesów”; ... z dobrze zorganizowanym narodem; ... z krzywdzonymi przez system ludźmi, którzy kombinują jak mogą, by wytrwać z dyktatorami; potrafią robić rzeczy niemożliwe; doceniam to, że potrafią mieszkać w kraju z takim ustrojem politycznym.* W takiej sytuacji Rosjanie muszą umieć zdystansować się do rzeczywistości: *cenię ich poczucie humoru i dystans do rzeczywistości.*

Młodzież docenia patriotyczną postawę Rosjan. Uczniowie zauważają, że obywatele Rosji są dumni ze swojej ojczyzny, oddani swojemu krajowi, za co ich doceniają: *Rosjanie to patrioci, ludzie dumni ze swojej ojczyzny; Rosjanie kojarzą mi się z ludźmi kochającymi swoją ojczyznę; cenię ich solidarność wobec swojego narodu.*

4) Wskazanie na inne pozytywne konotacje

Uczniowie dość często akcentują urodę mieszkańców Rosji. Osoby, które nie mają nic przeciwko małżeństwu z Rosjaninem/Rosjanką uzasadniają: *Rosjanki są piękne; Rosjanki są bardzo seksowne; niektóre Rosjanki są ładne; Rosjanie są pociągający (niektórzy).*

Negatywny obraz Rosji i Rosjan

Na podstawie wyników szczegółowej analizy można sformułować osiem uzasadnień odnoszących się do negatywnego obrazu Rosjan, a tym samym wpływających na budowanie wobec nich i ich kraju dystansu.

1) Wskazanie na wydarzenia historyczno-polityczne, represje Rosjan wobec Polaków (antypolska postawa)

Pamięć o wydarzeniach historycznych, ale także o współczesnych zawirowaniach politycznych intensyfikuje negatywne postawy młodzieży wobec Rosjan. Licealiści sięgają pamięcią do zaborów, czyli okresu utraty niepodległości przez Polskę, wspominają wodza rewolucji październikowej i pierwszego przywódcę Rosji Radzieckiej –

Lenina. Kolejna postać wymieniana przez uczniów i nieprzysparzająca sympatii Rosji to Stalin. Inne skojarzenia młodzieży są związane z II wojną światową i zbrodnią w Katyniu. Rosja dla niektórych respondentów to nadal ZSRR, KGB, czasy represji, łamanie praw człowieka, propagandy, łagry, okres komunizmu. Młodzież kojarzy Rosję z działalnością Putina, według niej reprezentującego postawę antypolską. Na negatywny wizerunek Rosji i dystansowanie się wobec jej mieszkańców miała również wpływ wspomniana przez licealistów tragedia w Smoleńsku. Niektóre wymienione wydarzenia są przyczyną tego, że ankietowani zdecydowanie nie chcieliby, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie: *po aferze z wypadkiem samolotu prezydenckiego nie chciałabym; ja już pamiętam Hitlera i Stalina jak zasiadali w polskim rządzie, od tego mamy Polaków.*

Reasumując, należy stwierdzić, że uczniowie są wyczuleni na krzywdy wobec swojego narodu, pamiętliwi, a jeden z nich podkreśla: *pamiętam co nam zrobili za czasów PRL-u.*

2) Wskazanie, że Rosja jest krajem niedemokratycznym

Rosja dla wielu ankietowanych to kraj, w którym nie da się mieszkać ani pracować. Wydaje się, że licealiści wręcz baliby się przebywać w tym, jak określają, niedemokratycznym państwie, bez wolności słowa (*Rosja jest krajem niedemokratycznym; Rosja kojarzy mi się z krajem, gdzie ludzie nie mogą swobodnie wyrażać swoich poglądów; nie chciałbym mieszkać w państwie o takim ustroju*), kojarzonym z totalitaryzmem, w którym nie można liczyć na przestrzeganie prawa nawet przez sądy (*Rosja kojarzy mi się z niesprawiedliwym sądownictwem*). Uczniowie mówią wprost: *nie podoba mi się ustrój rządowy; nie podoba mi się tam polityka*. Co więcej, niektórzy z nich nie chcą widzieć Rosjanina w polskim rządzie, ponieważ obawiają się, że mógłby próbować wcielać niedemokratyczne (autorytarne) standardy (obyczaje) życia w Polsce: *nie chciałabym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie, ponieważ nie podoba mi się polityka prowadzona w Rosji; ... ponieważ nie podoba mi się ustrój w Rosji*. Ponadto krajem tym rządzi Putin, postrzegany jako dyktator.

3) Wskazanie, że Rosja jest krajem biednym, zacofanym, przestępczym, krajem nierówności społecznych

Młodzież nie jest przychylnie ustosunkowana do Rosji ze względu na niesprzyjającą ogólną sytuację ekonomiczną tego kraju. Rosja nie budzi zaufania na tyle, aby w niej zamieszkać. Kojarzy się z biedą, krajem stojącym w tym samym miejscu, a nawet cofającym się, z kiczem: *nie chciałabym tam mieszkać, ponieważ jest to biedny kraj;*

nie chciałabym tam mieszkać bo jest to zacofany kraj; Rosja to tandetny kraj; jest tam niezmienna mentalność ludzka; z powodu słabo rozwiniętego społeczeństwa. Jako kraj słabo rozwinięty prawdopodobnie nie zaspokoi ambicji finansowych uczniów. Młodzież myśli o rozwoju zawodowym i osobistym, wysokich zarobkach, dobrej pracy, a tego ich zdaniem Rosja zaferować nie może: Rosja to kraj słabiej rozwinięty od Polski, brak pracy z godnym wynagrodzeniem; jest to nieopłacalne; są tam niskie zarobki; panują tam złe warunki do życia. Ponadto Rosja jest kojarzona z przemocą, z państwem, w którym mają miejsce zachowania powszechnie nieakceptowane: Jest tam niebezpiecznie; bo tam jest patologia; kojarzy mi się z dużą ilością spożywanego alkoholu; wydaje mi się, że źle traktują kobiety. Ankietowani zaznaczają, że Rosja to państwo, w którym są duże różnice społeczne, od miliarderów po ludzi żyjących w skrajnej biedzie. A zatem Rosja jawi się jako państwo skrajności, w którym nie ma nic po środku, nie ma kompromisów – jest albo bieda, albo bogactwo: Rosja kojarzy się z bogactwem i biedą jednocześnie; Rosja kojarzy mi się z dwoma obliczami: bogatym i biednym; ... z dużym zróżnicowaniem majątków; ... z bogatymi inwestorami klubów sportowych. Jednak wspomniane bogactwo zdaniem niektórych licealistów nie zostało zdobyte poprzez działanie zgodne z prawem. Bogactwo Rosji jest kojarzone z przepychem, mafią, przemytem, przestępczością, ale niekiedy również z gazem i ropą naftową. Być może niektórzy uczniowie czują się zbyt biedni, aby myśleć o wyjeździe do Rosji, ponieważ według nich to kraj wielkich możliwości dla bogatych, tylko dla bogatych.

4) Wskazanie na nieprzyjazne warunki klimatyczne

Uczniowie dystansują się od Rosji ze względu na nieprzyjazny klimat. Dla wielu ankietowanych to ogromny kraj, w którym przez większą część roku jest zimno: *Rosja kojarzy mi się z tym, że jest tam zimno; ... z zimnym klimatem. Długie, srogie zimy nie tworzą ciepłego obrazu Rosji: Rosja kojarzy mi się ze srogimi zimami; ... z długą i mroźną zimą. Jest to jeden z powodów, dla których młodzież nie wyobraża sobie życia w tym kraju – nie chciałabym tam mieszkać, ponieważ jest to zimny kraj; to piękny, ale zimny kraj; jest tam zimno.*

5) Wskazanie na negatywne cechy charakteru Rosjan

Większość młodzieży nie akceptuje pewnych cech Rosjan, dlatego też nie chce słyszeć o jakichkolwiek kontaktach z nimi. Negatywne cechy mentalnościowe, osobowościowe wpływają na decyzje ankietowanych, którzy raczej nie chcą mieć Rosjan za sąsiadów, szefów czy partnerów.

Nadużywanie alkoholu przez Rosjan to niewątpliwie negatywna dominanta, wielokrotnie podkreślana przez badaną młodzież. Skojarzenie to pojawia się we wszystkich punktach ankiety – z mniejszą lub większą częstotliwością. Czasami respondenci zauważają, że jest to jednak stereotyp: *Rosjanie kojarzą mi się z alkoholizmem, ponieważ taki jest stereotyp; ... ludźmi nadużywającymi alkoholu, ale to po części jeden ze stereotypów; ... jeśli wierzyć stereotypom to są pijakami*. Większość nie chciałaby jednak mieć sąsiada, męża czy żony rosyjskiego pochodzenia: *mogłyby wyniknąć z tego kłótnie; bałabym się o siebie; nie lubię alkoholików; mają w genach alkoholizm*.

Zamiłowanie do zabawy może mieć dwa oblicza. Osoby, które nie chcą mieć Rosjanina za sąsiada, nieufnie odnoszą się do takich relacji: *pewnie zostałabym okradziona (częste imprezy); nie mogłabym spać przez wieczne imprezy*. Rosjanie kojarzą się też z osobami mało przyjaznymi, wulgarnymi, które nie potrafią się zachować: *Rosjanie nie są przyjacielscy; kojarzą mi się z wulgarnością; kojarzą mi się z prostactwem i brakiem kultury*.

Rosjanie – zdaniem respondentów – są leniwi, a w kontaktach zawodowych i osobistych wykorzystują innych do osiągnięcia zamierzonych celów: *mam takie przeświadczenie, że Rosjanie to bardzo leniwi ludzie, wyzyskujący innych; mają chytrą naturę i skłonność do wyzyskiwania*. Uczniowie nie chcą, aby Rosjanin miał jakąkolwiek możliwość decydowania o losach Polaków. Gdyby zasiadał w rządzie, *dbałby o własne sprawy*. Ponadto nie szanują innych, wywyższają się, działają na pokaz: *pałają niechęcią do innych narodów; są głupimi beznadziejnymi ludźmi myślącymi jak zabłyśnąć; robią zbędne zamieszanie; mają swoją wyższość*.

Licealiści, którzy nie aprobują pewnych zachowań „charakterystycznych” dla mieszkańców Rosji, obawiają się, że sąsiad, partner życiowy, szef czy poseł – z pochodzenia Rosjanin – mógłby przenosić swoje kulturowe zwyczaje na grunt polski. Dlatego nie chcą mieć z nimi kontaktów ani w obszarze zawodowym, ani prywatnym: *nie chciałabym czerpać nawyków tamtej kultury; wprowadzałyby rosyjskie zmiany; nie imponują mi swoim charakterem*.

6) Wskazanie na trudności w porozumiewaniu się z Rosjanami

Uczniowie przyznają wprost, że ich umiejętności komunikacyjne w zakresie języka rosyjskiego nie są zbyt wysokie: *słabo posługuję się językiem rosyjskim*. Bariera językowa i kulturowa jest przyczyną tego, że badane osoby nie chcą sąsiedować ani wiązać się prywatnie z Rosjaninem, bo przeszkodą jest *bariera językowa; ciężko byłoby się porozumieć, nie potrafiłbym się z nimi dogadać*. Młodzież rozumie, że nieznanomość innej kultury stwarza jeszcze większe ograniczenia w porozumieniu się z obcokrajowcem.

Dlatego też licealiści wolą pracować dla Polaka: *bo lepiej dogadać się z Polakiem; trudności z dogadaniem się, inna kultura, obyczaje; nie umiałbym się z nimi dogadać; bariera językowa.*

Jak pokazuje zebrany materiał badawczy, trudności w komunikowaniu się z Rosjanami wynikają nie tylko z nieznajomości języka i niezrozumienia zwyczajów Rosjan. Niektórzy uczniowie twierdzą, że nie chcą wchodzić w interakcje z mieszkańcami Rosji, ponieważ nie lubią języka rosyjskiego: *nie lubię języka rosyjskiego; nie podoba mi się język rosyjski i nie mogłabym posługiwać się nim na co dzień; nie lubię ich języka; nigdy w życiu nie zniosłabym gadania po rosyjsku.*

7) Wskazanie na religię prawosławną

Uczestniczący w badaniu licealiści wskazują na religię prawosławną jako ten element kultury, który różni Polaków i Rosjan. Zebrane dane pokazują, że badani są przekonani, iż inna wiara współmałżonków, a co za tym idzie – inne tradycje, nie zbliża ludzi, ale oddala ich od siebie: *ze względu na różnice religijne mogłoby dochodzić między nami do kłótni; nie chciałabym mieć męża Rosjanina, ponieważ cenię sobie wiarę katolicką; musiałabym być wierzenia prawosławnego.* Mimo że uczniowie doceniają, że Rosjanie są narodem wierzącym (*cenię ich wiarę w Boga*), to jednak Rosja kojarzy im się z restrykcyjną religią: *religia jest tam bardzo surowa.*

8) Wskazanie na nieatrakcyjny wygląd zewnętrzny Rosjan

Niektórzy uczniowie nie akceptują wyglądu Rosjan. Nie chcieliby zatem wiązać swojej przyszłości z obywatelami Rosji. W swoich wypowiedziach stwierdzają: *nie podoba mi się rosyjska uroda u mężczyzn; Rosjanki kojarzą mi się z kobietami namalowanymi niebieskimi cieniami.*

Powyższe rozważania pokazują, że na negatywny obraz Rosji i Rosjan składa się dwa razy więcej uzasadnień respondentów niż na obraz pozytywny. Młodzież przejawia więcej dystansu niż sympatii wobec Rosji i jej mieszkańców. Ukształtowane postawy uczniów, odzwierciedlone w obrazach, mogą mieć wpływ na niski poziom motywacji do nauki języka rosyjskiego, który przejawia się w nieznajomości tego języka i kultury oraz w braku potrzeby wchodzenia w relacje międzykulturowe z naszymi wschodnimi sąsiadami. Stereotypowe postrzeganie Rosjan i Rosji, znikoma wiedza na temat szeroko rozumianej kultury rosyjskiej i negatywne nastawienie wobec niej, brak woli poznania i akceptacji obywateli Rosji w roli na przykład sąsiadów czy turystów świadczą o słabo rozwiniętych trzech płaszczyznach kompetencji międzykulturowej większości objętej badaniem młodzieży.

2. Postawy uczniów szkół średnich wobec Anglii i Anglików

Postawy młodzieży wobec Anglii i jej mieszkańców zostały zbadane za pomocą takiej samej ankiety, która została wykorzystana podczas badania nastawienia wobec Rosji i Rosjan. Trzy pierwsze pytania wymagały spontanicznych skojarzeń z Anglią i Anglikami. Na kolejne zamknięte i otwarte pytania (4–11) należało udzielić odpowiedzi „tak”, „nie” lub „ani tak, ani nie” i uzasadnić je. Analiza wyników badania dodatkowo pozwoliła wygenerować stworzony w świadomości młodzieży obraz Polski i Polaków.

Wszyscy uczniowie, którzy brali udział w badaniu, uczyli się języka angielskiego od IV klasy szkoły podstawowej: 14,44% – uczyło się dodatkowo na kursach w Polsce, dwie osoby (2,22%) – za granicą, a 27,78% – na korepetycjach.

2.1. Skojarzenia z Anglią i Anglikami – analiza ilościowa i jakościowa

Dane pozyskane z analizy kwestionariuszy zostały opracowane ilościowo, a następnie jakościowo. Kolejność niżej omówionych pytań, dotyczących skojarzeń z Anglią i jej mieszkańcami oraz cechami, które licealiści najbardziej sobie cenili u Anglików, odpowiada ich kolejności w ankiecie. Odpowiedzi respondentów były bardzo zróżnicowane, udzielane w formie pojedynczych słów lub dłuższych wypowiedzi.

Anglia w wyobrażeniach uczniów¹⁶³

Asocjacje uczniów odnoszące się do Anglii można przyporządkować do kilku grup tematycznych. Kraj ten kojarzy się uczniom przede wszystkim z nowoczesnym miejscem turystyczno-geograficznym (82,22%), w którym używa się innej waluty – funta. Dla 14,44% badanych charakterystycznymi wyróżnikami Anglii są przede wszystkim czerwone dwupiętrowe autobusy i budki telefoniczne, tyle samo respondentów wskazywało na Big Bena. Odnotowane zostały również takie miejsca (15,56%), jak: *London Eye*, *Tamiza*, *Parlament*, *Liverpool*, *pałac Buckingham*¹⁶⁴. 16,67% młodzieży wymieniało *zabytki* – bez wskazania na konkretne obiekty. Dodatkowym wyróżnikiem Anglii zdaniem 13,33% badanych uczniów jest deszczowa pogoda: *Anglia kojarzy mi się z deszczową pogodą; ze smutną aurą; ciągły deszcz;*

¹⁶³ Szczegółowe dane ilościowe zostały zamieszczone w Aneksie 3 (tabela 1).

¹⁶⁴ Kursywą zostały zapisane odpowiedzi licealistów w niezmienionej formie.

zła pogoda. Rozkład głosów w poszczególnych szkołach nieznacznie się różnił. Aż 85,72% młodzieży I grupy i 78,06% z II grupy kojarzy Anglię z wartym zobaczenia miejscem turystyczno-geograficznym: Anglia kojarzy mi się z wspaniałymi miejscami wartymi odwiedzenia; ... ze wspaniałymi zabytkami i architekturą; ... z państwem na wyspie, zjednoczonym, którego głową jest kobieta; Londyn – wspaniałe miejsce. Uczniowie I grupy częściej określali kraj jako nowoczesny, wielofunkcyjny, wspaniałe miejsce do zwiedzania, warto zobaczyć, z różnymi dużymi ładnymi budynkami, w którym funkcjonują inne zasady drogowe (lewostronny ruch, kierownica po prawej stronie).

Druga grupa asocjacji (37,67%) oscyluje wokół wysokiego standardu życia w Anglii, to jest dobrobytu, pracy, możliwości rozwoju, poszanowania praw człowieka, braku problemów: *Anglia kojarzy mi się z bardzo dobrze rozwiniętym krajem, gdzie liczy się w ogromnym stopniu praca; z dużą ofertą miejsc pracy, dobrą pensją; dobrymi drogami; z wykształconymi ludźmi i poszanowaniem praw człowieka.* Podczas gdy prawie połowa uczniów II grupy kojarzyła Anglię z krajem oferującym swoim obywatelom wysoki standard życia, to podobne konotacje miało jedynie 26,53% licealistów I grupy, którzy kraj ten wiązali z takimi cechami, jak *bogactwo; wysokie zarobki, dobrobyt, dobrze rozwinięty kraj, przyjazny kraj*, a w związku z tym również z *dużym napływem imigrantów*. 10% wszystkich objętych badaniem licealistów Anglię kojarzyła z emigrantami, różnorodnością kulturową, *Polakami tam pracującymi: Anglia kojarzy mi się z wieloma Polakami tam mieszkającymi i pracującymi; z bardzo przyjaznym krajem; z miejscem emigracji wielu Polaków; z poszanowaniem mniejszości narodowych.*

Na kolejnym miejscu uplasowały się asocjacje związane ze stylem życia (30%). Z jednej strony Anglia kojarzy się ze swobodnym stylem życia (11,11%), w tym z barami i piwem, a nawet *alkoholizmem*, połączonym z niezdrową kuchnią, czyli tłustym jedzeniem, frytkami, fast foodami, nadwagą i rozmiarem XXL, z drugiej strony – z modą (8,89%), a w szczególności elegancją, stylowymi ludźmi i sklepami. Według badanych (10%) charakterystycznym wyróżnikiem mieszkańców Anglii jest ich przywiązanie do tradycji (*herbata 5 o'clock*). Ponad 36% młodzieży z II grupy i 24% z I grupy łączyło Anglię z charakterystycznym stylem życia.

Kolejną grupę stanowią asocjacje (25,56%) licealistów odnoszące się do ustroju politycznego Anglii oraz królowej Elżbiety II: *Anglia kojarzy mi się z królową, gdyż niewiele krajów ma monarchię.*

Uczniowie (22,22%) obu szkół kojarzą Anglię z szeroko rozumianą kulturą i jej wytworami, przy czym asocjacje te są częstsze wśród licealistów z II grupy (36,59%) niż z I grupy (10,20%): *fantastyczna muzyka; świetni aktorzy i filmy; hipsterzy; gwiazdy telewizyjne; fajne programy TV i seriale.* Sporadycznie wymieniane są

takie postacie, jak: Madonna (I grupa) oraz Amy Winehouse, Harry Potter, Sherlock Holmes, Ed Sheeran (II grupa).

Jeszcze jedną odrębną grupą skojarzeń wymienianą przez ankietowanych jest piłka nożna (15,56%): *znakomita liga piłki nożnej; piękny futbol; dobre kluby piłkarskie; Manchester United; Premier League; Steven Gerrard*.

Wśród skojarzeń znalazły się pojedyncze wskazania na trudny język angielski (6,67%), ale *ładny, fajny* akcent oraz wydarzenia historyczno-polityczne (6,67%). Wymieniano też angielskie kolonie czy konflikty z Francją: *Anglia kojarzy mi się z tym, że nie pomogli nam podczas II wojny światowej; z zimną polityką zagraniczną w czasie II wojny światowej; z wielkim pożarem Londynu; ... z Churchillem*.

Ostatnia grupa (15,56%) to pojedyncze skojarzenia młodzieży na takie tematy, jak: *różnorodność kulturowa; nadmierna tolerancja; rasizm*. Wymieniano też pojedyncze konotacje, jak: *olimpiada; mieszkająca tam rodzina; święta; ponuractwo i tchórzostwo*.

Anglicy w wyobrażeniach uczniów¹⁶⁵

Konotacje uczniów z Anglikami dają się przyporządkować do sześciu zasadniczych grup tematycznych. Pierwsza grupa skojarzeń (44,45%) obejmuje zdecydowanie pozytywne cechy osobowościowe określające stosunek Anglików do innych ludzi. Ankietowani (20%) wymieniają takie atrybuty mieszkańców Anglii, jak: otwartość na innych, gościnność, szczerść, zrozumienie: *Anglicy kojarzą mi się z otwartością na inne kultury i narodowości; ze zrozumieniem; z otwartością; z przyjaźnią*. Takie skojarzenia ujawnia 26,53% uczniów z I grupy i 12,20% z II grupy. Młodzież (11,11%) zauważyła, że Anglicy to osoby o wysokiej kulturze osobistej, dobrze wychowane, pomocne, uprzejme, życzliwe, miłe, sympatyczne, przyjazne, patrioci. 7,78% licealistów Anglików kojarzyło z osobami dobrze wykształconymi, pracowitymi i bogatymi: *Anglicy kojarzą mi się z dobrą kulturą osobistą, dobrym nastawieniem na życie i dobre działanie; z wykształconymi obywatelami, z dobrymi manierami; z zamożnymi obywatelami*. Poczucie humoru, radość życia, pozytywne nastawienie – to cechy przypisane Anglikom przez 5,56% ankietowanych.

Uczniowie wymieniają także cechy zdecydowanie negatywne (30%), które kojarzą im się z Anglikami. Zdaniem 20% respondentów są to: *brudasy; egoiści; chamy; prostytutki; cwaniacy; idioci: Anglicy kojarzą mi się z syfem jaki zrobili parę razy w Krakowie*. Konotacje takie ma 10,20% młodzieży z I grupy i trzy razy więcej osób

¹⁶⁵ Szczegółowe dane ilościowe zostały zamieszczone w Aneksie 3 (tabela 2).

z II grupy. Anglicy to dla licealistów (10%) ludzie *ze zbytnią pewnością siebie; są troszeczkę zadufani w sobie; wywyższają się; myślą, że świat kręci się wokół nich*. Ponadto ankietowani niekiedy podkreślają wrogi stosunek Anglików do Polaków: *nie ukrywają swojego negatywnego stosunku do Polaków w Anglii; patrzą na Polaków z pogardą*.

Kolejne dwie grupy, składające się z takiej samej liczby skojarzeń, są związane ze spokojnym usposobieniem (12,22%) Anglików oraz ich wyglądem (12,22%). Na spokojne usposobienie wskazuje 14,63% licealistów z II grupy i 10,20% z I grupy. Uczniowie określają Anglików jako flegmatycznych i leniwych: *Anglicy kojarzą mi się z pracoholikami albo leniami; z ludźmi trochę flegmatycznymi, ale myślę, że są dobrymi partnerami w rozmowie; z flegmatycznymi osobami pijącymi herbatę o 17.00*. Ankietowani I grupy piszą, że Anglicy są spokojni i nudni: *Anglicy kojarzą mi się z nudą przez ich spokojny akcent; z nudziarzami*. Natomiast uczniowie reprezentujący II grupę dodają takie cechy, jak: powściągliwość, powolność, ospałość, powaga. Ponadto według niektórych uczniów Anglicy reprezentowani są przez osoby otyłe, o niechlujnym wyglądzie lub, przeciwnie: eleganckie, dobrze ubrane, uśmiechnięte, dostojne. Uczniowie kojarzą Angielki z niezbyt urodziwymi kobietami, wręcz *brzydkimi*, a Anglików z *blondynami* lub *dżentelmenami w cylindrach*. Na te cechy wskazywało 8,16% licealistów z I grupy i o połowę więcej z II grupy.

Można wyróżnić jeszcze jedną grupę skojarzeń w omawianym obszarze. Chodzi o stałe, tradycyjne zachowania, rytuały, zwyczaje Anglików w różnych sferach (10%). Młodzież wymieniała takie asocjacje, jak: zwyczaj picia herbaty, oddanie królowej, zamiłowanie do antyków oraz niesłabnąca miłość do futbolu. Na ten rodzaj skojarzeń wskazywała tylko jedna osoba z I grupy i 19,51% uczniów z II grupy.

Niewielka grupa (7,78%) konotacji dotyczy języka angielskiego oraz angielskiego *charakterystycznego* akcentu, określanego jako *ładny, oryginalny, wyrafinowany*.

Ostatnia grupa (15,56%) to pojedyncze skojarzenia między innymi z *gejami, emigracją, różnorodnością, czerwonymi autobusami, telewizją, filmami, fast foodami*.

Cechy/zachowania Anglików cenione przez uczniów¹⁶⁶

Reakcje respondentów na wyrażenie „cenię u Anglików” dały się posegregować na cztery tematyczne grupy. Swobodny sposób bycia, stosunek do drugiego człowieka, świata i siebie – to grupa cech Anglików najbardziej cenionych wśród 53,33% licealistów (59,17% osób z I grupy i 46,35% z II grupy). Uczniowie

¹⁶⁶ Szczegółowe dane ilościowe zostały zamieszczone w Aneksie 3 (tabela 3).

wskazywali na takie cechy, jak: *tolerancja wobec innych narodów* (12,22%), *gościnność, uprzejmość, szczerłość, życzliwość* (11,11%), *otwartość na innych (chęć dogadania się z obcokrajowcem)* (10%), *poczucie humoru* (7,78%). Ponadto Anglicy są według respondentów przyjaźnie usposobieni i swobodni w kontaktach z drugim człowiekiem, wyluzowani, *lubią się bawić: najbardziej cenią sobie u Anglików dystans i poczucie humoru, ale inne niż u Rosjan; sposób bycia, ich nastawienie; to, że lubią się bawić*. Uczniowie (12,22%) lubią w Anglikach *pogodę ducha, optymizm i pozytywne podejście do życia i biznesu: najbardziej cenią sobie u Anglików to, że są pozytywnymi ludźmi, sympatycznymi i przyjaznymi do obcokrajowców; pozytywne podejście do wszystkiego; to, że są otwarci na nowe znajomości; jak spytasz ich jak się czują zawsze odpowiedzą z uśmiechem, że dobrze*.

17,78% uczniów docenia kulturę osobistą Anglików, w tym opanowanie i spokój, ich patriotyzm, szacunek dla władzy, a także poszanowanie tradycji (*najbardziej cenią sobie u Anglików to, że o 17.00 piją herbatę*) i relacji rodzinnych (*myślę, że lubią ciepło rodzinne; uznanie i szanowanie władzy królewskiej*). Atrybutem Anglików jest też ciągle zainteresowanie piłką nożną, utrzymaną na wysokim poziomie: *najbardziej cenią sobie u Anglików tradycje chodzenia na mecze piłki nożnej; miłość do futbolu*.

Na kolejnym miejscu uplasowały się cechy pomagające odnieść sukces z a w o d o w y, atrybuty dzięki którym Anglicy *potrafią radzić sobie w życiu* (12,22%). Na cechy te wskazało 17,07% ankietowanych z II grupy i 8,16% z I grupy. Atrybuty Anglików to *wiara w sukces, przedsiębiorczość, pracowitość i upór w realizacji celów oraz dokładność i rzetelność: najbardziej cenią sobie u Anglików ich walkę i wiarę w sukces*. Ponadto są oni uporządkowani i gospodarni.

Uczniowie (8,89%) cenią również *język angielski i angielski akcent, określone jako ciekawy, fajny, piękny*.

Ostatnia grupa (16,67%), w której skład wchodzi marginalnie poświadczono konotacje, obejmuje: *rozwój technologiczny, przystojnych Brytyjczyków, wycucie mody, samochody i funty*. Pojedyncze osoby stwierdzały, że niczego nie cenią, nie mają zdania na ten temat, uzasadniając: *nie znam ich; nie poznałam nikogo z Anglii*.

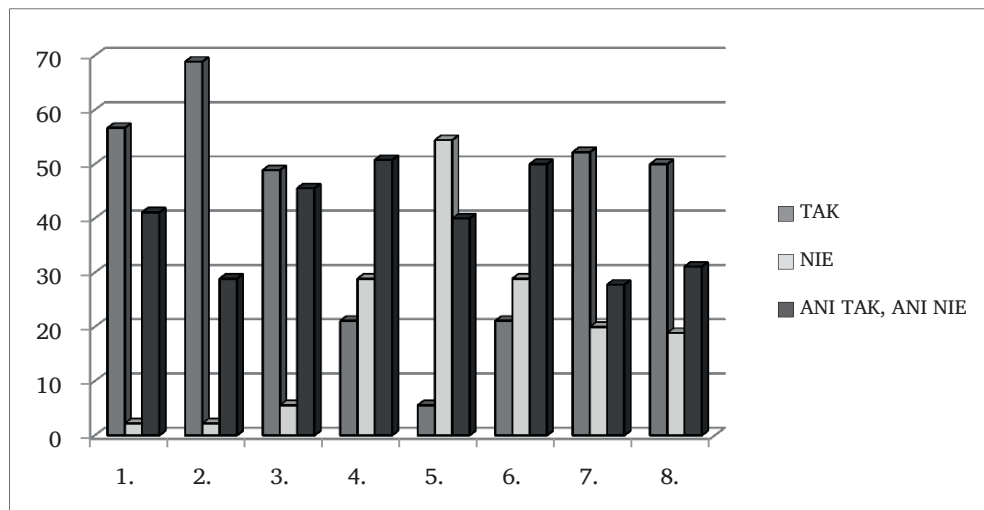
2.2. Sympatia czy dystans wobec Anglików? – analiza ilościowa i jakościowa¹⁶⁷

W drugiej części ankiety (pytania 4–11), dotyczącej Anglii i jej mieszkańców, licealiści mieli za zadanie udzielić klarownej odpowiedzi „tak”, „nie”, „ani tak, ani nie”

¹⁶⁷ Tabele zawierające wypowiedzi uczniów oraz szczegółowe dane ilościowe dotyczące uzasadnień ich odpowiedzi zostały zamieszczone w Aneksie 3 (tabele: 4, 5, 6).

oraz uzasadnić swoje stanowisko. Nie wszyscy respondenci podjęli próbę umotywowania swojej odpowiedzi (wykres 2). Poniżej omówiono poszczególne wypowiedzi w kolejności odpowiadającej układowi pytań w ankiecie.

Wykres 2. Stosunek młodzieży licealnej wobec Anglików i Anglii [%]



1. Lubię Anglików.
2. Chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści.
3. Chciał(a)bym mieć Anglika za sąsiada.
4. Chciał(a)bym, aby Anglik był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce).
5. Chciał(a)bym, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie.
6. Chciał(a)bym mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia.
7. Chciał(a)bym mieszkać w Anglii.
8. Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii.

Lubię Anglików (1)

Analiza zgromadzonych danych ujawniła, że 56,67% uczniów wyraża sympatię wobec Anglików, tylko 2,22% – niechęć, a 41,11% nie określiło jasnego stanowiska w tej kwestii.

63,27% młodzieży z I grupy i 48,78% z II grupy zdecydowanie lubi Anglików i tylko jedna osoba z każdej szkoły stanowczo ich nie lubi. Mniej niż połowa

badanych – 34,69% z I grupy i 48,78% z II grupy – nie wypowiedziała się jednoznacznie, zakreślając odpowiedź „ani tak, ani nie”.

Osoby, które deklarują, że lubią Anglików, wyjaśniają, że przecież nie mają powodu, by ich nie lubić, bo Anglicy mają poczucie humoru, są tolerancyjni, towarzyscy, *sympatyczni, mili, przyjaźni*. Ponadto *wydają się być życzliwymi ludźmi*. Z odpowiedzi wynika, że mieszkańcy Wielkiej Brytanii imponują polskiej młodzieży, ponieważ *są postępowi, otwarci, rodzynni i uporządkowani*. Uczniowie podkreślają, że nie tylko Anglicy są otwarci na innych, ale oni sami [uczniowie, wyjaśn. – M. K.] też i nie mają do nich zastrzeżeń: *nie mam zastrzeżeń do nich, są bardzo przyjaznymi ludźmi; jestem otwarta na innych ludzi*. Niektórzy licealiści zaznaczają, że chyba nie można nie lubić Anglików, skoro oni sami uczą się od wielu lat języka angielskiego, lubią ich akcent, filmy i kulturę, a z niektórymi lubią rozmawiać: *mają świetny akcent!!!; lubię ich filmy i kulturę; od szkoły podstawowej uczę się języka; znam kilka osób, lubię z nimi rozmawiać*.

Jedna osoba, która nie lubi Anglików, w uzasadnieniu odwołuje się do historii: *nie docenili Polaków, którzy bronili Anglię przed nazistami*. Inna stwierdza, że ich nie lubi, ponieważ *Anglicy nie lubią Polaków*.

37,84% młodzieży, która zaznaczyła opcję „ani tak, ani nie”, nie potrafi udzielić jednoznacznej odpowiedzi, ponieważ nie można lubić lub nie lubić kogoś, kogo się nie zna: *nikogo z Anglii nie znam; nie mam z nimi do czynienia; nie znam żadnego osobicie; nigdy nie poznałam nikogo z Anglii*. Inni stwierdzają: *nie mam za co lubić ani nie lubić; nie wzbudzają we mnie ani pozytywnych ani negatywnych emocji*. Ważne są też spostrzeżenia, że narodowość nie jest wyznacznikiem sympatii do drugiego człowieka: *są mi obojętni, narodowość nie jest istotna; są różni ludzie nawet Anglik może być ok*.

Chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści (2)

Zdecydowana większość badanych osób (68,89%) chciałaby, aby Anglicy częściej przyjeżdżali do naszego kraju w celach turystycznych, a 28,89% nie wyraziło jednoznacznego zdania na ten temat. Tylko dwie osoby – ankietowani z II grupy – zaznaczyły „nie”, uzasadniając swoje stanowisko.

Porównywalna liczba osób z obu szkół, to jest 69,39% z I grupy i 68,29% z II grupy, akceptuje częstsze turystyczne wizyty Anglików w Polsce, a 30,61% uczniów z I grupy i 26,83% z II grupy nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Uczniowie, którzy chcą, aby Anglicy przyjeżdżali częściej do Polski, widzą kilka korzyści. Po pierwsze, byłaby to szansa na częstszy kontakt z nimi, co z kolei dawałoby możliwość lepszego poznania ich kultury (*lepiej poznamy ich kulturę;*

można w ten sposób bardziej ich poznać, również ich kulturę, tradycję), oraz – na co uczniowie wskazywali prawie w każdym punkcie ankiety – na podszkolenie języka angielskiego (może miałabym okazję przy nich podszkolić język; mógłbym poćwiczyć język; mogłabym z nimi porozmawiać i nauczyć się języka; można lepiej poznać język angielski), a także poznanie kultury i zwyczajów polskich przez Anglików. Uczniowie wręcz chcą, aby mieszkańcy Anglii poznali naszą kulturę (chciałabym, żeby poznali lepiej Polskę; chciałabym, aby poznali naszą kulturę i historię od środka), śmiało eksponując walory naszego kraju: nasz kraj jest piękny; Polska to piękny kraj. Co ciekawe, uczniowie używali pozytywnego (nie neutralnego) języka, wydawałoby się, pełnego nadziei na spotkanie z mieszkańcami Anglii: warto by było kogoś poznać; fajnie jest ich poznawać; z chęcią bym jakiegoś poznała; chciałabym ich poznać. Takie spotkania zdaniem ankietowanych to sposób na rozwój społeczeństwa, ponieważ cudzoziemcy mogliby wiele wnieść do kultury. Jedna osoba stwierdziła, że częstsze wizyty turystyczne byłyby okazją do tego, aby Anglicy zobaczyli biedę polską.

Po drugie, uczniowie widzą również korzyści finansowe dla Polski: chcę, żeby lepiej poznali mój kraj i przyczynili się do jego rozwoju zostawiając u nas swoje pieniądze; zysk gospodarczy, rozwój turystyki; napędzaliby turystykę; kraj by się wzbogacił; zostawią dużo pieniędzy w Polsce.

Respondenci uzasadnili także brak jednoznacznego zdania na temat częstszych wizyt obcokrajowców w Polsce. Najczęściej stwierdzali: jest to dla mnie bez znaczenia; nie jest to dla mnie istotne; jest to mi bez różnicy. Inni zauważali korzyść materialną (zależy czy bogaci czy biedni; Polska by zarobiła na turystyce), która jednak przegrywała z nieodpowiednim zachowaniem Anglików (irytujące jest ich zachowanie). Jedna osoba zaznaczyła „nie” dla częstszych przyjazdów Anglików za Kraków!.

Chciał(a)bym mieć Anglika za sąsiada (3)

Mniej niż połowa ankietowanych osób (48,89%) nie ma nic przeciwko temu, aby ich sąsiadem był Anglik. Porównywalna liczba uczniów (45,56%) nie określiła jednoznacznie stanowiska i tylko 5,56% młodzieży była temu zdecydowanie przeciwna.

Rozkład głosów w dwóch szkołach był nieco inny. Ponad połowa uczniów (51,22%) z II grupy i 46,93% z I grupy na pytanie, czy chcieliby mieć Anglika za sąsiada, odpowiedziała „tak”, jedynie jeden uczeń z I grupy i 9,76% z II grupy nie wyobrażają sobie takiej sytuacji. Natomiast ponad połowa respondentów (51,02%) z I grupy i 39,02% z II grupy zaznaczyła odpowiedź „ani tak, ani nie”.

Możliwość poznania angielskich tradycji i obyczajów (*mogłabym się z nimi zaprzyjaźnić i wymieniać się obyczajami; wiele bym się dowiedziała o Anglii; można lepiej poznać kulturę i obyczaje*) oraz rozwój umiejętności językowych i komunikacyjnych, a niekiedy nawet sposób, aby nauczyć się (!) języka angielskiego (*mógłbym się podszkolić w języku angielskim; poprawiłabym swój angielski; mógłbym bardziej nauczyć się języka angielskiego; mogłabym kształcić angielski; korepetycje by mi dawał z języka; brałbym korki z angielskiego*) – to główne argumenty uczniów, którzy chcieliby mieć Anglika za sąsiada. Niekiedy uczniowie zauważali, że *byłoby to ciekawe doświadczenie*. Inni żywili nadzieję, że *mógłbym z nim kiedyś pojechać do Anglii*, a nawet: *gdyby był w moim wieku podrywałabym go!*

Młodzież, która zdecydowanie nie zgadza się na Anglika sąsiada, jest do tego pomysłu negatywnie ustosunkowana, ponieważ *Anglia nie pomogła Polsce w wojnie i Anglicy są tu niepotrzebni*. Jeden uczeń postrzega Anglików jako osoby lubiące się bawić i niedbające o czystość, stwierdzając: *boję się o siebie i swój spokój, porządek obok posesji*.

Byli i tacy respondenci, dla których narodowość ich sąsiada nie ma znaczenia – chodzi o to, aby sąsiad był dobrym człowiekiem: *jest to mi bez różnicy; nie jest to dla mnie istotne; nie interesuje mnie narodowość mojego sąsiada; nigdy się nad tym nie zastanawiałam; jeśli będzie dobrym sąsiadem, to pochodzenie nie ma znaczenia; narodowość nie stanowi znaczenia*. Osoby te nie określiły jednoznacznego stanowiska w ankiecie.

Chciał(a)bym, aby Anglik był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce) (4)

Dokładnie połowa licealistów (50%) nie określiła jednoznacznego stanowiska w tej kwestii, zaznaczając odpowiedź „ani tak, ani nie”. 21,11% uczniów chciałoby, aby Anglik był ich przełożonym, a 28,89% nie wyobraża sobie takiej sytuacji.

Tylko 24,39% uczniów z II grupy i 18,37% z I grupy nie miało nic przeciwko temu, aby firmą, w której mieliby pracować, kierował Anglik. 26,53% ankietowanych z I grupy i 31,72% z II grupy nie wyraziło zgody na to, a ponad połowa uczniów (55,10%) z I grupy i 43,90% z II grupy nie potrafiła udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Uczniowie dopuszczają możliwość pracy w przedsiębiorstwie, w którym ich przełożonym byłby Anglik, widząc w tym zalety materialne i relacyjne – *mógłby okazać się dobrym szefem*. Anglicy są otwarci na innych, a niektórzy licealiści deklarują, że znają język angielski, więc *łatwo można się z nimi dogadać*. Ponadto firmy zarządzane przez Anglików to *dobrze prosperujące firmy*, w których można rozwijać

umiejętności zawodowe: *myślę, że mogłabym się wiele nauczyć*. Młodzież jest przekonana, że *Anglicy lepiej płacą i bardziej cenią pracownika*. Jeden uczeń stwierdza: *lubię ich podejście do pieniędzy*.

Grupa młodzieży, która woli mieć szefa Polaka (*chciałbym aby Polak był moim przełożonym; moim przełożonym powinien być Polak*), obawia się, że obcokrajowiec *wprowadzałby angielskie zwyczaje, niezrozumiałe dla Polaków*. Taka sytuacja, połączona z koniecznością komunikowania się w języku obcym, utrudnia porozumienie między pracownikami: *myślę, że lepiej dogadam się z Polakiem*. Uczniowie zauważają też negatywne cechy charakteru Anglików (*są wredni i samolubni; są leniwi*), co dodatkowo zniechęca do współpracy zawodowej. W tej grupie respondentów są i tacy, którzy chcą pracować w polskich firmach lub samodzielnie nimi kierować, ponieważ *w Polsce powinny być polskie firmy, które wspierają i rozwijają polską gospodarkę i polskich biznesmenów, a Anglicy niech mieszkają w Anglii: chciałabym pracować w polskiej firmie; chcę wspomagać polskich przedsiębiorców; sama chcę być na czele firmy; Anglik powinien żyć w Anglii*.

Inni licealiści deklarują, że narodowość przełożonego nie ma znaczenia, a jakość współpracy w obszarze zawodowym zależy od człowieka, jego charakteru i podejścia do konkretnej sprawy: *narodowość nie stanowi znaczenia; nie mam nic przeciwko temu; jeśli będzie dobrym przełożonym to narodowość nie ma znaczenia; gdyby był miły i ludzki...* Jest to dla nich tak naturalne stanowisko, że nie myślą o tym, jakiej narodowości powinien być ich szef: *nigdy się nad tym nie zastanawiałem, nie robi to dla mnie różnicy; nie interesuje mnie narodowość mojego przełożonego; nie przeszkadzałoby mi to*.

Chciał(a)bym, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie (5)

Ponad połowa respondentów (54,44%) jest zdecydowanie na „nie”, aby Anglik podejmował decyzje w sprawie Polski i Polaków. Tylko 5,56% licealistów nie ma nic przeciwko temu, a 40% nie miało zdania na ten temat.

Tylko jedna osoba z I grupy i 9,76% z II grupy zaznaczyło odpowiedź „tak”, a porównywalna liczba młodzieży z każdej szkoły (53,06% z I grupy i 56,10% z II grupy) nie chciałaby, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie. Natomiast 44,90% uczniów I grupy i nieco mniej, bo 34,15% z II grupy, nie zajęła zdecydowanego stanowiska.

Respondenci, którzy chcieliby, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie, wykazują się troską o losy rodaków, podkreślają złą sytuację w Polsce, którą być może mógłby zmienić obcokrajowiec: *można by było wiele zmienić; może ktoś zrobiłby porządek*

w polskim rządzie; przyczyniłby się do czegoś dobrego; bo Anglia to kraj, który odgrywa dużą rolę w polskiej gospodarce. Jedna osoba widzi w takiej sytuacji dobre rozwiązania dla zamieszkujących nasz kraj mniejszości narodowych.

Zatroskanie o losy Polski wyrazili również ankietowani, którzy byli przeciwni, aby leniwy obcokrajowiec decydował o teraźniejszości i przyszłości Polaków, tym bardziej, że niewielu Anglików zamieszkuje Polskę. Obawiają się oni, że wprowadzałyby angielskie zwyczaje i jeszcze bardziej by namieszał, a poza tym ciężko byłoby się z nim dogadać. Tylko Polacy najlepiej znają polską gospodarkę i tylko oni potrafiliby podejmować najlepsze decyzje: *W polskim rządzie powinni być Polacy; Anglik czy inny obcokrajowiec nie zna tego państwa na tyle by w nim rządzić; rządzić Polską może Polak; w polskim rządzie niech będą Polacy; Polacy powinni rządzić własnym krajem; w Polskim rządzie chciałabym widzieć tylko Polaków; nie, bo to polski rząd a nie angielski; jeszcze tego by brakowało; Polską rządzą POLACY!*. Ponadto zdaniem niektórych licealistów *Polska jest dla Polaków, a Anglik niech rządzi sobie w Anglii*.

Wśród badanych osób ujawniła się grupa uczniów, która nie potrafi jednoznacznie uzasadnić swojego stanowiska: *nie mam zdania; narodowość nie stanowi znaczenia; jest mi to obojętne, ale też: Jakiś inteligentny? Z jednej strony mógłby bardziej zabiegać o swoje sprawy niż sprawy Polski*.

Chciał(a)bym mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia (6)

Dokładnie połowa respondentów (50%) nie udzieliła jednoznacznej odpowiedzi, czy chciałaby mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia. Zdecydowanie na „nie” było 28,89% uczniów, na „tak” nieco mniej – 21,11%.

Najwięcej odpowiedzi w obu szkołach (53,06% z I grupy i 46,34% z II grupy) miało formę stwierdzenia „ani tak, ani nie”. Porównywalna liczba uczniów z obu szkół (20,41% z I grupy i 21,95% z II grupy) dopuszcza możliwość związania swojej przyszłości z cudzoziemcem, natomiast 26,53% licealistów z I grupy i 31,71% z II grupy nie zdecydowałyby się na małżeństwo z osobą angielskiego pochodzenia.

Jak pokazał zebrany materiał badawczy, część młodzieży nie wyklucza związania swojego życia osobistego z obcokrajowcem. Zaskakujące są jednak uzasadnienia tych osób, które nie skupiają się na człowieku, ale na języku angielskim: *lubię ten akcent! Angielski akcent jest wspaniały; mogłabym podszkolić swój angielski; pociąga mnie akcent brytyjski; ponieważ angielski akcent jest sexy!; chciałabym mieć męża, który mówi po angielsku; mogłabym go słuchać cały czas, a niekiedy również możliwości zamieszkania w Anglii; mogłabym mieszkać w Anglii; bo mógłbym się ubiegać o angielskie obywatelstwo*.

Inni natomiast nie mieli jednoznacznego zdania w tej kwestii, ale w uzasadnieniach brali pod uwagę zalety przyszłego partnera, jego osobowość, charakter i uczucia do niego, a nie narodowość: *narodowość nie stanowi znaczenia; jest to mi obojętne, zależy od jakości porozumienia; zależy to od osoby, a nie od pochodzenia; zależy od osobowości; zależy jaka byłaby to żona; jeśli byłby dobry to może; myślę, że kiedy bym się zakochała, to bym nie zwracała na to uwagi; wezmę takiego jakiego pokocham.*

Uzasadnienia uczniów, którzy nie chcieliby mieć żony Angielki dotyczyły ich niezbyt docenianej urody: *Angielki są brzydkie; Angielki nie są zbyt piękne; podobno Angielki są sztuczne, a gejem na szczęście nie jestem.* Inni stwierdzali: *cenię sobie tradycjonalizm i moim mężem będzie Polak; wolę osobę tej samej narodowości; wolę Polaków; chciałabym mieć męża Polaka.*

Chciał(a)bym mieszkać w Anglii (7)

Na tak postawione pytanie ponad połowa respondentów (52,22%) odpowiedziała pozytywnie, 20% – negatywnie, a 27,78% nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi.

Zebrane dane pokazały, że 48,98% młodzieży z I grupy i 56,10% z II grupy wie, że w przyszłości chciałaby mieszkać w Anglii. 18,37% ankietowanych osób z I grupy i 21,95 z II grupy zadeklarowała niechęć zamieszkania w Anglii, a 32,65% uczniów z I grupy i nieco mniej z II grupy (21,95%) nie miało zdania na ten temat.

Uzasadnienia osób, które chętnie zamieszkałyby w Anglii można przyporządkować do dwóch kategorii. Pierwsza odnosi się do standardu życia, dużych możliwości rozwoju zawodowego i dobrych perspektyw na przyszłość: *Anglia daje dużo możliwości do rozwoju oraz lepsze zarobki; lepiej rozwinięty kraj; łatwiej znaleźć pracę, lepsze życie; to kraj wielkich perspektyw; tam jest dużo więcej możliwości rozwoju, są świetne światowej sławy uniwersytety.* Uczniowie wręcz porównują warunki życia w Anglii do polskich realiów. Wydaje się, że mają na ten temat jednoznaczną opinię: *są lepsze realia niż w Polsce; wyższe zarobki, lepszy kraj; lepsze zasiłki dla matek niż w Polsce; mogę tam zdobyć pracę lepiej płatną.* Ponadto Anglia przyciąga do siebie polską młodzież ze względu na ludzi, którzy są tam mili i tolerancyjni. Druga kategoria dotyczy aspektów turystycznych, zainteresowania kulturą i obyczajami Anglików: *lubię ten kraj i kulturę; bardzo podoba mi się ten kraj; lubię kulturę brytyjską.* Młodzież podkreśla, że jest to piękny kraj, który warto zobaczyć: *jest tam przepięknie!; uwielbiam ten kraj, chciałabym na własne oczy obejrzeć np. Buckingham Palace; Anglia podoba mi się jako kraj (krajobrazy, kultura, tradycje, obyczaje); chciałbym Londyn*

zwiedzić. Wydaje się, że osoby te chętnie zamieszkałyby w Anglii, ale „na chwilę”, aby ją zwiedzić, poduczyć się angielskiego, zrobić atrakcyjne zakupy czy chodzić na mecze piłki nożnej: *tak, lecz na krótko, aby nauczyć się języka; nauczyłabym się w końcu języka; lubię zwiedzać; dużo sklepów z ubraniami; chciałabym opanować ten język do perfekcji; Anglia wydaje się być ciekawym krajem, ale nie chciałabym mieszkać tam przez całe życie; wspaniały Londyn ze swoimi sezonowymi wyprzedażami ubrań; mogłabym chodzić na mecze, zobaczyć piękne stadiony i przeżywać prawdziwe emocje na żywo; tylko po to, aby chodzić na mecze Manchester United.*

Uczniowie, którzy nie wybraliby Anglii jako miejsca zamieszkania, tłumaczą, że nie odpowiada im klimat (*niekorzystny dla samopoczucia klimat; bo jest tam brzydka pogoda*), obca mentalność (*nie przyzwyczaję się do ich stylu życia*), są przecież patriotami, a patrioci raczej nie opuszczają swojego kraju (*jestem patriotą, będę żył w Polsce; tęskniłabym za ojczyzną*) lub po prostu chcą mieszkać w Polsce. Jedna osoba stwierdza: *w Anglii mieszka większość Polaków, nie chcę być jednym z nich.*

Wśród ankietowanych jest grupa osób, która prawdopodobnie nie myślała jeszcze o odległej przyszłości i miejscu zamieszkania. Nie mieli oni zdania na ten temat: *zależy od rynku pracy; zobaczę w przyszłości; nie wiadomo jak się potoczy; jest to możliwe.* Wydaje się, że niektórych uczniów myśl o życiu w Anglii nieco przytłacza: *dużo miejsc pracy, ale wielu ludzi o różnym pochodzeniu, anonimowość; są tam duże aglomeracje ludzi, tłumy.*

Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii (8)

Dokładnie połowa licealistów (50%) nie wyklucza pracy w Anglii, 18,89% nie chciałoby pracować w tym kraju, a 31,11% zaznaczyło odpowiedź „ani tak, ani nie”.

53,06% młodzieży z I grupy i 46,34% z II grupy zdecydowałoby się na pracę w Anglii, natomiast 16,33% uczniów z I grupy i 21,95% z II grupy nie widzi takiej możliwości. Porównywalnie tyle samo uczniów w obu szkołach (30,61% z I grupy i 31,71% z II grupy) nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Uczniowie chcą pracować w Anglii przede wszystkim ze względu na – jak sami określają – lepsze zarobki, możliwość uzyskania lepszej pracy: *chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii, ponieważ są tam wyższe zarobki; lepsze zarobki, wyższa technologia; dobra praca – duże zarobki; są lepsze warunki pracy oraz większe zarobki; tam się dobrze zarabia; dobrze płatna praca; szukam tej pracy od dawna i na pewno będę tam pracowała.* Młodzież stwierdza, że wyjazd do pracy za granicę *to sposób na rozwój, ponieważ w Polsce jest trudno coś osiągnąć (w Polsce niczego nie osiągnę),*

oraz okazja, aby rozwinąć umiejętności komunikacyjne w sprawnym posługiwaniu się językiem angielskim: *chciałabym podszkolić język; chciałabym nauczyć się języka*. Ponadto pojedyncze osoby pracę w Anglii łączą z wyjazdami na mecze piłki nożnej: *chciałabym chodzić na mecze; chciałabym zobaczyć piękne stadiony*.

Licealiści wyjaśniają również, że chcą pracować w Polsce, ponieważ jako patriotyci chcą przyczynić się do rozwoju gospodarczego swojej ojczyzny: *chcę wspomagać polską gospodarkę; jestem patriotą, swoją przyszłość wiążę z Polską*. Inni uważają, że *wyjechanie do Anglii jest współcześnie aktem desperacji*.

Młodzież, która nie wie, czy na pewno mogłaby związać swoją przyszłość zawodową z Anglią, tłumaczy: *łatwo tam znaleźć pracę, ale trudno żyć; zależy co by mi zaoferowali; zależy w jakim charakterze; nie mam nic przeciwko temu, ale nie chcę wyprowadzać się z Polski*.

2.3. Obraz Polski i Polaków odnotowany w ankietach odnoszących się do Anglii i Anglików

Wyniki analizy materiału badawczego pokazały, że licealiści prezentują określoną postawę wobec swoich rodaków i swojego kraju.

Uczniowie zaznaczają przede wszystkim, że Polska jest pięknym krajem (*nasz kraj jest piękny; Polska to piękny kraj*), należy więc pokazać go światu, promować, i chcą, aby obcokrajowcy zawitali w nim jako turyści. Co więcej, wyrażają przekonanie, że powierzchowne poznanie ich ojczyzny nie jest wystarczające. Tylko przyjazd do Polski i bezpośredni kontakt z naszą kulturą pozwoli dogłębnie ją poznać, zrozumieć: *chciałabym, aby poznali naszą kulturę i historię od środka; chcę, żeby lepiej poznali mój kraj*.

Licealiści podkreślają jednak, że od walorów kulturowych naszego kraju ważniejsza jest dla nich ich przyszłość. W Polsce, jak zaznaczają, nie ma pracy, a ta, którą można dostać, jest nisko opłacana. Dlatego nie wykluczają wyjazdu za granicę, stałego lub tymczasowego zamieszkania w Anglii. Poprzez porównania sytuacji w Polsce z sytuacją w Anglii młodzi ludzie akcentują problem braku pracy i niskich zarobków w ojczyźnie: *Anglicy lepiej płacą; bardziej cenią pracownika; są tam lepsze zarobki niż w Polsce; są lepsze realia niż w Polsce; praca taka sama jak w Polsce w Anglii jest lepiej płatna; w Anglii łatwiej znaleźć pracę*. Gdyby Anglicy przyjeżdżali do naszego kraju częściej, mieliby okazję zobaczyć prawdziwe jego oblicze: *zobaczyliby biedę polską*. Jedna z ankietowanych jest nieusatysfakcjonowana z istniejących nie- zbytnie dobrych warunków do założenia rodziny i rodzenia dzieci: *są tam [w Anglii,*

wyjaśn. – M. K.] *lepsze zasiłki dla matek niż w Polsce*. Uczniowie nie widzą dla siebie możliwości rozwoju w Polsce (*Anglia daje dużo możliwości do rozwoju oraz lepsze zarobki; w Polsce niczego nie osiągnę*), a jedynym sposobem na satysfakcjonujące życie jest wyjazd za granicę (*szukam tej pracy od dawna i na pewno będę tam pracowała; to sposób na rozwój*).

Tym samym ankietowani widzą potrzebę zmian w Polsce, do których mogłyby przyczynić się na przykład Anglik zasiadający w polskim rządzie: *można by było wiele zmienić; może ktoś zrobiłby porządek w polskim rządzie; przyczyniłby się do czegoś dobrego*.

Wśród respondentów są i takie osoby, które na pewno nie opuszczą swojego kraju, nie wyjadą za pracę, chcą pracować w polskich firmach, dla polskich przedsiębiorców lub samodzielnie kierować firmą w kraju, aby w ten sposób pobudzać gospodarkę do rozwoju: *chciałabym pracować w polskiej firmie; chcę wspomagać polskich przedsiębiorców; w Polsce powinny być polskie firmy*. Młodzież w ten sposób przejawia troskę o sytuację ekonomiczną swojego kraju. Chce, aby obcokrajowcy częściej przyjeżdżali do Polski, ponieważ w ten sposób *napędziliby turystykę, jest to sposób na rozwój społeczeństwa; kraj by się wzbogacił*. Respondenci zaznaczają również, że częste wizyty Anglików w naszym kraju wpłynęłyby na zysk *gospodarczy, mieszkańcy Anglii zazwyczaj mają dużo pieniędzy i napędzają gospodarkę turystyczną*.

Ponadto niektórzy uczniowie prezentują stanowisko, że Anglicy, jako przedstawiciele innej narodowości, nie powinni się wtrącać w polskie sprawy, ponieważ nie znają naszych problemów: *w Polsce powinni rządzić Polacy; to polski rząd więc nie trzeba w nim obcokrajowców; Polską rządzą POLACY!; W polskim rządzie chciałbym widzieć tylko Polaków; Anglik czy inny obcokrajowiec nie zna tego państwa na tyle by w nim rządzić*. Polska młodzież postrzega sytuację w Polsce jako już niezadowolającą, a obcokrajowiec zasiadający w polskim rządzie *jeszcze bardziej by namieszał*. Uczniowie cenią swoich rodaków w roli życiowego partnera, większość z nich w przyszłości chce związać się z Polakiem/Polką.

Przeanalizowany materiał raczej nie stawia w dobrym świetle polskiej oświaty, a szczególnie kształcenia w zakresie języka angielskiego. Uczniowie mimo wieloletniej nauki języka angielskiego mają poczucie, że go nie znają. Szukają sposobności, aby podszkolić język, bardziej nauczyć się, poprawić angielski, poćwiczyć język, lepiej poznać i trenować język, a nawet w końcu nauczyć się go (*nauczyłabym się w końcu języka*). Zdaniem licealistów Anglicy przy różnych okazjach, kontaktach bezpośrednich, w roli szefa, sąsiada, turysty, męża, żony

mogliby uczyć angielskiego, udzielać korepetycji: *brałbym korki z angielskiego; korepetycje by mi dawał z języka.*

2.4. Postawy uczniów szkół średnich wobec Anglii i Anglików – podsumowanie

Analiza wyników zebranych za pomocą ankiet pokazała, że na obraz Anglii i jej mieszkańców składają się częściej pozytywne niż negatywne opinie uczniów. Dokładna analiza wszystkich uzasadnień objętych badaniem respondentów pozwala na wyodrębnienie zarówno pozytywnego, jak i negatywnego obrazu Anglików oraz ich kraju.

Pozytywny obraz Anglii i Anglików

Wymienione poniżej uzasadnienia sprzyjają kształtowaniu pozytywnego obrazu mieszkańców Wielkiej Brytanii oraz zwiększaniu sympatii wobec Anglików.

1) Wskazanie, że Anglia jest krajem, w którym dobrze się żyje

Uczniowie opisują Anglię jako bogaty kraj, w którym ludzie nie mają problemów. Prawie w każdym punkcie ankiety podkreślają, że w tym rozwiniętym nowoczesnym państwie obywatele nie mają kłopotu ze znalezieniem pracy, za którą otrzymują dobre wynagrodzenie: *Anglia kojarzy mi się z dużą ofertą miejsc pracy; Anglia to bardzo dobrze rozwinięty kraj, gdzie liczy się w ogromnym stopniu praca; są lepsze warunki pracy i lepsze zarobki; wyższa technologia.* Nie dziwi więc uczniów, że Polacy emigrują do Anglii. Niektórzy z nich w przyszłości również planują taki wyjazd, ponieważ ich zdaniem będą mieli zapewnioną nie tylko pracę i lepsze zarobki, ale również możliwość rozwoju osobistego i zawodowego: *szukam tej pracy od dawna i na pewno będę tam pracowała; to kraj wielkich perspektyw; tam jest więcej możliwości rozwoju, są świetne światowej sławy uniwersytety.* W opinii młodzieży w Anglii żyje się na co dzień lepiej: *jest tam lepszy standard życia; tam są lepsze realia niż w Polsce.*

Ponadto dla respondentów ważne jest też to, że jest to kraj tolerancyjny, otwarty na przedstawicieli innych kultur i narodowości, w którym szanuje się drugiego człowieka: *Anglia kojarzy mi się z poszanowaniem praw człowieka i mniejszości narodowych; Anglia kojarzy mi się z otwartością na inne kultury i narodowości.* Licealiści wskazywali również na swobodny styl życia w Anglii, pełen radości, optymizmu, luzu, ale też elegancji: *Anglia kojarzy mi się z wyczuciem w modzie; pozytywne podejście do wszystkiego.*

2) Wskazanie, że Anglia jest ciekawym miejscem turystycznym

Wielu polskich licealistów podkreśla, że Wielka Brytania ma wiele wspaniałych miejsc, które warto zobaczyć. Młodzież szczególnie intryguje Londyn: *chciałbym Londyn zwiedzić; uwielbiam ten kraj, chciałabym na własne oczy obejrzeć np. Buckingham Palace*. Ankietowane osoby rekomendują wiele wspaniałych miejsc, zabytków, budowli, a wśród nich są wymieniane: Big Ben, pałac Buckingham, London Eye, Tamiza, a także charakterystyczne czerwone dwupiętrowe autobusy i budki telefoniczne. Licealiści wręcz zachwycają się Anglią: *Anglia kojarzy mi się z wspaniałymi zabytkami i architekturą; Anglia podoba mi się jako kraj: krajobrazy, kultura, tradycje obyczaje; jest tam przepięknie!*. Odrębną grupę w tym obszarze stanowi sport, a w zasadzie piłka nożna, z którą uczniowie pozytywnie kojarzą Anglię i Anglików: *chciałabym chodzić na mecze Manchester United*. Pomimo wielkiego podziwu dla Anglii, którą warto zobaczyć, uczniowie nie potrafią wymienić i nazwać zbyt wielu charakterystycznych dla niej miejsc.

3) Wskazanie na walory szeroko rozumianej kultury angielskiej

Uczniowie wskazują na bogatą kulturę angielską. Zachwycają się muzyką, filmem, gwiazdami telewizyjnymi: *lubię kulturę brytyjską; lubię ten kraj i kulturę; lubię ich filmy i kulturę*. Młodzież wymienia kilka postaci z obszaru kultury. Są to: Madonna, Amy Winehouse, Harry Potter, Sherlock Holmes i Ed Sheeran. Chociaż jest zafascynowana kulturą Anglii, to jednak nie podaje zbyt wielu jej przedstawicieli.

4) Wskazanie na możliwość rozwijania umiejętności komunikacyjnych w języku angielskim i poznania angielskiej kultury

Choć ankietowani uczniowie uczą się dość długo języka angielskiego (przynajmniej od IV klasy szkoły podstawowej), to jednak niektórzy mają poczucie niewystarczających umiejętności komunikacyjnych. Wyjazd do Anglii, nawet „na chwilę”, młodzież traktuje jako dobry sposób na douczenie się języka angielskiego. Uczniowie wyjaśniają: *nauczyłabym się w końcu języka; chciałabym podszkolić język; chciałabym pouczyć się języka; chciałabym opanować ten język do perfekcji*. Zdaniem uczniów bezpośrednie spotkania z Anglikami w Polsce są również doskonałą możliwością trenowania języka: *mogłabym podszkolić swój język; poprawiłabym swój angielski; mógłby [Anglik, wyjaśn. – M. K.] nauczyć mnie angielskiego; mogłabym trenować język; mógłbym bardziej nauczyć się języka*. Spotkania z mieszkańcami Anglii – niezależnie od okoliczności – to także sposobność poznania angielskiej kultury i zwyczajów: *można poznać tradycje; można lepiej poznać kulturę i obyczaje; można w ten sposób*

bardziej ich poznać, również ich kulturę i tradycję; wiele bym się dowiedziało o Anglii. Wydaje się, że uczniowie widzą potrzebę permanentnego rozwijania swoich umiejętności komunikacyjnych w języku angielskim oraz poznawania kultury angielskiej: korepetycje by mi dawał; brałbym korki z angielskiego.

Potrzeba doskonalenia języka jednak nie dziwi, ponieważ licealiści bardzo pozytywnie wyrażają się o samym języku angielskim: *lubię ten akcent! Angielski akcent jest sexy! pociąga mnie akcent brytyjski; lubię ich język; mają [Anglicy, wyjaśn. – M. K.] świetny akcent.*

5) Wskazanie na cechy Anglików wpływające na dobre kontakty z innymi ludźmi

Polscy uczniowie postrzegają Anglików jako ludzi swobodnych w swoich zachowaniach. W oczach ankietowanych są oni otwarci na innych, tolerancyjni, przyjaźnie nastawieni do drugiego człowieka i pogodni w codziennym życiu: *Anglicy kojarzą mi się z osobami pozytywnie nastawionymi do życia; cenię w nich to, że są pozytywnymi ludźmi, sympatycznymi i przyjaznymi dla obcokrajowców; cenię ich pozytywne nastawienie do wszystkiego; są otwarci na nowe znajomości. Młodzież dostrzega to, że Anglicy potrafią się dobrze bawić, a przy tym wykazują się wysoką kulturą osobistą, są mili, opanowani: są ludźmi wzajemnie dla siebie miłymi; kojarzą mi się z dobrą kulturą osobistą, dobrym nastawieniem na życie i dobrym działaniem; cenię w nich to, że lubią się bawić.*

6) Wskazanie na cechy Anglików ułatwiające osiągnięcie sukcesów zawodowych i materialnych

Mieszkańcy Anglii oceniani są jako osoby dobrze wykształcone, merytorycznie przygotowane do wykonywania wyuczonego zawodu, ale również nauczone zachowań, które pomagają w osiągnięciu wysokiego standardu życia: *cenie w nich ich walkę i wiarę w sukces; kojarzą mi się z dobrym wykształceniem; lubię ich podejście do pieniędzy; bardziej cenię pracownika; Anglicy kojarzą mi się z zamożnymi obywatelami; potrafią radzić sobie w życiu.*

Negatywny obraz Anglii i Anglików

Z przeanalizowanych ankiet można wyodrębnić pięć uzasadnień składających się na negatywny obraz Anglików, a tym samym wpływających na budowanie dystansu wobec nich oraz ich kraju.

1) Wskazanie na negatywne cechy charakteru Anglików

Anglicy kojarzą się młodzieży ze zbyt spokojnym usposobieniem. Postrzegani są jako ludzie flegmatyczni, zbyt powolni, a nawet nudni, budujący wokół siebie smutną aurę: *Anglicy kojarzą mi się z nudziarzami; ... z flegmatycznymi osobami; ... z nudą poprzez ich spokojny akcent.*

Niektórzy licealiści dystansują się do Anglików, ponieważ postrzegają ich jako osoby niedbające o porządek. Mieszkańcy Anglii kojarzą się z *syfem jaki zrobili parę razy w Krakowie*, a jeden z uczniów nie chciałby mieć przedstawiciela tej narodowości za sąsiada, uzasadniając: *boję się o siebie i swój spokój, porządek obok posesji.*

Ponadto ankietowani uważają, że nie chcieliby mieć szefa Anglika, gdyż Anglicy są *wredni i samolubni, leniwi.*

2) Wskazanie na nieprzyjazny stosunek Anglików wobec innych nacji, w tym Polaków

Młodzież argumentowała swoją niechęć wobec Anglików tym, że jako naród są zarozumiali, nie szanują innych, wywyższają się: *Anglicy kojarzą mi się z tym, że są troszeczkę zadufani w sobie; Anglicy kojarzą mi się z zadufaniem, zbytnią pewnością siebie; myślą, że świat kręci się wokół nich; myślą, że są najważniejsi. Świadomość, a może raczej wyobrażenia polskiej młodzieży na temat wrogiego stosunku Anglików do Polaków, jeszcze bardziej zwiększa do nich dystans niektórych ankietowanych. Uczniowie odnotowują: *Anglicy kojarzą mi się z ludźmi, którzy nie ukrywają swojego negatywnego stosunku do Polaków w Anglii; nie lubią Polaków; kojarzą się z ludźmi patrzącymi na Polaków z pogardą.**

3) Wskazanie na trudności w porozumiewaniu się z Anglikami

Ankietowana młodzież niejednokrotnie sugeruje, że nie jest usatysfakcjonowana swoją znajomością języka i kultury angielskiej. Niektórzy wręcz zaznaczają, że język angielski używany przez Anglików jest niezrozumiały (*Anglia kojarzy mi się z trudno zrozumiałym językiem*), a przecież w podręcznikach jest preferowana wymowa brytyjska.

Badani uczniowie wielokrotnie zgłaszają też chęć zgłębienia wiedzy i umiejętności językowych. Świadomość własnej niekompetencji, niezrozumienie innych zwyczajów i tym samym niemożność skutecznego porozumienia się z obcokrajowcem powoduje negatywne postrzeganie potencjalnego współdziałania Anglików i Polaków w różnych obszarach. Licealiści nie chcą współpracować z Anglikami w obszarze

zawodowym, ponieważ lepiej rozumieją się z Polakiem: *myślę, że lepiej dogadam się z Polakiem; wprowadzałby angielskie zwyczaje; może wystąpić trudność w dogadaniu się, inne obyczaje*. Anglicy nie powinni również zasiadać w polskim rządzie, gdyż – jak twierdzą niektórzy – *ciężko byłoby się z nim dogadać*. Jednym z argumentów za niechęcią do zamieszkania w Anglii jest przekonanie: *nie przyzwyczaję się do ich stylu życia*.

4) Wskazanie na nieprzyjazny klimat

Polska jest krajem, w którym przeważają dni szare, pochmurne, zimne, a Polacy tęsknią za ciepłem i słońcem. Być może jest to przyczyną nieco oschłego wizerunku Anglii, która kojarzy się z deszczem i nieprzyjemną pogodą. Młodzież, która nie chce tam zamieszkać, wymienia następujące argumenty: *niekorzystny dla samopoczucia klimat; bo jest tam brzydka pogoda*.

5) Inne negatywne konotacje

Jako pejoratywne skojarzenia z Anglią sporadycznie pojawiały się wydarzenia historyczne. Uczniowie zdystansowani wobec Anglików zaznaczali: *nie pomogli nam w II wojnie światowej; Anglia nie pomogła Polsce w wojnie; nie docenili Polaków, którzy bronili Anglię przed nazistami*.

Badani uczniowie wyrażali swój stosunek do wyglądu mieszkańców Anglii. Młodzież zauważyła, że Anglicy niezdrowo się odżywiają, a w związku z tym cierpią na nadwagę, są otyli: *Anglia kojarzy mi się z fast foodami, z nadwagą i rozmiarem XXL*. Ankietowani nie są zainteresowani związkiem z przedstawicielami tej kultury, ponieważ *Angielki są brzydkie; Angielki nie są zbyt piękne; podobno Angielki są sztuczne*.

Powyższe rozważania pokazują, że uczniowie szkół średnich wykazują więcej sympatii niż dystansu wobec Anglii i jej mieszkańców. Jednak mimo że potrafią oni docenić cechy i zachowania Anglików oraz walory turystyczne ich kraju, to swoje wypowiedzi zbyt często opierają na rozpowszechnionych w Polsce stereotypach. Można też zauważyć, że osoby uczestniczące w badaniu manifestują zainteresowanie szeroko rozumianą kulturą angielską, choć nie wymieniają zbyt wielu jej przykładów. Przewaga wskazań sprzyjających budowaniu pozytywnych postaw młodzieży wobec Anglików i ich kraju powinna mieć wpływ na wysoki poziom motywacji i wyniki w nauce języka angielskiego. Nie bez znaczenia jest również wieloletnia nauka tego języka w szkole. Należałoby się zatem zastanowić, dlaczego licealiści deklarują słabą znajomość języka angielskiego.

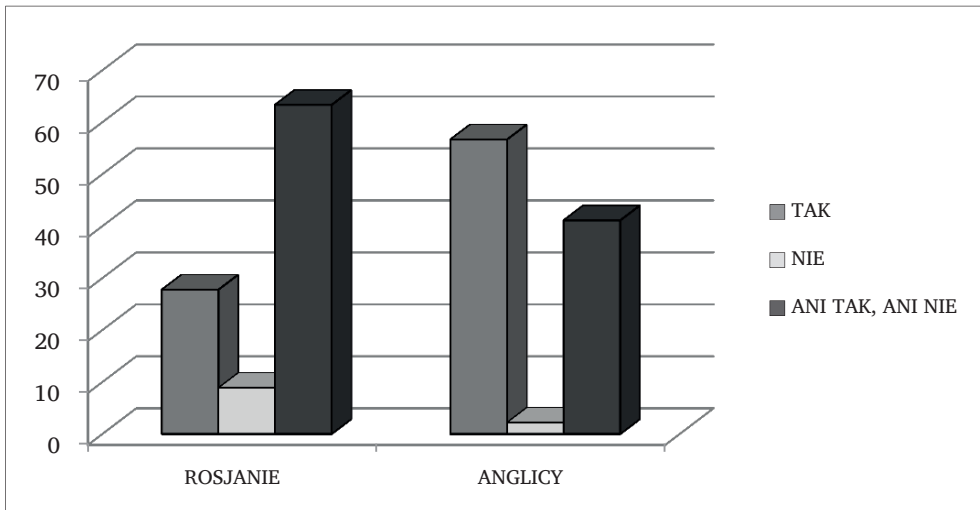
Wyżej przedstawione przemyślenia nasuwają dodatkowe spostrzeżenie – kompetencja międzykulturowa uczniów jest ukształtowana w niezadowalającym stopniu. Dlatego uczniowie nie posiadają solidnego fundamentu, na którym mogą dalej rozwijać kompetencję międzykulturową w procesie nauki drugiego języka obcego, w tym języka rosyjskiego.

3. Sympatia a dystans wobec Rosjan i Anglików – analiza kontrastywna zebranych danych

Niniejsza część pracy jest poświęcona ilościowej analizie postaw badanych licealistów wobec Rosjan i Rosji oraz wobec Anglików i Anglii w kontekście porównawczym. Wyniki analizy zostaną omówione w kolejności odpowiadającej układowi stwierdzeń (4–11), zaproponowanych w narzędziu badawczym.

Lubię Rosjan/Anglików (1)

Wykres 3. Lubię Rosjan/Anglików [%]



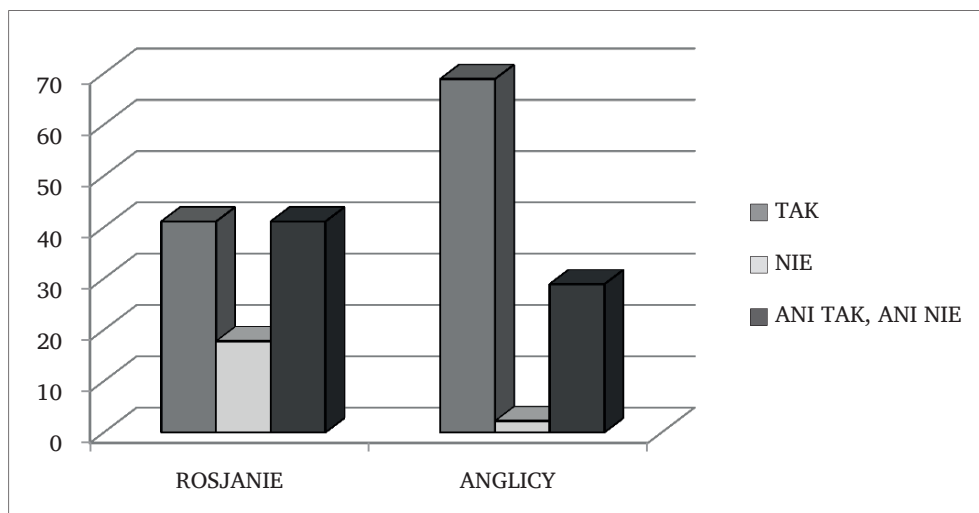
Wyniki analizy materiału zaprezentowanego na wykresie 3 pokazują, że zarówno przychylność uczniów, jak i niechęć wobec przedstawicieli wskazanych kultur jest wyraźnie uzależniona od narodowości. O połowę więcej ankietowanych wyraża sympatię względem mieszkańców Anglii (56,67%) niż Rosji (27,55%)

i jednocześnie cztery razy więcej licealistów jest negatywnie ustosunkowanych wobec Rosjan (8,89%) niż wobec Anglików (2,22%). Ponadto dość duża liczba uczniów nie potrafi jednoznacznie określić swojego stanowiska zarówno wobec Rosjan (63,33%), jak i Anglików (41,11%), co bez wątpienia oznacza, że ta grupa badanych nie prezentuje skrajnie negatywnych postaw wobec cudzoziemców, a zaplanowana z nią praca na lekcji języka rosyjskiego może przynieść wymierne efekty w postaci życzliwego nastawienia wobec przedstawicieli innych kultur, w tym mieszkańców Rosji i Anglii, oraz wypracowania umiejętności skutecznego porozumiewania się z nimi.

Całościowe spojrzenie na przedstawione na rysunku wyniki pozwala jednak stwierdzić, że młodzież jest zdystansowana wobec przedstawicieli tych narodowości, podchodzi do nich z rezerwą, i z większą siłą uzewnętrznia taką postawę w stosunku do Rosjan niż do Anglików.

Chciał(a)bym, aby Rosjanie/Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści (2)

Wykres 4. Chciał(a)bym aby Rosjanie/Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści [%]



Analiza porównawcza zebranego materiału wskazuje, że badani licealiści generalnie nie są przeciwni wizytom obcokrajowców w Polsce (wykres 4). Daje się jednak zauważyć, iż aprobatą turystów obcego pochodzenia jest uzależniona od ich przynależności narodowej. Angielscy turyści są w Polsce chętniej widziani niż rosyjscy – prawie 70% badanych chciałoby, aby Anglicy częściej odwiedzali

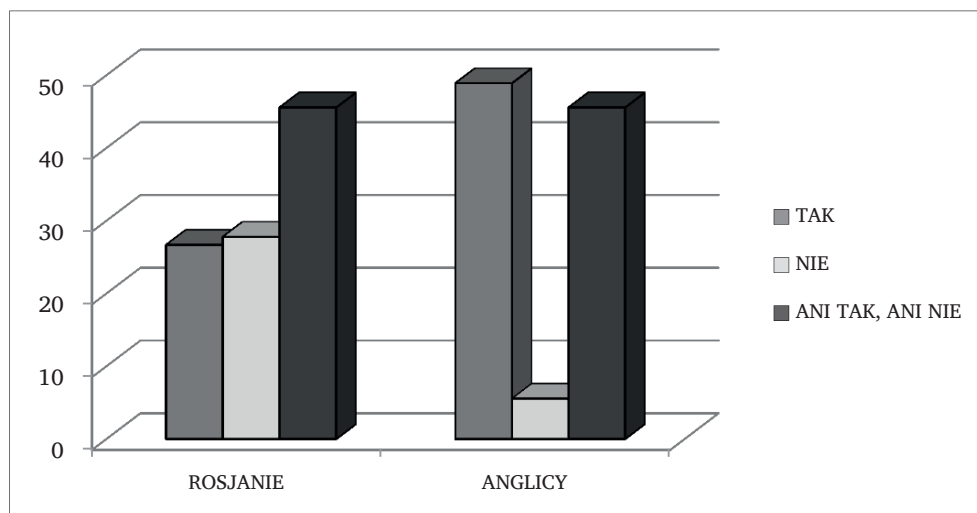
nasz kraj. Podobne zdanie w stosunku do rosyjskich turystów wyraziło tylko 41% ankietowanych osób.

Dużo mniej uczniów jest przeciwnych przyjazdom do naszej ojczyzny mieszkańców Anglii (2,22%) niż Rosji (17,78%). Różnica ta wynosi aż 15 punktów procentowych. Również mniej uczniów wyraża niezdecydowanie wobec częstszych wizyt Anglików (28,89%) w Polsce w porównaniu do liczby uczniów, którzy nie wyrazili jednoznacznego zdania na ten temat wobec Rosjan (41,11%).

Można wnioskować, że młodzież uzależnia swoje decyzje w sprawie wizyt obcokrajowców w Polsce od ich narodowości i zdecydowanie bardziej jest przychylna Anglikom niż Rosjanom.

Chciał(a)bym mieć Rosjanina/Anglika za sąsiada (3)

Wykres 5. Chciał(a)bym mieć Rosjanina/Anglika za sąsiada [%]



Ankietowani licealiści nie tyle wyrażają sympatię wobec obcokrajowców, co raczej tolerują ich obecność w swoim sąsiedztwie (wykres 5). Wskazuje na to suma odpowiedzi pozytywnych i niezdecydowanych wobec mieszkańców Rosji (72%) i Anglii (94%), stanowczo przewyższająca liczbę odpowiedzi negatywnych w tym punkcie ankiety. Należy jednak podkreślić dość dużą różnicę w sprzeciwianiu się potencjalnemu sąsiedztwu z przedstawicielami obu kultur – pięć razy więcej osób stanowczo deklaruje niechęć wobec sąsiadów Rosjan (27,28%) niż wobec sąsiadów Anglików (5,56%).

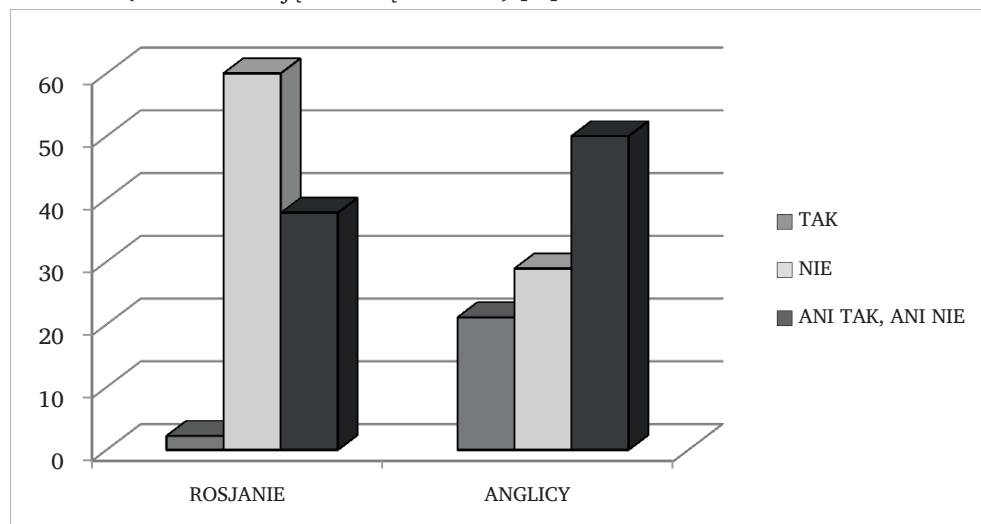
Ustalono również, że prawie dwa razy więcej licealistów pozytywnie odnosi się do sąsiedztwa z Anglikami (48,89%) niż z Rosjanami (26,67%). Dokładnie tyle samo młodzieży wyraziło niezdecydowanie w kwestii tego, czy chciałoby sąsiadować z Anglikiem/Rosjaninem, zakreślając opcję „ani tak, ani nie”.

Porównywalna liczba ankietowanych uczniów zaznaczyła pozycję „tak” i „nie” w odpowiedzi na postawione pytanie w odniesieniu do mieszkańców Rosji. Również podobna liczba uczniów odpowiedziała „tak” i „ani tak, ani nie” w stosunku do mieszkańców Anglii.

Można wnioskować, że prawdopodobnie większość uczniów wolałaby mieć za sąsiada Polaka. Jednak gdyby mogli lub musieli wybierać, to woleliby mieszkać w pobliżu Anglika niż Rosjanina.

Chciał(a)bym, aby Rosjanin/Anglik był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce) (4)

Wykres 6. Chciał(a)bym, aby Rosjanin/Anglik był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce) [%]

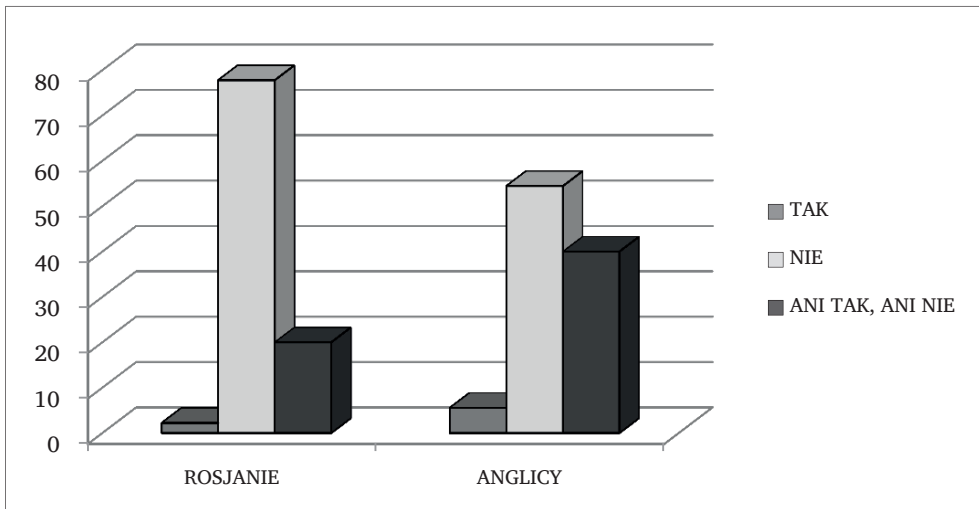


Porównanie wyników przedstawionych na wykresie 6 pokazuje, że polscy uczniowie wolą pracować dla Polaków i z Polakami. Gdyby jednak musieli zaakceptować przełożonego innej narodowości, to woleliby, aby był nim mieszkaniec Anglii (21,11%) niż Rosji (2,22%). Negatywne nastawienie licealistów do potencjalnego szefa obcokrajowca, w tym szczególnie rosyjskiego pochodzenia, zostało

zaakcentowane przez odpowiedzi wyrażające brak akceptacji. Dużo więcej uczniów jest zdecydowanie przeciwnych współpracy z Rosjaninem (60%) niż z Anglikiem (28,89%). Różnica ta wynosi ponad 31 punktów procentowych. Należy zauważyć, że zdecydowanie mniej respondentów zakreśla odpowiedź „ani tak, ani nie” w stosunku do szefa z Rosji (37,78%) niż do szefa z Anglii (50%), co kolejny raz świadczy o konkretnych preferencjach młodzieży, skłonnych bardziej zaakceptować przełożonego Anglika niż Rosjanina.

Chciał(a)bym, aby Rosjanin/Anglik zasiadał w polskim rządzie (5)

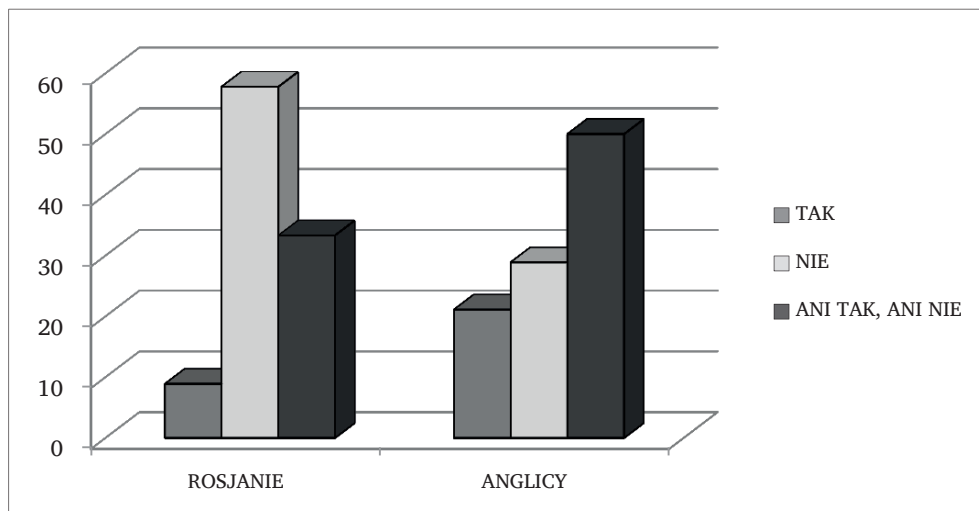
Wykres 7. Chciał(a)bym, aby Rosjanin/Anglik zasiadał w polskim rządzie [%]



Licealiści nie wyobrażają sobie, aby obcokrajowcy podejmowali decyzje o losach ich rodaków (wykres 7). Aż 77,78% badanych osób stanowczo uznało, że nie chcieliby, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie. Podobne stanowisko wyraziło 54,44% uczniów wobec Anglików. Ponadto dokładnie o połowę mniej uczniów zaznaczyło opcję „ani tak, ani nie” w odpowiedzi na pytanie, czy chcieliby widzieć w polskim rządzie Rosjan (20%), w porównaniu do liczby osób, które takiej samej odpowiedzi udzieliły wobec Anglików (40%). Gdyby jednak respondenci mieli wpływ na skład organu sprawującego władzę w Polsce, jedynie 5,56% uczniów wyraziłoby zgodę, aby mieszkaniec Anglii został jego członkiem. Jeszcze mniej akceptacji okazaliby dla naszych wschodnich sąsiadów (2,22%). Jak widać, młodzież jest bardziej krytyczna wobec Rosjan niż Anglików.

Chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego/angielskiego pochodzenia (6)

Wykres 8. Chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego/angielskiego pochodzenia [%]



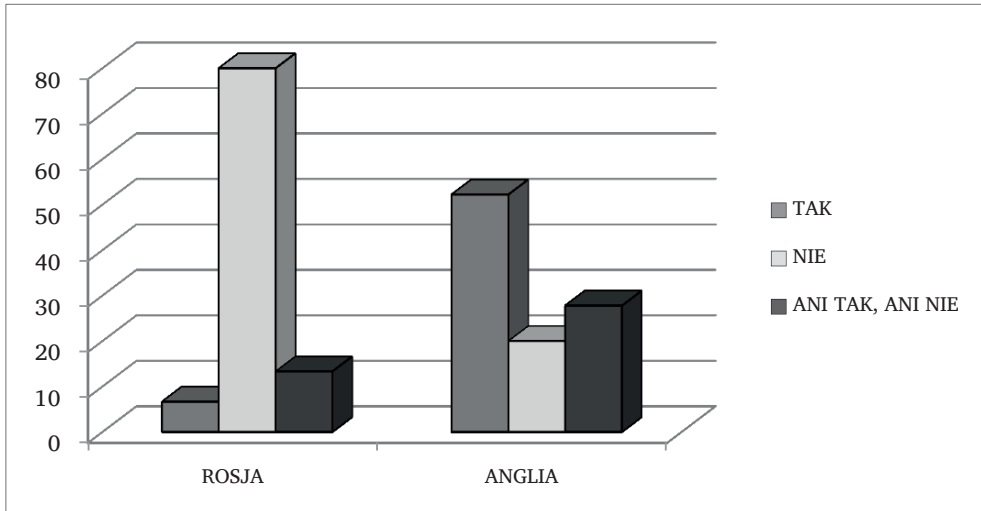
Porównanie wyników zaprezentowanych na wykresie 8 świadczy, że większość licealistów chciałaby w przyszłości założyć rodzinę z Polką/Polakiem. Jeśli już mieliby poślubić osobę innej narodowości, wybierając spośród osób angielskiego i rosyjskiego pochodzenia, to większa liczba respondentów zdecydowałaby się na zawarcie związku małżeńskiego z Anglikiem/Angielką (21,11%) niż z Rosjaninem/Rosjanką (8,89%). Brak akceptacji zamążpójścia za osobę obcego pochodzenia zostało dodatkowo zaakcentowane przez odpowiedzi jednoznacznie negatywne. Ponad 57% ankietowanych wyraża przekonanie, że na pewno nie poślubiłoby obywatela Rosji, a prawie 29% uczniów jest takiego zdania w stosunku do mieszkańców Anglii. Ponad 16 punktów procentowych wynosi różnica w liczbie osób, które odpowiedziały „ani tak, ani nie”, ale na korzyść Anglika jako męża lub Angielki jako żony.

Chciał(a)bym mieszkać w Rosji/Anglii (7)

Przeprowadzona analiza danych pozyskanych od uczniów szkół średnich pokazuje (poniżej: wykres 9), że stanowczo nie chcieliby oni w przyszłości mieszkać w Rosji (80%). Są wśród licealistów i takie osoby, które nie chciałyby również mieszkać w Anglii, ale ich liczba jest dużo mniejsza i wynosi dokładnie 20%. Na zamieszkanie w Anglii zdecydowałoby się prawie osiem razy więcej respondentów (52,33%) niż w Rosji (6,67%).

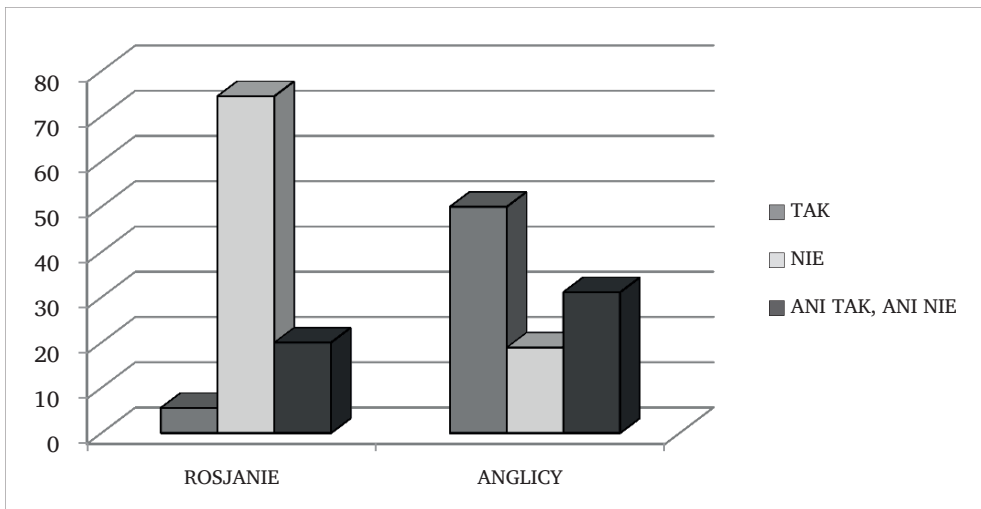
Niewielka liczba osób (13,33%) nie potrafi podjąć jednoznacznej decyzji, czy Rosja to dobry kraj do życia. Niezdecydowanie wyrazili uczniowie również wobec Anglii, ale ich liczba jest o połowę większa (27,78%). Powyższe dane pokazują, że młodzież jako miejsce ewentualnego zamieszkania wołałaby Anglię niż Rosję.

Wykres 9. Chciał(a)bym mieszkać w Rosji/Anglii [%]



Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji/Anglii (8)

Wykres 10. Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji/Anglii [%]



Wykres 10 pokazuje, że młodzi Polacy uzależniają decyzję o miejscu, w którym chcieliby pracować, od konkretnego kraju, chociaż w poszukiwaniu pracy woleliby ze swojej ojczyzny nie wyjeżdżać. Gdyby jednak stanęli przed wyborem kraju, w którym musieliby pracować, bezwarunkowo wygrałaby Anglia (50%), a nie Rosja (5,56%). Decyzje takie jeszcze bardziej potwierdzają zamieszczone w ankiecie odpowiedzi negatywne. Jedynie 18,99% licealistów nie planuje wyjazdu do Anglii w poszukiwaniu pracy, podczas gdy zdecydowana większość respondentów (74,44%) na pewno nie chciałaby w przyszłości wyjeżdżać do pracy w Rosji. Tylko 20% ankietowanych nie potrafiło podjąć jednoznacznej decyzji, czy chcieliby w przyszłości pracować w Rosji i 31,11% – w Anglii.

Można zatem jednoznacznie stwierdzić, że respondenci są zdecydowani, iż krajem, w którym na pewno nie zamierzają pracować, jest Rosja. Natomiast Anglia, jako potencjalne miejsce pracy, jest brana pod uwagę przez dość liczną grupę badanych osób.

Mając świadomość zróżnicowania potencjalnych relacji z obcokrajowcem – turystą, sąsiadem, szefem, członkiem rządu, partnerem życiowym – uczniowie nie są w stanie zaakceptować Rosjan w żadnej roli społecznej. Biorąc pod uwagę sumę odpowiedzi negatywnych i niezdecydowanych, widać, że ponad 90% licealistów nie wyraża jednoznacznego przyzwolenia na to, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie, by był ich życiowym partnerem lub zwierzchnikiem w sferze zawodowej. Co ciekawe, młodzież wykazuje większą niechęć wobec obcokrajowców, którzy mieliby w naszym kraju pełnić funkcje publiczne niż wobec Rosjan w roli męża/żony czy sąsiada. Najmniejszy dystans uczniowie okazują wobec Rosjan w roli turystów. Rola ta nie wymaga nawiązywania relacji z obcokrajowcem. Może to świadczyć o tym, że młodzież nie dostrzega potrzeby nawiązywania bliższych (być może żadnych) kontaktów z mieszkańcami Rosji. Respondenci nie chcą tam mieszkać ani pracować. Pojawia się zatem pytanie, w jakim celu uczą się języka rosyjskiego.

Młodzież nie akceptuje również Anglików w poszczególnych rolach społecznych, jednak dystans wobec nich w porównaniu z Rosjanami jest wyraźnie mniejszy. Najśląbiej niechęć uczniowie okazują wobec Anglika w roli turysty i sąsiada. Tyle samo uczniów nie akceptuje Anglika jako przełożonego w pracy i życiowego partnera. Należy jednak zaznaczyć, że poziom dystansu wobec Anglików w tych rolach społecznych jest mniejszy w porównaniu do dystansu wobec Rosjanina szefa i męża (żony) rosyjskiego pochodzenia. Jedynie połowa osób objętych badaniem nie chciałaby w przyszłości podjąć pracy i – co się z tym wiąże – zamieszkać na terytorium Anglii.

4. Postawy uczniów podlaskich szkół średnich wobec Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików – podsumowanie

Analiza porównawcza zebranych danych wskazuje, że wyraźnie więcej młodzieży sympatyzuje z Anglikami niż Rosjanami – i to we wszystkich obszarach badawczych objętych ankietą.

Licealiści właściwie nie chcą mieć żadnych bliższych relacji z Rosjanami – ani w Polsce, ani w Rosji. Nie wyobrażają sobie, że mogliby związać się prywatnie z obywatelem tego kraju, współpracować z nim w sferze zawodowej w Polsce lub na terytorium Federacji Rosyjskiej czy wyrazić zgodę na to, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie. Najbardziej krytycznie odnoszą się do możliwości zamieszkania w tym kraju. W wymienionych obszarach negacja w poszczególnych punktach ankiety wyraźnie dominuje zarówno nad wyrażeniem zgody, jak i niezdecydowaniem. Również przeważająca większość osób nie chciałaby mieć Rosjanina za sąsiada. Należy jednak zaznaczyć, że różnica w tej kwestii jest minimalna, a najwięcej osób deklaruje swoje niezdecydowanie. Młodzież najbardziej akceptuje spotkania z przedstawicielami omawianej tu kultury „na chwilę”, czyli wówczas, gdy przyjeżdżają oni do Polski jako turyści. Nie można generalizować, że większość respondentów nie lubi mieszkańców Rosji, ponieważ tak twierdzi niecałe 10%, jednak ponad 60% nie potrafi określić stosunku do Rosjan i prawie 30% wyraża wobec nich zdecydowaną sympatię.

Nieco inaczej licealiści ustosunkowali się do mieszkańców Anglii. Młodzież jest zdecydowanie przeciwna, aby Anglik decydował o sprawach Polski i Polaków, zasiadając w polskim rządzie. Jest to jedyna domena w całej ankiecie, w której głosy na „nie” dominują nad wskazaniami na „tak” oraz „ani tak, ani nie”. Zauważa się, że uczniowie odnośnie do potencjalnych relacji zawodowych z Anglikami mają określone preferencje. Chętnie podejmą pracę w Anglii, a nawet w niej zamieszkają, natomiast w Polsce wolą pracować dla Polaków. Wydaje się, że również w sferze prywatnej preferują związki z przedstawicielami tej samej narodowości. Wskazuje na to więcej głosów na „nie” dla męża/żony angielskiego pochodzenia niż na „tak”. Należy jednak zauważyć, że dokładnie połowa respondentów jest niezdecydowanych w tej kwestii, a zatem ich decyzja może zależeć od konkretnych okoliczności. Sporo uczniów nie ma nic przeciwko kontaktom z sąsiadem Anglikiem, chociaż porównywalnie tyle samo jest niezdecydowanych i jedynie 5,56% nie wyobraża sobie takich znajomości. Młodzież jest jednak zdecydowana na takie kontakty z Anglikami w Polsce, które nie wymuszają z nimi bliższych relacji, czyli wówczas, gdy goszczą

w naszym kraju jako turyści. Uogólniając uzyskane dane, można uznać, że mimo iż respondenci generalnie lubią Anglików, to jednak mają dla nich ograniczony kredyt zaufania. Zdecydowaną życzliwość względem mieszkańców Anglii wyraża jedynie połowa ankietowanych (56%), około 40% jest niezdecydowanych, a 2,22% stwierdza, że ich nie lubi.

Uzyskane na podstawie przeprowadzonego badania wyniki świadczą o nierównym dystansie licealistów wobec Rosjan i Anglików¹⁶⁸.

Ilościowe wyniki badania pozwalają stwierdzić, że wśród badanej młodzieży w stosunku do Rosjan i Rosji dominuje dystans przybierający różne odcienie: od chłodnej akceptacji, poprzez unikanie kontaktów, po wyraźną niechęć. Zróżnicowanie to jest uzależnione od stopnia przyzwolenia na zbliżenie się obcokrajowca do badanych osób, przy czym rozróżniają one w tym zakresie płaszczyznę prywatną, zawodową i państwową. Chłodna akceptacja Rosjan i unikanie kontaktów z nimi przejawia się w odpowiedziach dotyczących stwierdzenia „lubię Rosjan” oraz wyrażeniu zgody na sąsiedzowanie z mieszkańcem Rosji i ich turystycznym pobytem na terenie Polski. Niechęć przejawia się we wszystkich pozostałych punktach ankiety (7–11), przy czym można ją określić jako umiarkowaną w przypadku akceptacji Rosjanina szefa i partnera życiowego oraz nasiloną wobec Rosjanina zasiadającego w polskim rządzie, a także w przypadku zamieszkania i pracy w Rosji. Co ciekawe, młodzież wyraża większe przyzwolenie na zawarcie związku małżeńskiego z osobą rosyjskiego pochodzenia niż na Rosjanina jako członka polskiego rządu decydującego o losach Polaków. Jeśli weźmiemy pod uwagę uzasadnienia uczniów, szczególnie tych, którzy wyrazili zdecydowany sprzeciw w poszczególnych punktach ankiety (4–11), to powstaje jeszcze bardziej negatywny obraz Rosji i Rosjan w porównaniu do powyższego.

Ilościowa analiza zebranego materiału pokazuje, że badani licealiści wobec Anglików i Anglii przejawiają zróżnicowany dystans społeczny, który różni się stopniem nasilenia – od sympatii, ale nie bezwarunkowej, poprzez chłodną akceptację, po umiarkowaną niechęć. Sympatia przejawia się w przyzwoleniu na turystyczne przyjazdy Anglików do Polski oraz sąsiedzkie kontakty na terenie naszego kraju. Życzliwość wyraża się również w pozytywnych odpowiedziach badanych osób na stwierdzenie „lubię Anglików”. Przychylność wobec mieszkańców Wielkiej Brytanii uzewnętrznia się także przez wyrażenie zgody na pracę i zamieszkanie w ich kraju.

¹⁶⁸ Przypomnę, że dystans społeczny rozumiany jest jako stopień sympatii i zbliżenia lub niechęci i unikania relacji z innymi osobami, grupami społecznymi.

Chłodna akceptacja natomiast ujawnia się wówczas, gdy licealiści wypowiadają się na temat szefa i współmałżonka brytyjskiego pochodzenia. Wzrastający dystans społeczny, można rzec, niechęć, obserwuje się w braku zgody na to, aby Anglik był członkiem polskiego rządu.

Powyższe wnioski oparte są nie tylko na reakcjach pozytywnych i negatywnych, ale również na niezdecydowanych, kiedy to uczniowie określali swoje stanowisko, zaznaczając odpowiedź „ani tak, ani nie”.

Swobodne skojarzenia związane z poszczególnymi narodami oraz przypisanie im wybranych cech pogłębiły negatywny wizerunek Rosji i Rosjan i wzmocniły pozytywny obraz Anglii i Anglików. Ta część badania ujawniła również syndrom stereotypowej percepcji Rosjan i Anglików przez badaną młodzież.

Obraz Rosji nasycony jest treściami negatywnymi, których korzenie tkwią głęboko w historii stosunków polsko-rosyjskich, ale również odzwierciedlają współczesne problemy. A zatem licealiści postrzegają Rosję jako kraj niedemokratyczny, zacofany, przestępczy, pełen społecznych kontrastów i dodatkowo o nieprzyjaznych warunkach klimatycznych. Rosjanie to naród zacofany, mściwy, nadużywający alkoholu, niedbający o porządek, ale lubiący zabawę. Badani uczniowie zauważyli również pozytywne strony Rosji i Rosjan, ale w świetle treści negatywnych są one pojedynczymi atrybutami. Rosja jawi się jako ciekawe miejsce turystyczne, ze wspaniałą kulturą, a Rosjanie – jako społeczeństwo gościnne, otwarte, z poczuciem humoru, potrafiące sobie radzić w trudnej sytuacji ekonomicznej.

Obraz Rosji i Rosjan w oczach objętych badaniem uczniów nie koresponduje z obrazem Rosji i jej mieszkańców prezentowanym w podręczniku, z którego korzystali licealiści w trakcie nauki w szkole średniej. Na wyobrażenia młodzieży o kulturze rosyjskiej wpływa więcej treści pozapodręcznikowych niż oferowanych przez materiały dydaktyczne wykorzystywane na lekcji języka rosyjskiego. Być może dodatkową przyczyną takiego stanu rzeczy (oprócz czynników historycznych) jest słaby udział podręcznika w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej uczniów, a szczególnie jej dwóch komponentów: afektywnego i umiejętności.

Anglia dla ankietowanych osób jest krajem wysoko rozwiniętym, w którym dobrze się żyje i pracuje, atrakcyjnym miejscem turystycznym z bogatą kulturą materialną. Anglicy jako naród stanowią dla młodzieży grupę odniesienia pozytywnego. Jest to społeczeństwo bogate, dobrze wykształcone, otwarte, tolerancyjne i pogodne. Pozyskana w wyniku badania struktura percepcyjna Anglików i Anglii świadczy o tym, że nie jest ona idealna, chociaż negatywne cechy należy uznać za marginalne. Część uczniów postrzega społeczeństwo angielskie jako egoistyczne,

nudne, zarozumiałe, wywyższające się, przejawiające skłonność do manifestowania niechęci wobec innych narodów.

Konkludując, respondenci manifestują większy dystans wobec Rosjan niż Anglików. W żadnym jednak przypadku nie można mówić ani o ciepłych, zażyłych kontaktach, ani też o jawnej wrogości polskich uczniów wobec omawianych tu narodowości.

5. Obraz Rosjan, Anglików i Polaków – na podstawie cech wskazywanych przez uczniów

W tej części badania zadaniem uczniów było wybranie spośród zaproponowanych 30 cech tych, które w ich opinii najlepiej opisują Rosjan, Anglików i Polaków. Licealiści mieli możliwość dopisania cech nieujętych w przedstawionym spisie.

5.1. Cechy przypisane Rosjanom

Biorąc pod uwagę 15 cech najczęściej przypisywanych Rosjanom, zauważono, że respondenci wymieniają tylko dwie cechy zdecydowanie pozytywne i 13 negatywnych. Cechy negatywne można przyporządkować do następujących grup: cechy psychiczne i charakterologiczne (4), kulturalno-obyczajowe (2), mentalnościowe (4), socjoekonomiczne (2), socjopolityczne (1). Wśród pozytywnych znalazły się: mentalnościowe (1) i kulturalno-obyczajowe (1). Młodzież nie przypisała Rosjanom żadnych cech relacyjnych.

Pierwsze miejsce w profilu cech przypisywanych Rosjanom zajmuje cecha „nadużywający alkoholu”, na kolejnych miejscach uplasowały się: „lubiący się bawić” oraz „mściwy” (tabela 11).

Ankietowani byli zdania, że mieszkańcy Rosji to osoby lubiące zabawę. Alkohol prawdopodobnie towarzyszy nie tylko zabawie, ale również pracy. W opinii respondentów Rosjanie to naród biedny, a we wzbogaceniu się na pewno nie pomagają im ich rozrzutność, lekkomyślne postępowanie, głupota, a także wspomniany już alkohol, który zdaniem uczniów jest nadużywany. Rosjanie są również konserwatywni w swoim postępowaniu, niechętnie akceptują zmiany, co przyczynia się do postrzegania ich jako narodu zacofanego. Młodzież zaznaczała, że nasi wschodni sąsiedzi mają trudności z utrzymaniem porządku, są brudni i bałaganiarscy. Nie są też narodem, z którym chętnie wchodzi się w jakiegokolwiek kontakty interpersonalne, nie mówiąc

już o dobrych relacjach, ponieważ w oczach licealistów są mściwi i podstępni. Oprócz tego – według młodych ludzi – Rosjanie są nacjonalistami, podporządkowującymi wszystko interesom własnego narodu. Licealiści byli przekonani, że mieszkańcy Rosji na pewno nie są skromni, oszczędni i tolerancyjni. Mimo przypisania tak wielu negatywnych cech młodzież zauważa, że Rosjanie są pobożni i cenią sobie tradycję.

Biorąc pod uwagę trzy pierwsze lokaty w profilu cech przypisywanych Rosjanom, widać, że uczniowie I i II grupy są zgodni w swoich przekonaniach. Podobnie jak w ogólnym zestawieniu na pierwszych miejscach znalazły się cechy: „nadużywający alkoholu”, „lubiący się bawić” oraz „mściwy”. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród 15 najczęściej przypisywanych Rosjanom cech znalazły się dokładnie te same wskazania przez młodzież I i II grupy. Można zauważyć jedynie zmianę liczby wskazań przez ankietowanych obu szkół odnośnie do niektórych cech. Na przykład uczniowie I grupy umieścili cechę „tradycjonalista” na dziewiątym miejscu, „biedny” na jedenastym, „wierzący” na piętnastym, natomiast w II grupie wymienione cechy uplasowały się kolejno na czternastej, szóstej i dziewiątej pozycji.

Uczniowie obu szkół byli również jednomyślni w określeniu cech, które – według nich – na pewno nie charakteryzują Rosjan, czyli skromność, oszczędność i tolerancyjność.

Ankietowani obu szkół postrzegają Rosjan raczej negatywnie. Dostrzegają u nich pojedyncze cechy pozytywne, które jednak nie wpływają ich na ogólny przychylny obraz w wyobrażeniach polskich uczniów.

Tabela 11. Profil cech przypisywanych Rosjanom

Rosjanie				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
1.	nadużywający alkoholu	92,22	89,80	95,12
2.	lubiący się bawić	76,67	73,47	80,49
3.	mściwy	74,44	69,39	80,49
4.	zacofany	70,00	65,31	75,61
5.	brudny	67,78	61,22	75,61
6.	podstępny	60,00	67,35	51,22

Rosjanie				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
7.	biedny	53,33	42,86	65,85
8.	nacjonalista	51,11	53,06	48,78
9.	bałaganiarski	50,00	46,94	53,66
10.	lekkomyślny	48,89	38,78	60,98
11.	głupi	48,89	36,73	63,41
12.	wierzący	46,67	36,73	58,54
13.	rozrzutny	44,44	42,86	46,34
14.	tradycjonalista	43,33	44,90	41,46
15.	konserwatywny	40,00	38,78	41,46
16.	bogaty	37,78	44,90	29,27
17.	egoistyczny	36,67	40,82	31,71
18.	honorowy	31,11	34,69	26,83
19.	leniwy	28,89	22,45	36,59
20.	gospodarny	26,67	34,69	17,07
21.	szczerzy	22,22	16,33	29,27
22.	ceniący życie rodzinne	21,11	18,37	24,39
23.	życzliwy	20,00	14,29	26,83
24.	wykształcony	15,56	20,41	9,76
25.	pracowity	15,56	22,45	7,32
26.	mądry	15,56	18,37	12,20
27.	lubiący porządek	13,33	18,37	7,32

Rosjanie				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
28.	tolerancyjny	10,00	12,24	7,32
29.	oszczędny	8,89	12,24	4,88
30.	skromny	7,78	8,16	7,32

5.2. Cechy przypisane Anglikom

Uwzględniając profil cech przypisywanych Anglikom, zaobserwowano, że wśród 15 najczęściej wskazywanych przez ankietowanych cech przeważają pozytywne (12 pozytywnych i 3 negatywne), które można przyporządkować do następujących grup cech: socjoekonomiczne (4), psychiczne i charakterologiczne (2), relacyjne (2), kulturalno-obyczajowe (2), mentalnościowe (1) i moralne (1). Cechy negatywne można zaklasyfikować do trzech grup: socjoekonomiczne (1), psychiczne i charakterologiczne (1) oraz relacyjne (1). Ankietowani nie przypisują mieszkańcom Anglii cech socjopolitycznych.

Na pierwszym miejscu podczas dokonanego pomiaru w profilu cech przypisanych Anglikom uplasowała się cecha „bogaty”. Na dalszych miejscach znalazły się: „tolerancyjny” i „wykształcony” (tabela 12).

W oczach uczniów szkół średnich Anglicy to bogaty naród, na pewno nieborykający się z ubóstwem. Są osobami dobrze wykształconymi, pracowitymi, gospodarnymi, lubiącymi porządek, co ułatwia osiągnięcie wysokiego standardu życia. Ankietowani jednak nie są zdecydowani co do tego, czy Anglicy są rozrzutni, czy oszczędni (cechy te otrzymały dokładnie tyle samo głosów). Społeczeństwo angielskie w opinii respondentów jest narodem mądrym, niezacofanym, otwartym w kontaktach z innymi oraz tolerancyjnym.

Anglicy są postrzegani jako ludzie, z którymi łatwo jest nawiązać i podtrzymać kontakt, czemu sprzyjają takie cechy, jak życzliwość, szczerłość i skłonność do zabawy. Zdaniem uczniów Anglicy to naród, który ceni sobie życie rodzinne, ale trudno ich nazwać ludźmi wierzącymi (pobożnymi). Mimo tak wielu cech pozytywnych mieszkańcy Anglii w opinii młodzieży potrafią być egoistyczni i zachowywać się lekkomyślnie.

Wyniki analizy cech wskazanych przez uczniów I i II grupy pokazały, że licealiści obu szkół niemal w taki sam sposób portretują mieszkańców Anglii. Młodzież jednomyślnie stwierdziła, że Anglików można określić jako bogatych, tolerancyjnych i wykształconych, a bieda, zacofanie i pobożność nie są im znane. Należy jednak podkreślić, że wśród uczniów II grupy nie ma ani jednej osoby, która wskazywałaby, że mieszkańiec Anglii może być biedny.

Na liście 15 cech najczęściej nakreślanych przez uczniów I grupy, w porównaniu do ogólnego zestawienia, nie znalazła się cecha „lekkomyślny”. Natomiast w oczach młodzieży tej grupy Anglicy to dodatkowo naród konserwatywny. Uczniowie II grupy wśród 15 cech nie wymieniają „ceniący życie rodzinne”, ale wskazują, że przedstawiciele omawianej kultury są leniwi. Pozostałe cechy, jak wcześniej powiedziano, są zbieżne, jednak zauważa się różnicę w liczbie wskazań w przypadku niektórych z nich. Na przykład uczniowie I grupy umieścili cechę „życzliwy” na szóstym miejscu, „oszczędny” na dwunastym, „egoistyczny” na czternastym, podczas gdy ankietowani II grupy umieścili wymienione cechy kolejno na dziesiątym, siódmym i piątym miejscu.

Respondenci obu grup postrzegają Anglików bardzo pozytywnie. Wydaje się, że nieliczne cechy negatywne nie miały znacznego wpływu na wykreowanie korzystnego wizerunku mieszkańców Anglii.

Tabela 12. Profil cech przypisywanych Anglikom

Anglicy				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
1.	bogaty	80,00	73,47	87,80
2.	tolerancyjny	76,67	77,55	75,61
3.	wykształcony	75,56	75,51	75,61
4.	mądry	61,11	55,10	68,29
5.	pracowity	58,89	67,35	48,78
6.	lubiący porządek	55,56	51,02	60,98
7.	życzliwy	52,22	55,10	48,78
8.	gospodarny	52,22	51,02	53,66

Anglicy				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
9.	lubiący się bawić	48,89	55,10	41,46
10.	egoistyczny	48,89	34,69	65,85
11.	rozrzutny	47,78	55,10	39,02
12.	oszczędny	47,78	38,78	58,54
13.	szczerzy	40,00	40,82	39,02
14.	ceniący życie rodzinne	35,56	38,78	31,71
15.	lekkomyślny	32,22	28,57	36,59
16.	konserwatywny	31,11	32,65	29,27
17.	skromny	38,89	28,57	29,27
18.	leniwy	27,78	18,37	39,02
19.	honorowy	25,56	26,53	24,39
20.	bałaganiarski	25,56	28,57	21,95
21.	tradycjonalista	20,00	24,49	14,63
22.	podstępny	17,78	4,08	34,15
23.	głupi	17,78	12,24	24,39
24.	mściwy	16,67	14,29	19,51
25.	brudny	14,44	14,29	14,63
26.	nadużywający alkoholu	12,22	10,20	14,63
27.	nacjonalista	11,11	14,29	7,32
28.	wierzący	4,44	4,08	4,88
29.	zacofany	2,22	2,04	2,44
30.	biedny	1,11	2,04	0,00

5.3. Cechy przypisane Polakom

Analizując cechy przypisywane Polakom, zauważono, że ankietowani wymieniają 10 cech pozytywnych i 5 negatywnych. Cechy pozytywne można zaklasyfikować do takich grup cech, jak: relacyjne (3), moralne (2), psychiczne i charakterologiczne (1), kulturalno-obyczajowe (2), socjoekonomiczne (1), mentalnościowe (1), natomiast cechy negatywne do grup: mentalnościowe (2), socjoekonomiczne (2), kulturalno-obyczajowe (1).

Uwzględniając trzy pierwsze lokaty w zakresie cech przypisywanych Polakom, widać, że w czołówce znalazły się cechy pozytywne: „wierzący”, a następnie „ceniący życie rodzinne” i „tradycjonalista” (tabela 13).

Ankietowani wymieniali pobożność jako najbardziej charakterystyczną cechę Polaków. Zdaniem uczniów rodzina oraz przywiązanie do tradycji to najważniejsze wartości w życiu naszych rodaków. Chociaż jesteśmy narodem mądrym, wykształconym, pracowitym, to jednak, jak wskazują uczniowie, biednym. Być może przyczyną niskiego standardu życia jest to, że czasami Polacy są jednak leniwi. Mimo to lubią dobrą zabawę, podczas której zwykle pojawia się alkohol. Prawdopodobnie dość łatwo nawiązują relacje z innymi ludźmi, ponieważ w opinii licealistów są życzliwi, szczerzy, skromni i niegłupi. Ankietowani zaznaczyli również, że Polacy w swoim życiu kierują się honorem. Zdaniem respondentów nie jesteśmy wprawdzie osobami brudnymi, jednak niekiedy mamy problem z utrzymaniem porządku. Żadna ankietowana osoba nie zaznaczyła, że wiemy, co to znaczy bogactwo.

Wyniki analizy materiału badawczego pokazały, że uczniowie I i II grupy charakteryzują Polaków w podobny sposób. Młodzież zgodnie odnotowała, że Polacy to przede wszystkim osoby głęboko wierzące, wysoko ceniące życie rodzinne, przywiązane do tradycji. Inne cechy, które zostały wskazane przez licealistów z obu grup, pokrywają się, zmieniając jednak miejsce w hierarchii. Na przykład takie cechy, jak „lubiący się bawić”, „honorowy” czy „leniwy”, zajęły czwarte, dziewiąte i szóste miejsce w profilu cech przypisanych Polakom przez członków I grupy. Natomiast te same cechy zaznaczone przez respondentów II grupy znalazły się odpowiednio na szóstej, czwartej i dziesiątej pozycji.

W opinii młodzieży z I grupy Polaków nie można nazwać bogatymi, brudnymi czy głupimi. Wśród 15 najczęściej zaznaczanych przez tych uczniów szkoły cech, w porównaniu do ogólnego zestawienia, nie znalazła się cecha „pracowity”. Licealiści wskazali na inny atrybut swoich rodaków – gospodarność. Zdaniem respondentów II grupy Polacy nie są narodem bogatym, brudnym i tolerancyjnym. Na liście

15 najczęściej wskazywanych cech nie można odnaleźć w porównaniu z ogólnym zestawieniem takich cech, jak „wykształcony”, „szczerzy” oraz „bałaganiarski”. Młodzież ta dodatkowo postrzega Polaków jako ludzi mściwych i konserwatywnych. Wyrazili również przekonanie, że Polacy są nacjonalistami.

Tabela 13. Profil cech przypisywanych Polakom

Polacy				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
1.	wierzący (pobożny)	85,56	85,71	85,37
2.	ceniący życie rodzinne	85,56	83,67	87,80
3.	tradycjonalista	77,78	77,55	78,05
4.	lubiący się bawić	72,22	75,51	68,29
5.	biedny	68,89	67,35	70,73
6.	honorowy	66,67	57,14	78,05
7.	życzliwy	63,33	59,18	68,29
8.	leniwy	62,22	63,27	60,98
9.	nadużywający alkoholu	61,11	59,18	63,41
10.	mądry	57,78	55,10	60,98
11.	skromny	50,00	46,94	53,66
12.	wykształcony	48,89	51,02	46,34
13.	szczerzy	47,78	46,94	48,78
14.	pracowity	47,78	34,69	63,41
15.	konserwatywny	46,67	40,82	53,66
16.	gospodarny	46,67	46,94	46,34
17.	bałaganiarski	46,67	53,06	39,02
18.	mściwy	45,56	40,82	51,22

Polacy				
Lp.	Cecha	Ogólna częstotliwość wskazań [%]	Wskazania uczniów grupy I [%]	Wskazania uczniów grupy II [%]
19.	oszczędny	43,33	44,90	41,46
20.	nacjonalista	34,44	20,41	51,22
21.	zacofany	33,33	24,49	43,90
22.	lekkomyślny	33,33	36,73	29,27
23.	egoistyczny	28,89	24,49	34,15
24.	rozrzutny	27,78	24,49	31,71
25.	podstępny	25,56	26,53	24,39
26.	lubiący porządek	25,56	28,57	21,95
27.	tolerancyjny	23,33	28,57	17,07
28.	głupi	17,78	14,29	21,95
29.	brudny	10,00	12,24	7,32
30.	bogaty	0,00	0,00	0,00

Można wnioskować, że ankietowani postrzegają siebie i swoich rodaków bardzo pozytywnie. Nie są jednak bezkrytyczni. Młodzież oprócz zalet dostrzega też negatywne cechy, które jednak nie zakłócają życzliwego obrazu Polaków.

5.4. Obraz Rosjan, Anglików i Polaków (na podstawie cech wskazanych przez uczniów) – podsumowanie

Na podstawie wyników prezentowanego tu badania można uznać, że uczniowie mają pozytywny stosunek do siebie i swojego narodu. Wydaje się, że najbardziej cenią w Polakach cechy należące do grupy cech relacyjnych, moralnych i kulturalno-obyczajowych. Takie wyróżniki jednostki, jak życzliwość, mądrość, szczerłość, wykształcenie, zamiłowanie do zabaw, czyli również towarzyskość, sprzyjają udanym kontaktom interpersonalnym. Inne cechy, jak bycie pobożnym i przywiązanie

do tradycji, nie muszą być ograniczeniem w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, w tym wyznań, a wręcz przeciwnie – mogą być dobrym źródłem pozyskiwania i pogłębiania wiedzy o sobie nawzajem. Młodzi ludzie muszą jednak to sobie uświadomić.

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że ankietowana młodzież rysuje pozytywny obraz Anglików. Wydaje się, że w pewien sposób imponują oni licealistom, że potrafią zadbać o wysoki standard życia w swoim kraju. Respondenci postrzegają Anglików jako naród bogaty, pracowity, gospodarny i oszczędny. Wszystkie cztery cechy należą do grupy cech socjoekonomicznych. Ponadto uczniowie cenią w mieszkańcach Anglii cechy z grupy relacyjnych, kulturalno-obyczajowych oraz psychicznych i charakterologicznych. W opinii młodzieży mądrzy i dobrze wykształceni Anglicy nie są uprzedzeni do przedstawicieli innych narodowości, są tolerancyjni, a w związku z tym otwarci na innych, życzliwi, szczerzy, niestroniący od zabaw.

Na podstawie wyników badania można wnioskować, że młodzież, nazywając siebie narodem biednym, a nawet niewiedzącym, co to bogactwo, mimo że mądrym i wykształconym, w pewien sposób tęskni za dobrobytem. Zwraca się więc w kierunku narodu „ekonomicznie od siebie lepszego”, przystępnego w kontaktach, od którego może się uczyć przedsiębiorczych postaw.

Badana młodzież postrzega Rosjan w negatywnym świetle. Najwięcej negatywnych cech należy do grupy psychicznych i charakterologicznych. Trudno chcieć nawiązywać i podtrzymywać kontakty z osobami mściwymi, głupimi, lekkomyślnymi i bałaganiarskimi. Dodatkowo ankietowani utwierdzają się w przekonaniu o bezcelowości komunikowania się z Rosjanami, wskazując na negatywne cechy z grupy kulturalno-obyczajowych, mentalnościowych i socjoekonomicznych. Trudno mówić o dialogu z osobami podstępными, o konserwatywnych i nacjonalistycznych poglądach. Nadużywanie alkoholu przez Rosjan, zacofanie, rozrzutność nie pomagają w podnoszeniu standardu życia. Obywatele Rosji są postrzegani jako biedny naród. Ponadto do kontaktów osobistych nie zachęca również wygląd Rosjan oraz brak dbałości o czystość (w oczach uczniów mieszkańcy Rosji są brudni).

Dominujące cechy negatywne przypisywane Rosjanom nie służą kształtowaniu względem nich pozytywnych postaw badanych uczniów. Można przypuszczać, że młodzież odwraca się od narodu, który ich zdaniem nie ma nic do zaoferowania.

Analiza 15 cech najczęściej przypisywanych przez respondentów Polakom, Anglikom i Rosjanom pokazała, że nasi rodacy mają wiele cech wspólnych zarówno z Anglikami (siedem cech), jak i Rosjanami (sześć cech).

Porównanie wszystkich profilów cech uwidacznia, że – podobnie jak mieszkańcy Anglii – jesteśmy mądrzy, wykształceni i pracowici. Lubimy się bawić, jesteśmy życzliwi i szczerzy wobec innych. Zarówno Polacy, jak i Anglicy wysoko cenią sobie życie rodzinne. Jak nietrudno zauważyć, wszystkie wspólne cechy są postrzegane jako pozytywne i należą do tych, które między innymi sprzyjają kontaktom międzyludzkim.

W oczach ankietowanych Rosjanie i Polacy to osoby bardzo pobożne, które są wyjątkowo przywiązane do tradycji. Jesteśmy narodami, które lubią dobrą rozrywkę, przy której (i być może nie tylko przy zabawie) nie stronimy od alkoholu. Zarówno Polacy, jak i Rosjanie nie potrafią utrzymać wokół siebie porządku, nie umieją też zadbać o wysoką jakość życia. W opinii młodzieży jesteśmy narodami biednymi. Nawet pobieżny przegląd cech pokazuje, że trzy cechy wspólne można zakwalifikować do pozytywnych, a trzy do negatywnych. Ani jednych, ani drugich nie można uznać za przymioty warunkujące udane kontakty z innymi.

Ponadto wszystkie trzy narody – Polaków, Anglików i Rosjan – charakteryzuje zamiłowanie do dobrej zabawy.

Nie można jednoznacznie powiedzieć, że to, co łączy ludzi, również ich zbliża. Porównywalnie tyle samo cech łączy Polaków z Anglikami, jak z Rosjanami. Analiza pokazuje jednak, że mogą zbliżać wspólne cechy pozytywne, dzięki czemu jednostka kreuje pozytywny obraz innego narodu. Na sympatię do Rosjan nie wpłynęły dodatnie cechy wspólne, które zostały być może zneutralizowane czy przysłonięte przez negatywne.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wykształcony dość pozytywny obraz siebie i Polaków oraz pozytywny wizerunek Anglików, języka i kultury, których uczniowie uczą się przez wiele lat, nie wpływa na pozytywny czy chociażby neutralny obraz Rosjan, języka i kultury, których uczniowie uczą się jako drugiego języka obcego w szkole. Należy też dodać, że postrzeganie swojego jako narodu oraz innych narodów nie zmieniło się w ciągu przynajmniej ostatnich kilkunastu lat, mimo że zmienia się rzeczywistość, a z nią potrzeby społeczne, które powinny determinować faktyczne transformacje w edukacji – nie tylko teoretycznie, ale również praktycznie. Przypomnę, że zgodnie z wynikami badania zaprezentowanego przez J. Błuszkowskiego (2003: 251–258) wśród cech przypisywanych Polakom znalazły się takie, jak: „nadużywający alkoholu”, „ceniący życie rodzinne”, „wierzący”, „lubiący się bawić”; Rosjanom: „nadużywający alkoholu”, „biedny”, „lubiący się bawić”, „zacofany”; Anglikom: „bogaty”, „konserwatywny”, „gospodarny”, „kulturalny”. Wszystkie cechy, oprócz „kulturalny”, wskazane również przez młodzież szkół średnich, w prezentowanym tu badaniu uplasowały się na wysokich pozycjach.

Warto również zwrócić uwagę, że – jak pokazują inne badania – ocena swojego narodu i kraju przez Polaków często jest uzależniona od narodowości, z którą są porównywane elementy kultury Polski, ale zawiera również stałe opinie, niezmiennie na przestrzeni lat. Polska to piękny kraj, który warto zobaczyć i bardziej cenić. Uczniowie szkół średnich bardzo krytycznie oceniają sytuację ekonomiczną swojego kraju. Mając w perspektywie Rosję, młodzież raczej nie chce wyjeżdżać ze swojej ojczyzny, a w ankietach badających postawy wobec Anglii i Anglików przejawia chęć tymczasowego zamieszkania i pracy w Anglii. Licealiści wyrażają przekonanie, że narodowość i religia życiowego partnera jest istotna, gdyby chodziło o związek z Rosjanką/Rosjaninem. O znaczeniu religii nie wspomina się już jednak w ankietach odnoszących się do innej narodowości.

Inne wyniki badań pokazują, że polscy studenci zauważają, iż w porównaniu z Rosjanami pewne cechy Polaków są „bledsze” – „więcej grzeją niż my”, „większa korupcja niż u nas” (Gawarkiewicz 2012: 258), w konfrontacji z Amerykanami jesteśmy niezadowoleni, nieszczęśliwi, zestresowani (Wood 2005: 299), a wobec Hiszpanów jesteśmy zamknięci w sobie, zimni, zmęczeni, ale lepiej wychowani i kulturalni (Majewska 2005: 310–311). Taka postawa jest wynikiem „odbicia w zwierciadle” postrzegania innej narodowości, dostrzegania i uczenia się własnych wad i zalet. Pięknie o takim zjawisku napisał ks. Józef Tischner (1994: 10): „Ten tylko trwa w historii, kto pokonuje czas tworzenia własnej kultury. Ale własnej kultury nie tworzy się w próżni. Własną kulturę tworzy się z inspiracji kultur sąsiednich”. Cechą charakterystyczną, wspólną dla wypowiedzi młodych Polaków w przytoczonych badaniach jest stwierdzenie, że inne narody wywyższają się, są zbyt dumne i nas nie lubią. Takie poglądy wskazują na niskie poczucie wartości polskiego społeczeństwa. Niestety, niska samoocena i kompleksy nie ułatwiają ani kontaktów z obcymi grupami, ani edukacji o nich.

6. Obraz Rosji i Rosjan na tle innych badań

Uwzględniając materiał badawczy prezentowany w niniejszym opracowaniu, należy stwierdzić, że ankietowana młodzież w swoich wyobrażeniach o innych kulturach i w ocenach o nich nie jest odosobniona.

Badanie przeprowadzone przez R. Gawarkiewicza (2012: 249–251) wśród polskich studentów ujawniło podobną strukturę aspektową sieci asocjacyjnej otrzymaną pod wpływem bodźca „Rosja” i „Rosjanie”. Główne skojarzenia z Rosją oscylują wokół rozmiaru terytorialnego i geograficznego położenia (na przykład: „duże terytorium”,

„molocho”, „wschód”), wysokiej rangi na arenie międzynarodowej (na przykład: „mocarstwo”, „imperium”, „potęga”), współczesnego przywódcy i siedziby władz państwa (na przykład: „Putin”, „Moskwa”, „Kreml”), konfliktów polsko-rosyjskich (na przykład: „Syberia”, „Stalin”, „zabory”), sytuacji ekonomicznej i obyczajowej (na przykład: „bieda”, „rozwój i zacofanie”, „pijaństwo”). Tylko dwie osoby określiły jednoznacznie pozytywnie Rosję w wspomnianym tu badaniu jako „piękny kraj”, „śliczna musi być”. Natomiast dokonana przez respondentów konceptualizacja słowa „Rosjanie” ma charakter silnie wartościujący z wyraźną przewagą ocen negatywnych. Skojarzenia dotyczą obyczajowości i sytuacji ekonomicznej mieszkańców Rosji (na przykład: „pijacy”, „alkoholicy”, „biedni i bogaci”, „biedny naród”, „mafia”, „korupcja”, „więcej piją niż Polacy”). Wśród pozytywnych cech łączonych z Rosjanami wymieniano: „gościnność, życzliwość, dobroć, otwartość i szczerść”.

Polskie Centrum Polsko-Rosyjskiego Dialogu i Porozumienia oraz rosyjska Fundacja „Centrum Rosyjsko-Polskiego Dialogu i Porozumienia” zainicjowały w 2012 roku program regularnych badań opinii publicznej w Polsce i Rosji, których celem jest obserwacja zmian nastrojów społecznych w czasie oraz dostarczanie rzetelnych danych o stosunkach polsko-rosyjskich. Przeprowadzone badanie pokazało, że obraz Rosji w opinii Polaków jest zdecydowanie negatywny, kojarzony z państwem nieprzyjaznym naszemu krajowi, zarządzane autorytarnie, pełne kontrastów i patologii (Raport 2013: 7–13). Najczęstsze asocjacje z Rosją dotyczą współczesnej sfery politycznej tego kraju (na przykład: „Putin”, „Miedwiediew”, „dyktatura”, „zaborczość” – 38%), polsko-rosyjskich stosunków w kontekście współczesnym i historycznym (na przykład: „katastrofa smoleńska”, „carat”, „zabory” – 35%), przestrzeni geograficznej i kulturowej (na przykład: „bogate zasoby surowców mineralnych”, „zimno”, „kultura”, „literatura”, „balet”, „zabytki”, „Moskwa”, „Plac Czerwony”, „prawosławie” – 31%), społeczeństwa (na przykład: „kontrast między bogactwem a biedą”, „alkoholizm”, „przestępczość”, „mafia” – 30%), okresem 1917–1991 (na przykład: „ZSRR”, „komunizm”, „Łagry”, „Lenin”, „Stalin”, „II wojna światowa” – 20%). Zdaniem ankietowanych najważniejszymi wartościami dla Rosjan są: „duma” (58%), „szacunek dla władzy” (46%), „honor” (27%), „wolność” (23%), „rodzina, tradycja” (17%). Nieco łagodniej oceniani są sami Rosjanie. Zdaniem ankietowanych Rosjanie (Słowianie wschodni), jako naród, są względem Polaków (Słowianie zachodni) kulturowo i mentalnie dość odlegli, ale charakteryzują ich takie pozytywne cechy jak serdeczność i gościnność.

Dodatkowo badanie ujawniło opinie Polaków na temat innych krajów w aspekcie porównawczym. 43% badanych osób stwierdziło, że Rosja jest krajem, który ma wobec Polski nieprzyjazne zamiary, natomiast 72% było zdania, że Wielka Brytania

należy do grupy państw zdecydowanie lub raczej przyjaznych Polsce. Podczas gdy 7% respondentów zadeklarowało, że Wielka Brytania jest krajem, z którego mieszkańcami można szczerze i bezpośrednio porozmawiać, 15% stanowczo nie zgadza się, że można mieć szczerze i bezpośrednie relacje z Rosjanami.

Uzyskane wyniki pokazały, że aż 89% respondentów nigdy nie było na terytorium Rosji. Osoby, które kiedykolwiek odwiedziły ten kraj lub znają jakichś jego mieszkańców, częściej wyrażają przekonanie, że jest on niedemokratyczny, ale częściej uznają go za wart odwiedzenia (Raport 2013: 11).

Inne badania dotyczące postrzegania Rosji i Rosjan przez Polaków pokazują, że negatywny stereotyp Rosji i Rosjan był przez wiele lat i nadal jest zakorzeniony w świadomości naszych rodaków, co miało i ma przełożenie na motywację do uczenia się języka rosyjskiego. Dotyczy to praktycznie każdego wieku ankietowanych – od uczniów szkoły podstawowej, przez gimnazjalistów i licealistów, po studentów i osoby dorosłe.

Iwona Pięta-Radimersky (2006: 42–43) w 1990 roku odnotowała takie określenia uczniów szkół podstawowych dotyczące języka rosyjskiego, jak: „jest to język zbrodniarzy, język wiejski, język wroga, to bełkot, który na nic mi się nie przyda – nie jestem komunistą”. Badaczka zauważa, że powyższe postawy są wynikiem przeniesionej z pokolenia na pokolenie niechęci do szeroko rozumianej kultury rosyjskiej i niezdolności uwolnienia się polskiego społeczeństwa od schematycznego myślenia.

Urszula Michalik i Mirosława Michalska-Suchanek (2010) przeprowadziły w roku szkolnym 2008/09 badanie ankietowe wśród gimnazjalistów klas trzecich, maturzystów, studentów III roku studiów oraz osób w wieku 30–75 lat w celu poznania, jaki wizerunek Rosji i Rosjan istnieje w świadomości Polaków. Wyniki badania były zbieżne z powyższymi oraz opracowanymi w niniejszej publikacji. Rosja i jej mieszkańcy kojarzą się między innymi z totalitaryzmem (w kontekście historycznym i współczesnym), alkoholem, biedą, zacofaniem. Należy jednak zaznaczyć, że badane osoby jednogłośnie reprezentowały negatywne stanowisko wobec władz i polityki Rosji, ale w Rosjanach potrafiły znaleźć pozytywne cechy. Dodatkowo wizerunek ten zdaniem badaczek jest oparty na nikłej i na pewno selektywnej wiedzy gimnazjalistów i maturzystów o wydarzeniach historycznych, ale również o współczesnych. Co ciekawe, młodszy respondenci prezentują bardziej radykalne postawy, przejawiające się w bezdyskusyjnej niechęci wobec Rosji i Rosjan, niż respondenci zakwalifikowani do starszych grup wiekowych. Tu wizerunek Rosji i Rosjan nieco łagodnieje, przesuując się z obszarów politycznych i historycznych na płaszczyznę kultury i aspekt ludzki.

Wyniki badania pokazały, że większość ankietowanych (92% gimnazjalistów, 70% maturzystów, 68% studentów) nie chce uczyć się języka rosyjskiego,

tak uzasadniając odpowiedź: „język mi się nie podoba”, „jest mi to niepotrzebne”, „język rosyjski jest trudny”, „a po co mi to?”. Osoby, które chciałyby nauczyć się tego języka, argumentowały: „język robi się popularny, coraz więcej osób posługuje się językiem rosyjskim”, „Rosja jest partnerem w interesach”, „jest to kolejna umiejętność, którą można wpisać do CV”, „jest melodyjny, ma ładne brzmienie” (Michalik, Michalska-Suchanek 2010). Na tym tle wyróżniały się osoby starsze, wśród których jedynie 14% nie wyraziło chęci uczenia się języka rosyjskiego.

Podobne grupy skojarzeń z Rosją i Rosjanami (sztuka, historia, polityka, geografia, pełne kontrastów społeczeństwo) zostały zaobserwowane wśród studentów filologii rosyjskiej I–IV roku (Żebrowska 2014: 386). Należy jednak podkreślić, że pierwsza największa grupa asocjacji była związana z kulturą wysoką, respondenci posługiwali się szeroką wiedzą kulturową i – co więcej – operowali większą wiedzą o kulturze rosyjskiej niż ojczystej¹⁶⁹.

Bardzo ogólnikowe skojarzenia i oceny, nieuwzględniające przykładów konkretnych tytułów dzieł, nazwisk osób zasłużonych dla danego kraju, nazw miejsc, zabytków, mogą świadczyć o ciągle istniejącym stereotypowym postrzeganiu przez młodych Polaków innych społeczności kulturowych, niewiedzy o nich, a nawet o braku chęci poznania. Co więcej, wydaje się, że nie następują żadne pozytywne zmiany w tym obszarze, co jeszcze bardziej rodzi potrzebę zmian w zakresie edukacji szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia międzykulturowego na lekcji języka rosyjskiego.

¹⁶⁹ W tym miejscu warto choćby zasygnalizować badania, dotyczące wizerunku innych narodowości, które potwierdzają, że nie mniej powierzchowne skojarzenia i oceny dokonywane przez polską młodzież dotyczą również innych kultur i ich przedstawicieli, co z kolei może świadczyć o poczuciu niskiej wartości Polaków. Niemcy jako kraj w przytoczonym tu badaniu R. Gawarkiewicz (2012) są najczęściej kojarzone z dobrobytem i bogactwem, rozwojem i pracą („porządek”, „silne”, „wysoka jakość”, „solidność w pracy”), nieco rzadziej z położeniem geograficznym („sąsiedzi”, „za Odrą”), II wojną światową („Hitler”, „wojna”, „faszyści”) oraz obyczajowością („kielbasa i piwo”, „Oktoberfest”). Natomiast Niemcy jako ludzie wywołują z jednej strony pozytywne konotacje, odnoszące się przede wszystkim do aspektu bytowego i psychologicznego („zdyscyplinowani”, „punktualni”, „zamożni”, „uprzejmi”), z drugiej – pejoratywne, nawiązujące do historii, polityki, sposobu bycia i wyglądu („hitlerowcy”, „naziści”, „najeźdźcy”, „wszędzie muszą być pierwsi”, „nie lubią Polaków”, „sztywni”, „poczwary”, „spasieni”).

Z badania przeprowadzonego przez Edytę Wood (2005: 298–299) wśród polskich studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy na temat amerykańskiego obszaru kulturowego wynika, że Stany Zjednoczone w pierwszej kolejności są kojarzone z niezdrowym jedzeniem, a następnie z filmem i gwiazdami filmowymi (wymieniono jedną postać – Marylin Monroe) oraz konfliktami zbrojnymi, wojnami (wymieniono jedynie wojnę z Irakiem i atak na World Trade Center). Zauważono również, że jest to potężny kraj, zróżnicowany etnicznie i kulturowo. Amerykanie natomiast są postrzegani jako ludzie otwarci na inne kultury, przyjaźni, optymistyczni, zadowoleni z życia. Negatywne cechy były wskazywane rzadko. Studenci zauważyli jednak, że Amerykanie uśmiechają się zbyt dużo, charakteryzuje ich poczucie wyższości wobec innych narodów i zbyttnia pewność siebie.

7. Postawy uczniów szkół średnich wobec społeczeństw, języków i kultur – wnioski

Wyniki zebrane podczas badania pozwalają odnieść się do określonych w jego wstępnej części hipotez badawczych.

Hipoteza 1. *Założono, że wieloletnia nauka języka angielskiego rozwija otwartość i ciekawość poznawczą uczniów oraz ich refleksje na temat potrzeby poznawania innych kultur, co znajduje odzwierciedlenie w działaniach praktycznych. Oznacza to, że uczniowie w celu pozyskiwania informacji o kulturze angielskiej i rosyjskiej powinni sięgać po podobne źródła. Hipoteza ta znalazła częściowe potwierdzenie w zebranych materiale.*

Wyniki analizy ankiet pokazały, że podstawowym źródłem pozyskiwania informacji o innych kulturach, czyli kulturze rosyjskiej i angielskiej, są lekcje języków obcych (języka rosyjskiego, języka angielskiego) w szkole. Z jednej strony taka postawa uczniów wydaje się uzasadniona, ponieważ właśnie na lekcji języka obcego (angielskiego, rosyjskiego) znaczna większość z nich zetknęła się po raz pierwszy z obcą kulturą. Treści oferowane podczas lekcji z tych przedmiotów w największym stopniu determinują budowanie wizerunku Rosji i Rosjan oraz Anglii i Anglików w świadomości uczestniczących w badaniu licealistów. Biorąc pod uwagę powyższe, na nauczycielach języków obcych oraz na autorach programów nauczania i podręczników do nauki języków obcych (rosyjskiego, angielskiego) spoczywa olbrzymia odpowiedzialność, gdyż to właśnie oni przekazują uczniom w sposób bezpośredni lub pośredni pewien obraz obcej rzeczywistości. Z drugiej strony dziwi fakt, że uczniowie wykazują bierną postawę w zakresie poszerzenia swojej wiedzy o świecie przez poznawanie innych obszarów kulturowych i zadowolają się tylko informacjami oferowanymi na lekcji języka obcego, które – biorąc pod uwagę ich stosunkowo małą liczbę w ciągu tygodnia (uwaga dotyczy głównie języka rosyjskiego) oraz dość ogólne treści kulturowe prezentowane w podręcznikach do nauki języków obcych (głównie języka rosyjskiego) – są dość szablonowe, a niekiedy wręcz stereotypowe.

Uczniowie wyrazili ponadto przekonanie, iż informacje o kulturze rosyjskiej i angielskiej zdobywają także dzięki kontaktom z przedstawicielami tych nacji. Myślę jednak, że częściej są to obserwacje obcokrajowców niż wchodzenie z nimi w personalne interakcje, o czym świadczą wypowiedzi licealistów, którzy deklarują słabą praktyczną znajomość obu języków.

W przypadku pozostałych źródeł pozyskiwania informacji o innych kulturach, wyszczególnionych w ankiecie przedłożonej uczniom do wypełnienia, widać wyraźnie dysproporcje, jeśli chodzi o wykorzystanie ich w celu zdobycia informacji o angielskim i rosyjskim obszarze kulturowym. Umiejętności posługiwania się narzędziami technologii informacyjnej są często wykorzystywane do zawierania kontaktów i porozumiewania się z Anglikami. Dużo rzadziej używa się ich do wchodzenia w interakcje z Rosjanami. Telewizja, polskie i obcojęzyczne czasopisma, utwory literackie, a także przewodniki i informatory młodzież traktuje jako częstsze źródło informacji o Anglii i jej mieszkańcach niż o Rosji i Rosjanach. Dużo więcej młodzieży podejmuje dyskusje z rodzicami i dziadkami o Rosji i jej mieszkańcach niż o Anglii i Anglikach. Większa liczba licealistów wskazuje lekcje geografii jako źródło wiedzy o Anglii i Anglikach niż o Rosji i Rosjanach; odwrotnie uczniowie postrzegają lekcje historii – więcej młodzieży uważa, że przedmiot ten dostarcza więcej informacji o Rosji i jej mieszkańcach niż o Anglii i Anglikach. Zauważa się jednak, że licealiści, którzy wykorzystują różnorodne źródła pozyskiwania informacji o kulturze angielskiej, sięgają po te same źródła (mimo że trzykrotnie rzadziej), pogłębiając wiedzę o kulturze rosyjskiej.

Uczniowie mają świadomość istnienia różnych źródeł informacji o świecie, ale nie wykorzystują ich do zgłębiania wiedzy o Rosji i Rosjanach oraz o Anglii i Anglikach w porównywalnym stopniu. Co więcej, można stwierdzić, że zebrane doświadczenia na lekcji języka angielskiego nie są wykorzystywane w celu pozyskiwania informacji o rosyjskim obszarze kulturowym.

Objęta badaniem młodzież więcej uwagi poświęca kulturze angielskiej niż rosyjskiej, co może być związane ze świadomym faworyzowaniem języka angielskiego i obniżeniem motywacji do nauki języka rosyjskiego, jak również z nieświadomością zmian zachodzących we współczesnym świecie, z którymi mierzenie się wymaga ciągłego rozwoju kompetencji międzykulturowej i zastosowania jej w różnych obszarach życia.

Hipoteza 2. *Założono, że zarówno wizerunek Rosji i Rosjan, jak i Anglii i Anglików będzie wprawdzie determinowany przez te same grupy czynników, które jednak w różnym stopniu wpłyną na kształtowanie postaw wobec kultury rosyjskiej i angielskiej. Hipoteza ta znalazła częściowe potwierdzenie w wypowiedziach ankietowanej młodzieży.*

W obrazie Rosji jest wyraźnie widoczny czynnik historyczno-polityczny. Obejmuje on pamięć wydarzeń utraty niepodległości przez Polskę, okres zaborów, II wojnę światową oraz czas komunizmu. Nie bez znaczenia są również współczesne trudne polsko-rosyjskie relacje, wzmacniane dodatkowo przez media, wypowiedzi

niektórych polityków i dziennikarzy, nawiązujących tylko do ciemnych kart wspólnej polsko-rosyjskiej historii. Należy też zwrócić uwagę, że w niektórych podręcznikach wspomina się takie postaci jak Katarzyna II czy Władimir Putin oraz Polaków zesłanych na Syberię czy konflikty międzynarodowe, w których uczestniczy Rosja, ale bez szerszego komentarza na ten temat. Negatywne treści opisowe i stosunek emocjonalny badanych osób wobec szeroko rozumianej kultury rosyjskiej świadczą o utrzymywaniu się zadawnionych urazów i uprzedzeń oraz o mentalnym kurczowym trzymaniu się napiętych relacji politycznych między Polską i Rosją. Wydaje się również, że intensywne odwoływanie się uczniów do wspomnianego czynnika pozwala niektórym jednostkom na eksponowanie więzi z polską zbiorowością narodową i ojczyzną, co jest cenionym atrybutem przez polskie społeczeństwo¹⁷⁰. Bodziec ten ma niewielki wpływ na postrzeganie przez badaną młodzież Anglii i Anglików.

Czynniki ekonomiczne determinują obraz zarówno Anglii i Anglików, jak i Rosji oraz Rosjan, przy czym należy je rozpatrywać w odniesieniu do pojedynczych osób oraz firm i przedsiębiorstw. Anglia dla przeciętnego Kowalskiego jest atrakcyjna, co potwierdziła fala Polaków osiadłych na Wyspach w ostatnich latach. Anglicy są postrzegani jako naród wysokorozwinięty, bogaty, którego przedstawiciele warto w Polsce gościć. Rosja – przeciwnie: w świadomości licealistów to państwo zacofane, niebezpieczne, niemające obcokrajowcom nic do zaoferowania, pełne kontrastów. Badane osoby dzielą Rosjan na dwie skrajne kategorie – biednych i bogatych – zaznaczając jednocześnie, że ta druga zarezerwowana jest głównie dla mafii i przestępców. Zapomniano jednak, że Rosja była i jest cenionym partnerem biznesowym wielu polskich firm i przedsiębiorstw.

Trzeci bodziec – obyczajowo-mentalnościowy – jest ściśle powiązany z ekonomicznym. Ma jednak silniejszy wpływ na negatywne portretowanie Rosjan i pozytywny wizerunek Anglików. W przekonaniu badanej młodzieży obywatele Federacji Rosyjskiej są osobami przede wszystkim nadużywającymi alkoholu, raczej „prostrymi” z wyglądu i zachowania i mimo że przedsiębiorczymi, to jednak cecha ta nie przekłada się na ich wysoki status materialny. Anglicy natomiast są tolerancyjni, otwarci wobec innych kultur, przyjaźni, dobrze wychowani i wykształceni, pracowici, co przekłada się na ich status społeczno-ekonomiczny.

Kierowanie się bodźcem ekonomicznym i obyczajowo-mentalnościowym w kontakcie z kulturą angielską oraz wyrażanie zdecydowanie większej sympatii wobec

¹⁷⁰ Badania przeprowadzone przez J. Błuszkowskiego (2003: 241) pokazały, że autostereotyp Polaków ma postać patriotyczno-heroiczną i tworzą go trzy sylwetki: Polaka-katolika, Polaka-patrioty, Polaka-człowieka honoru.

Anglików niż Rosjan można tłumaczyć aspirowaniem młodzieży do wyższego statusu ekonomicznego – zgodnie z powiedzeniem „kto z kim przestaje, takim się staje”.

Bodziec kulturowy, dotyczący zainteresowania licealistów Rosją i Anglią jako miejscami turystycznie atrakcyjnymi, posiadającymi cenne wytwory kultury wysokiej oraz masowej, z porównywalną siłą wpływa na pozytywny wizerunek obu krajów.

Hipoteza 3. *Żałożono, że kilkuletnie obcowanie z językiem i kulturą angielską, a tym samym doświadczenie kontaktu z innością kulturową, powinno wpłynąć na w miarę obiektywne, czyli nienacechowane uprzedzeniami i stereotypami postrzeganie innych nacji, w tym Rosji i Rosjan. Hipoteza ta nie znalazła potwierdzenia w przeanalizowanych ankietach.*

Zdobyte wieloletnie doświadczenie kontaktu z innością kulturową na lekcjach języka angielskiego nie wpłynęło na chociażby neutralne postrzeganie mieszkańców Rosji. Licealiści nie są wolni od stereotypowego myślenia rozpowszechnionego w Polsce. Co więcej, siatka percepcyjna Anglików również nie jest wolna od stereotypów, co potwierdzają przypisywane tej nacji cechy.

Badana młodzież postrzega Anglików przez cechy pozytywne, zaliczane do socjoekonomicznych, psychicznych i charakterologicznych, relacyjnych, kulturalno-obyczajowych, mentalnościowych oraz moralnych. Obraz Rosji i Rosjan jest rysowany przez pryzmat historii i obecnej sytuacji politycznej. Sylwetka Rosjan jest nakreślana przez cechy negatywne, należące do grupy cech psychicznych i charakterologicznych, mentalnościowych, kulturalno-obyczajowych, socjoekonomicznych i socjopolitycznych.

Naszkieowany przez młodzież dość wyrazisty pozytywny wizerunek Anglii i Anglików oraz krytyczny obraz Rosji i Rosjan nie ulega wyraźnej zmianie od wielu lat – nadal jest zbliżony do wizerunku odtworzonego na podstawie innych badań, prezentowanych również w niniejszej publikacji, oraz wielu sondaży¹⁷¹.

Hipoteza 4. *Żałożono, że wieloletnia nauka języka angielskiego, oparta na zaleceniach podstawy programowej, mówiącej o kształtowaniu otwartości, ciekawości i poszanowaniu innych, powinna wpłynąć na postawy uczniów względem innych nacji, które przejawiają się w zmniejszonym dystansie wobec naszych wschodnich sąsiadów lub dystansie plasującym się na podobnym poziomie wobec Rosjan i Anglików. Hipoteza ta nie znalazła potwierdzenia w zgromadzonym materiale badawczym.*

¹⁷¹ Zob. CBOS 1996: 10; CBOS 2001a: 16; Paner, Kłoczyński 2006: 48; Gorbaniuk, Razmus, Lewicka 2010: 188–190.

Analiza zebranych danych pokazała, że dystans młodzieży względem Rosjan jest dużo większy niż wobec Anglików. Uczniowie nie są w stanie zaakceptować Rosjan w żadnej roli społecznej, w tym turysty, sąsiada, szefa, partnera życiowego. Jedynie 41% badanych wyraziło przyzwolenie na turystyczne wizyty obywateli Rosji w Polsce, i był to najwyższy wskaźnik, podczas gdy prawie 70% chciałoby, aby Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści. W pozostałych rolach niechętnie widziani są zarówno mieszkańcy Anglii, jak i Rosji, przy czym dystans uczniów wobec Rosjan jest bardzo duży, znacznie większy niż względem Anglików. Oprócz tego o połowę mniej respondentów deklaruje sympatię dla naszych wschodnich sąsiadów niż wobec Anglików¹⁷².

Wyniki badań pozwalają na konkluzję, że doświadczenie kontaktu z innymi kulturami na lekcjach języka angielskiego nie wpływa na zmniejszenie dystansu względem innych nacji, w tym wobec Rosjan. Należy przyjąć że, wieloletnia nauka języka angielskiego, jako języka *lingua franca*, powinna przygotowywać młodzież do spotkania z przedstawicielami innych kultur, uczyć otwartości, ciekawości, tolerancji, niewartościującej refleksji nad sobą i obcymi, pozbawionej stereotypowego myślenia, eliminować postawy etnocentryczne na rzecz relatywizmu kulturowego, rozwijać empatię. Wydaje się jednak, że edukacja w ramach pierwszego języka obcego nie ma żadnego przełożenia na kreowanie postaw wobec Rosji i Rosjan – kręgu kulturowego poznawanego na lekcji drugiego języka obcego. Można też stwierdzić, że otwartość i ciekawość poznawcza uczniów wobec Anglików znajduje się na niezadowalającym poziomie, a ukształtowany pozytywny obraz Anglii i Anglików jest przesycony stereotypowymi konotacjami. Nasuwa się pytanie, czy lekcja języka angielskiego realizuje założenia edukacji międzykulturowej, czy jedynie rozwija kompetencję językową i – w mniejszym stopniu (na co wskazują badane osoby) – komunikacyjną. Być może podczas lekcji 1JO uwaga jest skupiona jedynie na języku angielskim, nie uwzględnia się natomiast kształcenia międzykulturowego, w ramach którego mówi się o postawie relatywizmu wobec każdego człowieka, niezależnie od kultury, z której ten się wywodzi. Precyzyjna odpowiedź na to pytanie wymaga oddzielnych badań.

Hipoteza 5. *Założono, że wieloletnia nauka języków obcych będzie skutkowała konkretną wiedzą uczniów na temat zarówno kultury angielskiej, jak i rosyjskiej, przejawiającą się w różnorodnych, nie tylko szablonowych skojarzeniach z Rosją i Rosjanami oraz Anglią i Anglikami. Hipoteza ta nie znalazła odzwierciedlenia w przeanalizowanym materiale badawczym.*

¹⁷² Sondáže CBOS-u (CBOS 2014b: 5, 2015: 1, 2016: 7) pokazują, że spada odsetek badanych deklarujących sympatię i wzrasta odsetek tych, którzy wyrażają niechęć wobec Rosjan.

Wyniki przeprowadzonego badania świadczą o tym, że młodzież dysponuje znikomą wiedzą o innych kulturach. Jeśli w ogóle można mówić o jakiegokolwiek wiedzy, to jest ona nieco obszerniejsza przypadku kultury angielskiej niż rosyjskiej. Analiza skojarzeń młodzieży pokazuje, że Anglia to przede wszystkim Londyn, Big Ben, Tamiza, Madonna i Harry Potter, natomiast na obraz Rosji składają się: Moskwa, Plac Czerwony, Czajkowski i *Anna Karenina*. Nietrudno zauważyć, że wymienione skojarzenia nie muszą być rezultatem nauki języków obcych, ale można je zaliczyć do podstawowej wiedzy przeciętnego Polaka, pozyskanej ze środków masowego przekazu. Podobne wnioski można wyciągnąć na podstawie analizy skojarzeń zaliczonych do grupy wydarzeń historyczno-politycznych. Struktura percepcyjna Rosji oscyluje wokół takich postaci, jak Putin, Stalin, Lenin, oraz takich wydarzeń, jak II wojna światowa, Katyń, zabory, komunizm, sporadycznie katastrofa smoleńska i najazd na Czeczenię. Natomiast Anglia z rzadka jest kojarzona z wielkim pożarem Londynu, II wojną światową, konfliktami z Francją oraz z takimi postaciami jak królowa Elżbieta i Churchill. Wspomniane wydarzenia i postacie, jako symboliczne skojarzenia z Rosją i Anglią, są znane z mediów i odzwierciedlają wybiórczą wiedzę badanych uczniów.

Pozostałe wyodrębnione grupy skojarzeń związanych z obyczajowością, religią, wyglądem, stylem życia, klimatem dodatkowo potwierdzają słaby rozwój komponentu kognitywnego kompetencji międzykulturowej, mimo iż właśnie na rozwój tej płaszczyzny kładzie się największy nacisk na lekcji języka obcego (rosyjskiego – patrz: analiza podręczników). Młodzież bazuje na wiedzy stereotypowej, co przejawia się w wykreowanym wizerunku innych nacji. Rosjanin może być człowiekiem bardzo biednym, w walonkach, mieszkającym na wsi lub też bardzo bogatym, eksponującym złote akcesoria, zamieszany w nieuczciwe interesy. Anglik z kolei jest zazwyczaj bogaty, wykształcony, tolerancyjny wobec innych nacji, o flegmatycznym usposobieniu, mówiący idealną angielszczyzną, czasem można go zobaczyć w cylindrze.

W konkluzji należy stwierdzić, że wyniki badania ankietowego odzwierciedlają powierzchowną, wybiórczą wiedzę młodzieży, która powstała na bazie informacji z drugiej ręki oraz ich własnych doświadczeń i zawiera sporo luk. Obraz, jaki w swojej świadomości wytworzyli uczniowie, zawiera informacje w formie gotowych szablonów, bezrefleksyjnie przekazywanych w naszym społeczeństwie. Uczniowie przyjmują je *a priori* i uważają, że rzeczywiście tak jest. Brak obiektywnej, rzeczowej wiedzy jest przyczyną stereotypowego postrzegania innych. Obrazy o innych kulturach kształtują się pod wpływem dwóch czynników. Po pierwsze, przekazywane są

młodym ludziom jako wiarygodne aksjomaty, które są dalej przez nich powielane. Po drugie, młodzież kreuje wizerunek innych kultur pod wpływem konkretnych bodźców, społecznie cenionych w ich rodzimym kręgu kulturowym, które wyznaczają kierunek nastawień i regulują dystans społeczny wobec różnych grup językowo-kulturowych.

Wyniki analizy materiału badawczego pozwalają na zasygnalizowanie dodatkowych problemów, przedstawionych poniżej.

1. Brak bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami określonej kultury wpływa na stereotypowe/zniekształcone postrzeganie Anglików i Rosjan. Uczniowie bazują tylko na stereotypach, poglądach, rozpowszechnionych w ich ojczyźnie na temat innych nacji. Bezpośredni kontakt pozwoliłby obalić mity, bo przecież nie każdy Anglik jest porządny i posiada dobre maniery i nie każdy Rosjanin jest alkoholikiem i chodzi w walonkach, a Rosja to nie tylko Moskwa i Plac Czerwony, Anglia z kolei to coś więcej niż Londyn i Big Ben. Osobiste doświadczenie innej kultury, zobaczenie jej i poznanie pozwala na poszerzenie naszej wiedzy oraz weryfikację dotychczasowych treści. Nasza „nowa”, bardziej rzeczowa wiedza wpływa na bardziej rzeczywiste postrzeganie innych, co skutkuje lepszym wobec nich nastawieniem. Analiza materiału badawczego pokazała, że młodzieży brakuje okazji do wyjazdów zarówno do Anglii, jak i do Rosji, a więc nie ma ona możliwości nawiązania bezpośrednich kontaktów z przedstawicielami obu kultur oraz konfrontacji swojej wiedzy, wyobrażeń i postaw. Jak pokazują dalsze badania, mimo tego uczniowie budują pozytywny obraz Anglików i stosunek do nich oraz negatywnie postrzegają Rosjan, wielokrotnie podkreślają, że nie znają osobiście osób rosyjskiego pochodzenia, a jednak częściej piszą o nich negatywnie niż pozytywnie.

Badani mają jednak świadomość istoty poznania obcej kultury przez obcowanie z nią. Wyrażają to jednak w kontekście własnej kultury, poznawania ich kultury przez obcokrajowców, jakby nie mieli świadomości konieczności przeniesienia tej wiedzy na kultury inne, a szczególnie na rosyjską.

W związku z powyższym warto jeszcze raz zwrócić uwagę na potrzebę organizacji międzynarodowych wymian uczniów w ramach lekcji drugich języków obcych, a szczególnie języka rosyjskiego. Konieczne jest również uwzględnienie w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na wszystkich poziomach edukacji płaszczyzny behawioralnej, w ramach której rozwija się umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami z Rosji i z innych krajów, gdzie mieszkańcy używają języka rosyjskiego.

2. Uczniowie postrzegają i oceniają poznawaną kulturę w kategoriach kultury narodowej, widzą ją przez pryzmat rozpowszechnionych w Polsce stereotypów. A przecież lekcje języka obcego powinny przygotowywać do kontaktu z obcą kulturą w ogóle, a nie tylko z przedstawicielami tej konkretnej kultury. Powinno się pokazywać szerszą perspektywę międzykulturowości, zaznaczając, że wśród grupy ludzi określonej narodowości trzeba poszukiwać człowieka. Lekcja drugiego języka obcego daje większe możliwości działania, ale wymierne efekty są możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciele języka angielskiego i innych przedmiotów szkolnych zechcą kształtować otwartych na inność obywateli. Na chwilę obecną mamy do czynienia jedynie z teorią zapisaną w podstawie programowej.

Niwelowanie dystansu emocjonalnego i budowanie przynajmniej neutralnych postaw, opartych na wzajemnym szacunku z naszymi sąsiadami na wschodzie, wymaga szczególnego zaangażowania ze strony nauczyciela języka rosyjskiego, który może decydować o wykorzystywanych na lekcji materiałach dydaktycznych oraz o sposobach pracy. Świadomie akcentuję znaczenie lekcji języka rosyjskiego, ponieważ na tym właśnie przedmiocie może dojść do skutecznego zaplanowanej i kontrolowanej edukacji międzykulturowej. Nauczyciel rusycysta nie ma wprawdzie wpływu na czynniki pozaszkolne, a nawet na inne szkolne (na przykład na nauczycieli innych przedmiotów i ich przekonania, treści zawarte w podręcznikach do historii, geografii), ważniejsza jest jednak praca ze stereotypami i uprzedzeniami niż nieprzemyślane eksponowanie szerokiej wiedzy z zakresu kultury wysokiej. Więcej uwagi należy poświęcić inicjowaniu projektów międzynarodowych, obejmujących współpracę polskich i rosyjskich szkół, zakończonych wzajemnymi wizytami młodzieży w Rosji i w Polsce. Takie wymiany międzyszkolne skutecznie pobudzają bodziec kulturowy, który – jak powiedziano wcześniej – wpływa na pozytywny obraz naszych wschodnich sąsiadów, pomagają w weryfikacji ukształtowanych wyobrażeń o Rosji i Rosjanach oraz pogłębiają wiedzę o szeroko rozumianej kulturze.

3. Niepokój budzi fakt braku możliwości kontynuacji nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego. Nie sprzyja to ani rozwijaniu kompetencji językowej, ani komunikacyjnej, a już na pewno nie kształtuje kompetencji międzykulturowej. Władze szkolne powinny zadbać o rzeczywistą możliwość wyboru przez uczniów drugiego języka obcego i zapewnić kontynuację nauki na poszczególnych szczeblach edukacji szkolnej. Wiąże się z tym potrzeba opracowania dodatkowych materiałów dydaktycznych, w tym podręczników uwzględniających kolejne poziomy kształcenia językowego.

4. Warto również przyjrzeć się procesowi nauczania języka angielskiego jako pierwszego obcego w polskiej szkole w kontekście kształcenia zarówno językowego, jak i międzykulturowego. Jak pokazały wyniki analizy ankiet, młodzież wielokrotnie wykazuje niezadowolenie ze stopnia znajomości języka angielskiego. Licealiści podkreślają, że bezpośrednie kontakty z Anglikami umożliwiają rozwój posiadanych już umiejętności językowych i komunikacyjnych, a nawet są sposobem na nauczenie się języka angielskiego. Można oczekiwać, że lekcja języka angielskiego powinna sprzyjać kształtowaniu kompetencji międzykulturowej uczniów. Wyniki badania pokazują jednak, że rozwój poszczególnych jej płaszczyzn, to jest postaw, wiedzy i umiejętności, znajduje się na niezadowalającym poziomie.

Należy jeszcze raz stanowczo podkreślić, że kształtowanie nowych, otwartych i przyjaznych stosunków międzynarodowych w Polsce, na kontynencie europejskim i szerzej, w skali globalnej, ma strategiczne znaczenie dla indywidualnego rozwoju jednostek, jak również dla rozwoju społecznego i gospodarczego kraju, w którym one funkcjonują, oraz dla jego bezpieczeństwa.

ZAKOŃCZENIE

Opanowując każdy nowy język, kulturę, wstępując w relacje międzykulturowe, człowiek poszerza nie tylko swój horyzont, ale też granice postrzegania i odczuwania świata, poznaje samego siebie, czasem odkrywa na nowo. Kontakt z innością może być źródłem satysfakcji, niekiedy jednak wywołuje frustrację, niechęć, uprzedzenia. Postawy te są uzależnione od wielu czynników, a jednym z nich jest kultura/narodowość, z którą styka się jednostka lub grupa społeczna. I mimo że szacunek do drugiego człowieka, zrozumienie go, empatia, otwartość na poznawanie inności nie powinny być uzależnione od jego narodowości, to jednak praktyka pokazuje, że wzniosłe ideały nie mają wiele wspólnego z rzeczywistością. Dodatkowo stan taki wpływa na inne obszary funkcjonowania jednostki, na przykład na naukę języka obcego. Dlatego też potrzebne jest autentyczne wychowanie polskiego społeczeństwa w kontekście edukacji międzykulturowej. Jeśli tego zabraknie, obce kultury pozostaną obce, a nawet mogą być postrzegane jako wrogie, co nie służy ani jednostce, ani społeczeństwu.

Ogląd przestrzeni edukacyjnej i społecznej pozwolił scharakteryzować warunki, w których kształtują się postawy wobec Rosji i Rosjan oraz odbywa się nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego w polskiej szkole. Dominują w niej pejoratywne, stereotypowe charakterystyki naszych wschodnich sąsiadów¹⁷³, co zapewne przekłada się również na motywację do nauki języka rosyjskiego jako drugiego języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych. Historyczne i kulturowe obciążenia zakorzenione w świadomości Polaków oraz długoletni przymus uczenia się języka rosyjskiego rodzą potrzebę wprowadzenia głębokich zmian w sferze edukacji w kontekście kształcenia międzykulturowego i zróżnicowania potrzeb w obrębie

¹⁷³ Por. Błuszkowski 2003; Fleischer 2004; Majer-Baranowska, Lappo 2006; Pięta-Radimersky 2006; Sobczak, Bäcker 2006; Bartmiński, Lappo, Majer-Baranowska 2007; Brzozowska 2008; Michalik, Michalska-Suchanek 2010; Pękala 2011; Gawarkiewicz 2012.

nauczania i uczenia się poszczególnych języków obcych w polskim szkolnictwie, ze szczególnym uwzględnieniem języków drugich, w tym języka rosyjskiego.

Rozwijanie wrażliwości i kompetencji międzykulturowej powinno stać się ważnym celem programów na wszystkich etapach kształcenia i znaleźć odzwierciedlenie w materiałach dydaktycznych przeznaczonych do nauki języka rosyjskiego. Przy założeniu, że uczenie się języków to proces ciągły, trwający całe życie, zadaniem instytucji kształcących powinno być przygotowanie do życia w warunkach, które mogą ulegać zmianom. Chodzi o wychowanie takiej jednostki, która będzie gotowa adaptować się w globalizującym się świecie, będzie potrafiła bez uprzedzeń postrzegać i rozumieć uczestników dialogu międzykulturowego, okazywać szacunek dla tradycji i stylu życia przedstawicieli innej kultury, uznając ją za równie wartościową jak jej kultura rodzima. Choć umiejętność wchodzenia w udane interakcje z drugim człowiekiem wnosi wiele różnorodnych korzyści, to jednak ostatecznym celem takich relacji jest wzbogacenie i zrozumienie siebie, doskonalenie przez kontakt z innością własnej osobowości.

Ze względu na rangę i znaczenie rozwijanie kompetencji międzykulturowych, obejmujących przede wszystkim postawy oraz wiedzę i umiejętności, powinno być uwzględnione w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego – materiałach zawierających treści, z którymi uczniowie stykają się bezpośrednio, nawet pod nieobecność nauczyciela. Jak pokazała analiza podręczników, dość wiernie odzwierciedlają one płaszczyznę kognitywną, natomiast niewiele miejsca ich autorzy poświęcili płaszczyźnie afektywnej i jeszcze mniej behawioralnej. Charakterystyczną cechą, którą należy tu zasygnalizować, jest minimalne uwzględnienie kształtowania postaw i umiejętności (składowych umiejętności międzykulturowych) w podręcznikach do gimnazjum i śladowe wykorzystanie tych płaszczyzn w podręcznikach do szkoły podstawowej. Najwięcej uwagi kompetencji międzykulturowej poświęcono w materiałach dla szkół średnich. Należy podkreślić, że proporcje te powinny być odwrócone lub zauważalnie zrównoważone. Warto rozważyć uwzględnienie otrzymanych w niniejszym opracowaniu wyników w trakcie konstruowania nowych programów i podręczników do nauki języka rosyjskiego na różnych etapach kształcenia. Istotne jest również zaakcentowanie w nowej już zreformowanej podstawie programowej obowiązku kształtowania pozytywnych lub neutralnych postaw i uświadamiania ich znaczenia w kontaktach z innymi ludźmi od najmłodszych lat nauki, w tym w ramach pierwszego języka obcego, oraz zapewnienie możliwości egzekwowania takich postaw i dalszego ich rozwijania przez nauczycieli drugich języków obcych.

Eliminowanie lub chociaż minimalizowanie dystansu emocjonalnego i budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku z naszymi sąsiadami na Wschodzie

ma strategiczne znaczenie dla kształtowania jeśli nie przyjaznych, to przynajmniej otwartych i poprawnych stosunków międzynarodowych na kontynencie europejskim i szerzej – na świecie.

Dalsze badania, pozwalające na lepsze zrozumienie kontekstów edukacyjnych oraz potrzeb poszczególnych społeczności językowo-kulturowych, a w efekcie opracowanie satysfakcjonujących sposobów nauczania i uczenia się drugich języków obcych, które uwzględniałyby przygotowanie jednostki do kontaktów międzykulturowych, mogą rozwijać się w dwóch kierunkach: pionowym i poziomym.

W wymiarze wertykalnym można byłoby przeprowadzić badania o charakterze diagnozy podłużnej i poprzecznej postaw uczniów (znajdujących się na różnych etapach edukacyjnych) wobec Rosji i Rosjan, obejmujące swoim zasięgiem różne regiony Polski. Interesujących danych mogą dostarczyć badania dotyczące identyfikacji i transferu wiedzy oraz umiejętności pragmatycznych uczniów, zdobytych między innymi w ramach lekcji pierwszego języka obcego i ojczystego, a następnie wykorzystanie ich w ramach nauczania i uczenia się języka rosyjskiego.

Wymiar horyzontalny dotyczy możliwości poszerzenia zakresu eksploracji podjętego tu tematu. Chodzi o objęcie podobnymi badaniami innych języków funkcjonujących jako drugie w polskiej szkole oraz innych europejskich społeczności językowych posiadających w ofercie szkolnej języki obce.

Podsumowaniem powyższych rozważań niech będą ciągle aktualne, wymowne słowa Kazimierza Szmyda (2006: 12), który stwierdza, że

nie ma współcześnie alternatywy edukacyjnej, jak poznawanie kultury europejskiej i świata w kontekście naszego wkładu do niej. Pożądana jest nowa filozofia w dziedzinie teleologii kulturowej, społecznej i polityki opiniotwórczej kreującej postawy ludzi w tym względzie. Niezbędne są zwłaszcza spotkania ludzi i ich kultur, gruntowne i obiektywne, ciągle na nowo aktualizowane poznanie dziejących się procesów społecznych i zjawisk kulturowych w świecie globalnym, sąsiedztwie geokulturowym i lokalnym, w kręgach małych ojczyzn.

Wyrażam nadzieję, że niniejsze opracowanie przyczyni się do podtrzymania zainteresowania badaczy problematyką kształcenia językowego w kontekście edukacji międzykulturowej i dostarczy kolejnych bodźców do badań poświęconych tej tematyce.

ABSTRACT

Teaching Russian as a second foreign language in Poland in view of intercultural education

The rapidly changing socio-economic environment of Europe and Poland over the last 10 years, easier access to communication and contact between speakers of different language, increased mobility of Europeans connected with factors such as the internationalization of the labour market, leisure tourism, military and peace activities influence the development of culturally and linguistically diverse communities. Current geo-economic and geo-cultural situation requires people to be able to exist in the contemporary world by establishing human ties with the representatives of other cultures. In this case language is essential. Proficiency in several languages is an advantage and necessity, especially for Europeans, as it facilitates interpersonal relations and makes it easier to understand alien cultures, which, in consequence, decreases the occurrence of prejudice among people.

Faced with the economic and political transformation of the Polish society in the late 1980s and early 1990s and the subsequent opening to external influences in the beginning of the 21st century, it became necessary for people to efficiently communicate with other cultures. Global changes have left its mark on language teaching in Polish schools, hinting at new challenges in education.

Teaching foreign languages, including teaching a second foreign language, in the context of intercultural education fits well with the current needs presented by Europeans. An intercultural approach is a process of teaching and learning a second foreign language oriented at the student as a potential partner in an actual intercultural exchange.

This article focuses on the issue of teaching Russian as a second foreign language under the institutional circumstances in Poland. Although it can be assumed that the English language may be used to communicate with “virtually anyone”, it is actually impossible to discover and explore “virtually any” culture during the course of a lesson of English as the primary foreign language. That is why it is so important to teach a second foreign

language, especially Russian. Such lessons should teach openness, shape positive attitudes towards otherness, and prepare students to meet representatives of specific cultures (in this case, Russian culture). The achievement of this objective rests on several factors, such as foreign language textbooks which should not only support language teaching and learning, but also be proper guidebooks for exploring the broadly understood culture of a country and shaping intercultural competences.

This monograph consists of an introduction, two main parts – a theoretical part and a more extensive empirical study, a conclusion, and six appendices.

The first part of the monograph – *Second foreign language at school ad intercultural education. Theoretical outline* – concerns the necessity of teaching and learning a second foreign languages within the context of intercultural education. It begins with an outline of the difference in language acquisition between the first and other languages, learning the first and second foreign language at school, the significance of language and culture in these processes, and discusses the results of selected studies on language education and their didactic implications. Next, the focus is shifted towards intercultural education, including the attitude of students towards representatives of other cultures in the process of learning and teaching a foreign language, and effective intercultural communication. These reflections are complemented with an analysis of selected definitions and models of intercultural competence and a description of its three components – attitude, awareness, and ability. What follows is a historical outline of teaching Russian in Poland and analysis of difficulties and challenges posed by linguistic education today and their impact on encouraging students to learn Russian as a second foreign language at school.

It was determined that despite the differences between first/second language acquisition and learning the first/second foreign language at school, the process share one common element – culture. Both first language acquisition and learning a foreign language at school cannot occur without learning about the culture of specific national community. The language and culture of an area outlined by national borders are closely related and therefore teaching and learning a foreign language should resemble a meeting with the culture of the country of the taught language. It is observed, however, that learning and teaching English as the first foreign language and Russian as the second foreign language are not identical processes. Both are determined by multiple factors such as motivation of individuals, personal experience, ability to transfer previously acquired skills to other fields of education, as well as formal conditions, including documents which regulate linguistic education, i.e. core curricula.

Difficulties encountered in language education at school may be connected with negative attitudes towards representatives of different nations, and their language and culture, presented by students. Such attitudes include a lack of empathy, openness, tolerance, cognitive ability to become aware of and understand phenomena relating to the studied culture. Negative attitudes demonstrated by students frequently result from incomplete or distorted awareness about the other culture.

Development of intercultural competence, including formation of attitudes, awareness and ability is especially appropriate in second foreign language lessons, including Russian. Historical events and a long period of compulsory Russian language teaching did not have a positive effect on the attitude towards Russia and Russians in Poland and the motivation to study the Russian language in the 21st century. It is essential to emphasise the urgent need to teach Russian as a second foreign language within the context of intercultural education, with a particular consideration of the development of intercultural competence, especially in its two aspects – attitudes and abilities based on factual knowledge supported by cultural studies.

The second part of the work is titled *Attitudes of secondary school students towards other communities, languages, and cultures. Empirical study*. It presents a comparative analysis of Russian language textbooks for II, III, IV stage of education and the results of a survey conducted on students of selected secondary schools who learn Russian as the second foreign language and English as the first foreign language. The exploration of educational materials which are used immediately by students was aimed at diagnosing their helpfulness in the process of promoting the three components of intercultural competence, relating to the formation of positive/neutral attitudes of students towards Poland's eastern neighbours and their country, presenting rational knowledge supported by cultural studies, and developing skills and abilities. The main intention of the survey was to analyse the sources of information about culture used by young people and determining the attitude posed by secondary school students towards Russia and Russians and England and the English and how distanced the students are to these countries.

The survey showed that for the majority of information about the Russian and English culture comes from language lessons – Russian and English. The students are aware of other sources of information about the world, but they do not use them to expand their knowledge about Russia and Russians or England and the English in a similar degree.

It was found that the analysed textbooks are only partially used for developing intercultural competence of students. Their authors mainly focus on developing the cognitive component of the competence. Every stage of education ignored the affective component of intercultural competence. The behavioural sphere was marginalised in Russian courses in educational stage III and IV and was completely ignored in courses intended for primary school students.

Also, it was observed that the rather positive image of Russia and its population presented in the textbooks was quite poorly reflected in the notions of students about the country and its people. The survey revealed that the young people's knowledge about our eastern neighbours is superficial, stereotypical, and selective, and came mainly from second-hand information and was significantly incomplete. Moreover, most respondents presented a negative attitude towards Russia and Russians, and a positive attitude towards England and the English; it was observed that the students were far more distant from Russians than from the English. The results of the survey prove that the experience

of contact with other cultures in English language lessons does not reduce the distance from other nations, including Russians.

In conclusion, the development of intercultural sensitivity and competence should become an important objective of curricula in all stages of education, and should be reflected in educational materials intended for teaching the Russian language.

РЕЗЮМЕ

Обучение русскому языку как второму иностранному в Польше в контексте межкультурного образования

В последние десятилетия появился ряд факторов, определяющих формирование многоязычных и мультикультурных обществ: динамически изменяющаяся социально-экономическая ситуация в Европе в целом и в Польше в том числе, облегчение общения между людьми, говорящими на разных языках, а также повышение географической мобильности европейцев, связанной с интернационализацией рынка труда, туризмом, военными или миротворческими действиями. Настоящая геоэкономическая и геокультурная обстановка заставляют человека приспособливаться к жизни в современном мире, создавать гуманитарные связи с представителями других культур. Важную роль в этом играет язык. Хорошее знание нескольких языков является преимуществом и необходимостью, в частности, среди граждан Европы, поскольку оно облегчает межличностные контакты, способствует пониманию чужой культуры, а это, в свою очередь, уменьшает вероятность проявления предрассудков по отношению к коммуниканту.

Экономические и политические изменения, произошедшие в польском обществе в 80–90-х годах XX века, и открытость Польши внешним влияниям в XXI веке подтверждают необходимость умения эффективно общаться с представителями разных культур. Глобальные изменения, создающие новые вызовы в области образования, оказали влияние на ситуацию обучения иностранным языкам в польских школах.

Вопросы обучения иностранному языку, в том числе и русскому языку как второму иностранному в контексте межкультурного образования, вполне соответствуют актуальным потребностям европейцев. Межкультурное направление – это такой процесс преподавания и изучения второго иностранного языка, в центре которого находится ученик в качестве потенциального партнера межкультурной коммуникации.

Настоящая работа концентрируется на области преподавания русского языка как второго иностранного в школах Польши. Можно предположить, что на английском языке люди могут общаться «почти со всеми», но невозможно увидеть и узнать «почти все» культуры на уроке английского языка как первого иностранного в школе. Поэтому очень важным являются уроки второго иностранного языка, особенно русского, во время которых ученики должны учиться открытости, развивать позитивное отношение к существующим культурным отличиям, готовиться к встрече с представителями конкретной (русской) культуры. Реализация этих задач зависит от многих факторов. Одним из них является учебник иностранного языка, который должен не только поддерживать преподавание и изучение нового языка, но и быть надежным проводником в изучении широко понимаемой культуры данной страны и в формировании межкультурной компетенции.

Настоящая монография состоит из введения, двух главных частей – теоретической и обширного эмпирического исследования – заключения, библиографии и шести приложений.

В первой части книги (*Второй иностранный язык в школе и межкультурное образование. Теоретический обзор*) обсуждаются вопросы необходимости преподавания и изучения второго иностранного языка в контексте межкультурного образования. Рассматриваются различия в процессе усвоения родного/второго языка и изучения первого/второго иностранного языка в школе, значение языка и культуры в этих процессах, а также результаты отдельных исследований, проведенных в области языкового образования и их дидактические последствия. Особое внимание уделяется межкультурному образованию, в том числе важности отношения учеников к представителям чужой культуры в процессе преподавания и изучения иностранных языков и в эффективном межкультурном общении. Далее раскрываются некоторые дефиниции и модели межкультурной компетенции, характеризуются ее компоненты – аффективный, когнитивный, поведенческий. В этой главе также содержится исторический обзор преподавания русского языка в Польше, анализ современных проблем и вызовов языкового образования, их влияние на мотивацию изучения русского языка как второго иностранного в школе.

В книге подчеркивается, что, хотя процессы усвоения родного/второго языка и изучения первого/второго иностранного языка в школе отличаются друг от друга, их объединяет общий элемент – культура. Как усвоение первого языка, так и изучение иностранного языка не могут происходить без знакомства с культурой конкретного национального общества. Язык и культура территории страны, определяемой границами государства, тесно связаны между собой. Поэтому преподавание и изучение иностранного языка должно быть встречей с национальной культурой народа, язык которого изучают школьники. Важно заметить, что обучение и овладение английским языком как первым иностранным и русским как вторым иностранным языком в школе не являются идентичными процессами. Они зависят

от многих факторов, таких как мотивация личности, индивидуальный опыт, способности переноса накопленных ранее умений в другие области образования, а также от формальных условий, документов, регулирующих изучение языка, в том числе основной программы обучения. Трудности языкового образования могут быть связаны с негативным отношением учеников к представителям разных национальностей, их культуре и родному языку. Они проявляются в отсутствии эмпатии, открытости, толерантности, когнитивных умений осознания и понимания явлений познаваемой культуры. Источником негативного отношения к чужой культуре могут быть неполные или искаженные знания о ней.

Развитие межкультурной компетенции, в том числе отношений, знаний и умений, особенно необходимо на уроке русского языка как второго иностранного в польской школе. Исторические события и долгосрочное принуждение к изучению русского языка не оказали положительного влияния на отношение поляков к России и русским и на мотивацию к овладению русским языком как иностранным в XXI веке. Таким образом, появилась настоятельная необходимость обучения русскому языку как второму иностранному в контексте межкультурного образования, с особым акцентом на развитие межкультурной компетенции учеников и ее двух компонентов: отношений и умений на основе фактических культурных знаний.

Вторая часть книги (*Отношение старшеклассников к другим обществам, языкам и культурам. Эмпирическое исследование*) показывает результаты сравнительного анализа учебников для изучения русского языка как иностранного на II, III и IV этапах школьного образования, а также результаты опроса, проведенного среди учеников отдельных средних школ, которые изучали русский язык как второй иностранный и английский язык в качестве первого иностранного. Целью изучения учебных материалов, которые используются на уроке русского языка, был анализ полезности учебников в процессе развития трех компонентов межкультурной компетенции, касающихся формирования позитивных/нейтральных отношений учеников к нашим восточным соседям и их стране, представление знаний о русской культуре и развитие умений школьников. Основной целью анкетирования учеников было выявление источников информации о русской и английской культурах, изучение отношений старшеклассников к России и русским (второй иностранный язык) и к Англии и англичанам, а также степени их удаленности по отношению к указанным народам.

Данные исследования показали, что основным источником информации о русской и английской культурах является урок иностранного языка (русского и английского). Ученики осознают другие источники информации о мире, но не используют их в сравнительной степени для углубления знаний о России и русских и об Англии и англичанах.

В ходе проведенных исследований было установлено, что учебники русского языка, используемые на уроках, лишь частично направлены на развитие межкультурной компетенции учеников. Авторы дидактических материалов в основном

сосредоточили внимание на развитии когнитивного компонента этой компетенции. На всех этапах (II, III, IV) школьного образования они пренебрегли аффективным компонентом межкультурной компетенции. Поведенческий компонент присутствует в минимальном объеме на III и IV этапах обучения языку. Умениям, как части межкультурной компетенции, в учебниках для начальной школы (II этап образования) не уделяется никакого внимания.

Оказалось, что позитивный образ России и ее народа, показанный в учебниках, не находит отражения в представлениях старшекласников об этой стране. Результаты анкетного опроса отражают поверхностные, стереотипные, отрывочные знания молодежи на тему России и русских, основанные на информации из «вторых рук» и содержащие много пробелов. Кроме того, большая часть респондентов относится к России и русским отрицательно, а к Англии и англичанам положительно; степень удаленности респондентов по отношению к русским является намного большим, чем к англичанам. Результаты данного исследования позволяют сделать вывод о том, что опыт контакта с чужой культурой на уроках английского языка как первого иностранного не влияет на сокращение степени удаленности учеников по отношению к другим народам, в том числе и к русским.

Таким образом, развитие межкультурной компетенции должно стать важной задачей программ на всех этапах обучения иностранному языку и отражаться в учебных материалах для изучения русского языка как второго иностранного.

BIBLIOGRAFIA

Literatura teoretyczna

- Aleksandrowicz-Pędich L., 2003. *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*, Białystok: Trans Humana.
- Aleksandrowicz-Pędich L., 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok: Wydawnictwo UWB.
- Aleksandrowicz-Pędich L., 2007. *Edukacja międzykulturowa i nauka języków obcych w opiniach ludzi biznesu w wybranych krajach europejskich*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*, red. W. Chłopicki, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium” (= „Język a komunikacja” 2007, t. 19), s. 329–336.
- Allwright Richard L., 1981. *What Do We Want Teaching Materials for?*, „ELT Journal” 1981, Vol. 36(1), s. 5–18, <http://eltj.oxfordjournals.org/content/36/1/5.full.pdf+html?sid=b13b6e61-1529-4e30-8118-5c6e0d041b4e> (12.06.2016).
- Anczewski J., 1984. *Indywidualne czynniki realizacji programu nauczania języka obcego*, [w:] *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*, red. H. Komorowska, Warszawa: WSiP, s. 175–215.
- Andrychowicz-Trojanowska A., 2015. *Materiał glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, t. 14(3), s. 1–15, <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/13367523/1+Lingwistyka+Stosowana+14+Agnieszka+Andrychowicz-Trojanowska.pdf> (7.05.2016).
- Apalkow 2008: Апальков В. Г., 2008. *Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень)*, автореферат, Тамбов.
- Apalkow 2011: Апальков В. Г., 2011. *Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы*, Москва, <http://docplayer.ru/342474-V-g-apalkov-metodika-formirovaniya-mezhkulturnoy-kompetencii-sredstvami-elektronno-pochtovoy-gruppy.html> (10.09.2015).
- Apanowicz J., 2002. *Metodologia ogólna*, Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Arabski J., 1985. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*, Warszawa: WSiP.

- Augustyniak J., 2013. *Kompetencje międzykulturowe polskiej młodzieży szkolnej na emigracji w Irlandii*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 183–196.
- Awramiuk E., 2016. *Nauczanie języka ojczystego w zmieniającym się świecie – wyzwania edukacyjne*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, red. E. Awramiuk, M. Karolczuk, t. 6, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 15–28.
- Bachórz A., 2009. *Podróżowanie jako obszar negocjacji pomiędzy swojskością a obcością. Przypadek polskich wyjazdów do Rosji*, [w:] *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*, red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wieczorkiewicz, Białystok: Galeria im. Sleńdzińskich, s. 124–136.
- Back K. W., 1962. *Wywieranie wpływu w bezpośrednich kontaktach społecznych*, [w:] *Zagadnienia psychologii społecznej*, red. A. Malewski, Warszawa: PWN.
- Baetens B. H., 1994. *An Overview of European Models of Bilingual Education*, [w:] *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities*, ed. by R. Khoo, U. Kreher, R. Wong, Clevedon: Multilingual Matters, s. 1–12.
- Bagramowa 1993; Баграмова Н. В., 1993. *Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе*, автореферат, Санкт-Петербург.
- Bajor K., 1975. *Zagadnienia doboru słownictwa do nauki języka rosyjskiego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Baker C., 1988. *Key Issues In Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=HMPzP0IPxYoC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Baker+C.+1988.+Key+Issues+In+Bilingualism+and+Bilingual+Education,+Clevedon,+Avon:+Multilingual+Matters.+pdf&ots=FeeqUmJC4n&sig=y4fRaLTz0GcACV81hY8P2TLazIk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (12.10.2014).
- Bakłaszkińska 2009; Баклашкина М. В., 2009. *Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и в вузе*, «Иностранные языки в школе» 2009, т. 1, s. 8–13.
- Balandyk P., 2010. *Вот и мы. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych*, „Języki Obce w Szkole” 2010, t. 1, s. 187–189.
- Banach B., 2001a. *Interkulturowa tendencja we współczesnej dydaktyce*, [w:] *Język w komunikacji*, red. G. Habrajska, t. 3, Łódź: Wydawnictwo Wyższej szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 228–242.
- Banach B., 2001b. *Rola podręcznika w procesie glottodydaktycznym*, „Języki Obce w Szkole” 2001, t. 3, s. 16–23.
- Banach B., 2003a. *Język a kultura*, „Języki Obce w Szkole” 2003, t. 1, s. 3–5.
- Banach B., 2003b. *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole” 2003, t. 3, s. 3–14.
- Bandura E., 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium.
- Bañcerowski J., 1972. *Na czym powinna się opierać strategia glottodydaktyki?*, [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, red. F. Grucza, Warszawa: PWN, s. 31–42.

- Barna L. M., 1996. *Stumbling Blocks in Intercultural Communication*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, ed. by L. A. Samovar, R. E. Porter, Belmont, CA: Wadsworth, 8th ed., s. 337–346.
- Barsuk 1970: Барсук Р. Ю., 1970. *Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия*, Москва: Высшая школа.
- Bartkowiak M., 2003. *Новые встречи 1*, „*Języki Obce w Szkole*” 2003, t. 4, s. 187–188.
- Bartmiński J., Lappo I., Majer-Baranowska U., 2007. *Stereotyp Rosjanina i jego profilowanie we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, red. J. Bartmiński, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 262–298.
- Baryszniukow 1998: Барышников Н. В., 1998. *Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания*, «Иностранные языки в школе» 1998, т. 5, s. 25–30.
- Baryszniukow 2002: Барышников Н. В., 2002. *Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе*, «Иностранные языки в школе» 2002, т. 2, s. 28–32.
- Baryszniukow 2003: Барышников Н. В., 2003. *Методика обучения второму иностранному языку в школе*, Москва: Просвещение.
- Baryszniukow 2004: Барышников Н. В., 2004. *Мультилингводидактика*, «Иностранные языки в школе» 2004, т. 5, s. 19–27.
- Batorski D., Marody M., Nowak A. (red.), 2006. *Społeczna przestrzeń Internetu*, Warszawa: Academica.
- Bauman Z., 1996. *Socjologia*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Bednarczuk U., 2012. *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „*Postscriptum Polonistyczne*” 2012, t. 2(10), s. 19–29.
- Bednarczuk U., 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glotto-dydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bernacki B., 2003. *Nowe podręczniki do języka rosyjskiego*, „*Języki Obce w Szkole*” 2003, t. 2, s. 177–180.
- Białek M., 2009. *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Bierdiajew N. A., 2004. *Dusza rosyjska i polska*, przeł. W. Radolińska, [w:] *Dusza polska i rosyjska. Od Adama Mickiewicza i Aleksandra Puszkina do Czesława Miłosza i Aleksandra Sołżenicyna. Antologie, Materiały do „katalogu” wzajemnych uprzedzeń Polaków i Rosjan*, red. A. de Lazari, Warszawa: PISM, s. 146–150.
- Bierdiczewskij 2002: Бердичевский А. Л., 2002. *Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе*, «Русский язык за рубежом» 2002, т. 2, s. 60–65.
- Bierdiczewskij 2007: Бердичевский А. Л., 2007. *Что, как и почему в межкультурном образовании*, «Русский язык за рубежом» 2007, т. 6, s. 42–46.
- Billows F. L., 1968. *Techniki nauczania języków obcych*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Bim 1997: Бим И. Л., 1997. *Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского*, «Иностранные языки в школе» 1997, т. 4, s. 5–12.
- Bim 2001: Бим И. Л., 2001. *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*, Обнинск: Титул.

- Bim, Sadowa 1997: Бим И. Л., Садова Л. В., 1997. *Мосты (Brücken I, Brücken II: Deutsch nach Englisch)*. Учебник немецкого языка как второго иностранного на базе английского, Москва: Март.
- Błuszkowski J., 2003. *Stereotypy narodowe w świadomości Polaków*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Błuszkowski J., 2005. *Stereotypy a tożsamość narodowa*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Boćwińska-Kiluk B., 2014. *Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 130–144, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Od_wielokulturowosci_miejsca_do.pdf (12.08.2015).
- Bogorodickaja 1974: Богородицкая В. Н., 1974. *Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видео-временных форм английского языка)*, автореферат, Москва.
- Bolten J., 2005. *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 37–46.
- Bolten J., 2006. *Interkulturowa kompetencja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Boratyńska-Sumara J., 2015. *Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, t. 12, s. 15–33.
- Borden G. A., 2007. *Orientacja kulturowa*, tłum. K. Frieske, [w:] *Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej*, red. U. Kusio, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 130–158.
- Boski P., 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych: podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brohy C., 2001. *Generic and/or Specific Advantages of Bilingualism in a Dynamic Plurilingual Situation: The Case of French as Official L3 in the School of Samedan (Switzerland)*, “International Journal of bilingual Education and Bilingualism” 2001, Vol. 4(1), s. 38–49.
- Brophy J. E., 2002. *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska-Hubert M., Olszówka A., 2007. *Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 2*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”.
- Brzeziński J., 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa: WSiP.
- Brzozowska D., 2008. *Polski dowcip etniczny. Stereotyp a tożsamość*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Buczek K., 2006. *Układ trilingwalny – język rosyjski jako drugi język obcy*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 1” 2006, t. 39, s. 7–12.
- Buczek K., 2011. *Propozycje pracy nad alfabetem w podręcznikach przeznaczonych do nauczania/uczenia się języka rosyjskiego od podstaw*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu

- Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3” 2011, t. 68, s. 20–27, <http://www2.univ.rzeszow.pl/wfil/kfr/ksiazki/glotto-cz3.pdf> (10.09.2015).
- Bud’ko 1989: Буд’ко А. Ф., 1989. *О причинах ошибок в употреблении грамматических явлений в устной речи на немецком языке как втором иностранном*, [w:] *Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание*, т. 4, Минск: Вышэйшая школа, s. 10–13.
- Burszta W. J., 1998. *Antropologia kultury*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Byram M., 1991. *Teaching Culture and Language Towards an Integrated Model*, [w:] *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, ed. by D. Buttjes, M. Byram, Clevedon: Multilingual Matters, s. 17–30.
- Byram M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canadelier M., Schröder-Sura A., 2013. *Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej*, „*Języki Obce w Szkole*” 2013, t. 2, s. 4–11.
- Canale M., Swain M., 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „*Applied Linguistics*” 1980, Vol. 1, s. 1–47.
- CBOS 1996. *Stosunek Polaków do innych narodowości. Komunikat z badań*, Warszawa.
- CBOS 2001a. *Brytyjczycy o Polakach, Polacy o Brytyjczykach. Komunikat z badań*, oprac. M. Strzeszewski, M. Wenzel, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_033_01.PDF (10.12.2015).
- CBOS 2001b. *Brytyjczycy i Polacy o sobie i wzajemnych kontaktach. Komunikat z badań*, oprac. M. Strzeszewski, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_043_01.PDF (10.12.2015).
- CBOS 2009. *Polacy o swoich wyjazdach zagranicznych i znajomości języków obcych. Komunikat z badań*, oprac. B. Wciórka.
- CBOS 2012. *Polacy poznają świat, czyli o zagranicznych wyjazdach i znajomości języków obcych*, oprac. R. Boguszewski, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_148_12.PDF (8.11.2015).
- CBOS 2013. *Wyjazdy wypoczynkowe Polaków*, oprac. B. Badora, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_015_13.PDF (10.12.2015).
- CBOS 2014a. *10 lat członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, <http://www.msz.gov.pl/resource/6e7a6b2d-3fb3-4eb2-ae96-b3b10d01f579:JCR> (5.09.2016).
- CBOS 2014b. *Stosunek Polaków do innych narodów. Komunikat z badań*, nr 20, Warszawa, oprac. M. Omyła-Rudzka, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_020_14.PDF (22.10.2016).
- CBOS 2015. *Zmiany nastawienia Polaków do innych narodów. Komunikat z badań*, nr 113, oprac. R. Boguszewski, Warszawa, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_113_15.PDF (22.10.2016).
- CBOS 2016. *Stosunek do innych narodów. Komunikat z badań*, nr 53, oprac. M. Omyła-Rudzka, Warszawa, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_053_16.PDF (22.10.2016).
- Chalejewa 2000: Халеева И. И., 2000. *О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам*, «*Известия Российской академии образования*» 2000, т. 1, s. 11–18.
- Charbonnier G., 1968. *Rozmowy z Claude Lévi-Straussem*, przeł. J. Trznadel, Warszawa: Czytelnik.

- Chlewiński Z., 1992. *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, t. 1, Warszawa: Instytut Psychologii PAN, s. 7–28.
- Chłopek Z., 2008a. *Motywacja uczniów opanowujących pierwszy, drugi i kolejny język obcy*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 35–45.
- Chłopek Z., 2009b. *Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: Wyniki badań kwestionariuszowych*, „*Języki Obce w Szkole*” 2009, t. 1, s. 61–68.
- Chłopek Z., 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chłopek Z., 2014. *Problemy z użyciem przedimków w pisemnej produkcji w języku trzecim: analiza psycholingwistyczna i implikacje glottodydaktyczne*, „*Lingwistyka Stosowana*” 2014, t. 10, s. 11–23.
- Chłopek Z., Małgorzewicz A., 2009. *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka angielsko-niemiecka w ćwiczeniach*, Warszawa: Wydawnictwo REA.
- Chodkiewicz H., 1986. *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Chojnacka-Synaszkó B., 2010. *Kultura pedagogiczna rodziny w obliczu wielo- i międzykulturowości*, [w:] *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 81–92.
- Chomsky N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky N., 1982. *Zagadnienia teorii składni*, tłum. I. Jakubczak, Wrocław: Ossolineum.
- Cieśla M., 1974. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Covey S. R., 2007. *7 nawyków skutecznego działania*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Cruz-Ferreira M., 1999. *Prosodic Mixes: Strategies in Multilingual Language Acquisition*, „*International Journal of Bilingualism*” 1999, Vol. 3(1), s. 1–21.
- Crystal D., 2003. *English as a Global Language*, 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal D., 2005. *Language Death*, 5th ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- Субулова 2002: Цыбулева Т. Н., 2002. *Обучение диалогической речи на испанском языке как втором иностранном*, [w:] *Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика. Материалы докладов Международной научно-практической конференции. Минск, 17–18 декабря 2002 г.*, ч. 1, Минск: МГЛУ, s. 240–241.
- Czachor R., Popadeykina I., 2013. *Organizacja warsztatów międzykulturowych w środowisku polsko-rosyjskim*, „*Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego*” 2005, t. 2(5), s. 122–130.
- Czeladko R., Lorenz W., 2010. *A Polacy wciąż po rosyjsku*, „*Rzeczpospolita*”, 7.10.2010, <http://www.rp.pl/artukul/19,546367.html> (19.02.2014).
- Czerepaniak-Walczak M., 1997. *Kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] *Nauczyciele ludzi dorosłych*, red. K. Jaskot, Szczecin: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s. 21–36.

- Czerniak 2015: Черняк Н. В., 2015. *Классификация моделей межкультурной компетенции*, «Грамота» 2015, т. 2(92), s. 119–125.
- Czerwiński K., 2011. *Wielokulturowość a zagrożenie bezpieczeństwa – wyzwania dla edukacji*, [w:] *Komunikowanie społeczne w wielokulturowych społeczeństwach. Wielowymiarowe zagrożenia bezpieczeństwa*, red. K. Czerwiński, M. Fiedora, K. Węć, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 80–98.
- Czecznerina 1997: Чечерина Н. Н., 1997. *Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы (при первом английском)*, автореферат, Москва.
- Czumak 2009: Чумак Л. Н., 2009. *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Минск: БГУ.
- Czura A., Papaja K., 2009. *Rola ucznia oraz nauczyciela w nauczaniu dwujęzycznym*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Poznaniu, s. 393–401.
- Czykwin E., 1999. *Próba modyfikacji stereotypów i uprzedzeń narodowych w warunkach szkoły*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, Białystok: Trans Humana, s. 120–131.
- Dakowska M., 2008. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Danecka I., 2016. *Учебник и оптимизация процесса обучения русскому языку в польской школе*, [w:] *Русистика и современность. 18 Международная научная конференция. Сборник Научных Статей*, red. Э. Архангельская, Л. Игнатьева, Рига: Издательство БМА, электрон. изд., s. 123–129.
- Daniel J. E., 2007. *Z historii badań nad zawartością materiału leksykalnego dla potrzeb nauczania języka rosyjskiego jako obcego*, „Przegląd Rusycystyczny” 2007, t. 1, s. 114–123.
- Daniel J., 2004. *O nauczaniu języka obcego w szkole podstawowej – o nauczaniu języka rosyjskiego*, „Języki Obce w Szkole” 2004, t. 6, s. 32–36.
- Dąbrowska K., 2014. *Komunikacja międzykulturowa – kierunek rozwoju społecznego*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 145–161, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Od_wielokulturowosci_miejsca_do.pdf (6.11.2015).
- de Angelis G., 2005. *Interlanguage Transfer of Function Words*, “Language Learning” 2005, Vol. 55, s. 379–414.
- de Angelis G., Selinker L., 2001. *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, red. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner, Clevedon: Multilingual Matters, s. 42–58.
- de Lazari A., 2006. *Polskie i rosyjskie „zaprogramowanie kulturowe” (szkic problemu)*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 147–155.
- de Lazari A., Rongińska T., 2006. *Uwagi wstępne*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 5–7.

- Dewaele J. M., 1998. *Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 Versus L3*, "Applied Linguistics" 1998, Vol. 19(4), s. 471–490.
- Dobek-Ostrowska B., 2007. *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław: Astrum.
- Dörnyei Z., 1994. *Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom*, "The Modern Language Journal" 1994, Vol. 78(3), s. 273–284.
- Dörnyei Z., 2001a. *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei Z., 2001b. *Motivational Strategies in the Language Classroom*, (Cambridge Language Teaching Library), Cambridge, UK: Cambridge, University Press, <http://www.slide-share.net/carlachavez/motivational-strategies-in-the-language-classroom-dornyei-zoltan> (22.12.2015).
- Doros A., Łużny S., 1971. *Zapobieganie błędom syntaktycznym i stylistycznym przy nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa: PZWS.
- Drożdźiał-Szelest K., 2010. *Podręczniki w procesie nauczania języka angielskiego: czy i w jakim stopniu można na nich polegać?*, [w:] *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*, red. K. Drożdźiał-Szelest, Gorzów Wielkopolski: Państwowa Wyższa Szkoła w Gorzowie Wielkopolskim, s. 17–29.
- Duszak A., 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Dziekoński M., 1971. *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa: PZWS.
- Dziekoński M., 1973. *Kształtowanie sprawności czytania w języku rosyjskim*, Warszawa: PZWS.
- Dziekoński M., 1975. *Rola motywacji w nauczaniu języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski” 1975, t. 4(138), s. 13–18.
- Dziewanowska D., 2010. *Czynniki determinujące kształtowanie kompetencji międzykulturowej w procesie nauczania języka obcego*, „Studia Wschodniosłowiańskie” 2010, t. 10, s. 255–264.
- Earley Ch., Ang S., 2003. *Cultural Intelligence. Individual Interaction Across Cultures*, Stanford: Stanford University Press.
- Ellis R., 2007. *Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 173–226.
- ESOKJ 2003: *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Fenner A. B., 2000. *Cultural awareness*, [w:] *Approaches to Materials Design in European Textbooks*, ed. by A. Fenner, D. Newby, European Centre for Modern Language: Council of Europe, s. 142–155.
- Fiedosiuk 2014: Федосюк М., 2014. *Взаимосвязь языка и культуры в преподавании русского языка как иностранного*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 49–60.
- Figarski W., 1974. *Pedagogiczne uwarunkowanie wyników nauczania języka rosyjskiego w klasach VII–VIII*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, t. 4, s. 153–166.
- Figarski W., 1977. *O nauczaniu języka rosyjskiego*, Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach.
- Figarski W., 1984. *Wyznaczniki powodzenia w szkolnej nauce języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 1990. *Testy w nauczaniu języka rosyjskiego dla klas V–VIII*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 1994. *Доброе утро! Podręcznik do szkoły podstawowej. Część pierwsza*, Warszawa: WSiP.

- Figarski W., 1995. *Привет! Podręcznik do szkoły podstawowej. Część druga*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 1999a. *В школы! 1. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla klasy IV zreformowanej szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 1999b. *В Москве! 1. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla klasy I gimnazjum*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 2000a. *В школы! 2. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla klasy V zreformowanej szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 2000b. *В Москве! 2. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla klasy II gimnazjum*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Figarski W., 2008. *Język rosyjski w Polsce – fakty i mity*, „Przegląd Rusycystyczny” 2008, t. 1, s. 84–97.
- Figarski W., 2010. *Glottodydaktyka rusycystyczna w Polsce – tradycje i współczesność*, [w:] *Publikacja jubileuszowa III. Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy*, Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego 2010, s. 69–106.
- Figarski W., Broniarz R., 2001b. *В Москве! 2. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla klasy III gimnazjum*, Warszawa: WSiP.
- Figarski W., Gregorczyk J., 2001a. *В школы! 3. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla klasy VI zreformowanej szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Fleischer M., 2002. *Teoria kultury i komunikacji. Systemowe i ewolucyjne podstawy*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Fiodorow W., 2013. *Rosyjski komentarz do wyników rosyjskich i polskich badań*, [w:] *Polska–Rosja. Diagnoza społeczna 2013, Raport z badań opinii społecznej w Polsce i Rosji*, Warszawa: Centrum Polsko-Rosyjskiego Dialogu i Porozumienia, s. 37–39, http://www.cprdipl.pl/assets/media/Wydawnictwa/Raporty/Polska_Rosja_Diagnoza_spooleczna_2013.pdf (5.09.2015).
- Franken R. E., 2006. *Psychologia motywacji*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fras J., 2005. *Komunikacja polityczna. Wybrane zagadnienia gatunków języka*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Frąckiewicz M. K., 2014. *Komisja Edukacji Narodowej a idea i praktyka kształcenia w języku ojczystym*, [w:] *Komisja Edukacji Narodowej z perspektywy XXI wieku w 240. rocznicę utworzenia*, red. E. J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, Białystok: Wydawnictwo UwB, s. 109–124.
- Frengel J., 2003. *Two-way Immersion Programs in the United States*, [w:] *The Multilingual Mind: Issues Discussed by, for, and about People Living with Many Languages*, ed. by T. Tokuhama-Espinosa, Westport, CT, London: Praeger, s. 47–61.
- Galskova 2004: Гальскова Н. Д., 2004. *Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам*, «Иностранные языки в школе» 2004, т. 1, s. 3–8.
- Galskova 2007: Гальскова Н. Д., 2007. *Программы общеобразовательных учреждений. Немецкий язык как второй иностранный. 7–11 классы*, Москва: Просвещение, <http://catalog.prosv.ru/attachments/9618b8fa-1c65-4f0b-badd-a763cea8931c.pdf> (7.07.2015).

- Galskowa 2008: Гальскова Н. Д., 2008. *Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты*, «Иностранные языки в школе» 2008, т. 5, с. 2–7.
- Galskowa, Giez 2009: Гальскова Н. Д., Гез Н. И., 2009. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*, Москва: Издательский центр «Академия».
- Galskowa, Jakowlewa 1997: Гальскова Н. Д., Яковлева Л. Н., 1997. *Учебник по немецкому языку как второму иностранному для 7–8 классов общеобразовательных учреждений „Und nun Deutsch”*, Москва: Просвещение.
- Gałecki W., 1963. *Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej*, Warszawa: PZWS.
- Ganschow L., Sparks R., 1995. *Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native-language Skills and Foreign-language Aptitude of At-risk Foreign-language Learners*, “Journal of Learning Disabilities” 1995, Vol. 28, s. 107–120.
- Ganschow L., Sparks R., Javorsky J., 1998. *Foreign Language Learning Difficulties: an Historical Perspective*, “Journal of Learning Disabilities” 1998, Vol. 31, s. 248–258.
- Gardner R. C., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Gardner R. C., Clément R., 1990. *Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition*, [w:] *Handbook of Language and Social Psychology*, ed. by H. Giles, W. P. Robinson, Chichester: John Wiley and Sons, s. 495–517.
- Gardner R. C., Lambert W. E., 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc.
- Gardner R. C., Smythe P. C., Clément R., Gliksmann L., 1976. *Second Language Learning: a Social Psychological Perspective*, “Canadian Modern Language Review” 1976, Vol. 32, s. 198–213.
- Gawarkiewicz R., 2012. *Komunikacja międzykulturowa a stereotypy: Polacy – Niemcy – Rosjanie*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Gerngross G., Puchta H., 2000. *Język obcy w szkole podstawowej. Wpływ treści podręcznika na rozwój dziecka*, „Języki Obce w Szkole” 2000, t. 6, s. 11–15.
- Gesing E., 2004. *Naprawdę warto pracować z podręcznikiem „Новые встречи 2”*, „Języki Obce w Szkole” 2004, t. 3, s. 179–180.
- GI: Grupa Intelktualistów, 2008. *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*, Bruksela 2008, http://ec.europa.eu/languages/documents/report_pl.pdf (23.01.2013).
- Giewieling 1972: Гевелинг Л. Н., 1972. *Обучение чтению по специальности на немецком языке на базе английского (на неязыковых факультетах университетов)*, автореферат, Москва.
- Głazewska E., Kusio U., 2012. *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Golka M., 2009. *Przekłady i pomosty w komunikowaniu międzykulturowym*, [w:] *Komunikowanie międzykulturowe – szanse i wyzwania*, red. J. Isański, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 11–19.
- Gołąbek J., 1931. *Nauczanie języków słowiańskich*, „Neofilolog” 1931, t. 4–5, s. 189–191.
- Gontar’ 1987: Гонтарь Г. И., 1987. *Использование проблемного подхода при обучении второму иностранному языку (на материале немецкого языка при первом английском)*, автореферат, Москва.

- Goodman N., Marx G. T., 1982. *Society Today*, New York: Random House.
- Gorbaniuk O., Razmus W., Lewicka D., 2010. *Wizerunek Białorusi, Rosji i Ukrainy wśród Polaków: analiza wolnych skojarzeń*, „Rocznik Nauk Społecznych” 2010, t. 2(28), s. 181–206.
- Górniewicz J., 2000. *Problem tolerancji w kulturze pogranicza*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków: Impuls, s. 336–345.
- Grabowska B., Kania K., 2014. *Kompetencje międzykulturowe w świecie zróżnicowanego „my”*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 162–176.
- Grochowski L., 1978. *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: PWN.
- Grosch H., Leenen W. R., 1998. *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, [w:] *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, s. 29–46, [http://www.kiik.eu/dokumente/16_Leenen,_W.R._&_Grosch,_H._\(1998\)._Bausteine_zur_Grundlegung_interkulturellen_Lernens.pdf](http://www.kiik.eu/dokumente/16_Leenen,_W.R._&_Grosch,_H._(1998)._Bausteine_zur_Grundlegung_interkulturellen_Lernens.pdf) (10.11.2015).
- Grucza F. (red.), 1978. *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, WSiP.
- Grucza F., 1989. *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, [w:] *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez ILS UW. Zaborów, 18–20 września 1986*, red. F. Grucza, Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 9–49.
- Grucza F., 1992. *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, [w:] *Język – kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez ILS UW, Zaborów, 5–8 listopada 1987*, red. F. Grucza, Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 9–70.
- Grucza F., 1996. *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, [w:] *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur, Materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, 17–19 lutego 1994*, red. F. Grucza, K Chomicz-Jung, Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 11–31.
- Grzybowski P. P., 2009. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gudykunst W., Kim Y. Y., 2005. *Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację międzykulturową*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 496–511.
- Hall E. T., 1987. *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa: PIW.
- Hall E. T., 2001. *Poza kulturą*, Warszawa: PWN.
- Harczuk Z., 1972. *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: PZWS.
- Hargie O., Saunders Ch., Dickson D., 1999. *Social Skills in Interpersonal Communication*, New York: Routledge.
- Hejnicka-Bezwińska T., 1996. *Zarys historii wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, cz. 4, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

- Henzel J., 1978. *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Hinc J., 2009. *Wpływy interferencyjne w procesie przyswajania kompetencji gramatycznych (na przykładzie języka polskiego jako L1, angielskiego i niemieckiego). Analiza błędów w obrębie szyku wyrazów języka niemieckiego*, Uniwersytet Gdański (praca doktorska).
- Hołubowska I., 2001. *Как дела?*, „Języki Obce w Szkole” 2001, t. 4, s. 125–126.
- Hufeisen B., 2000. *How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism?*, [w:] *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, Hrsg. S. Dentler, B. Hufeisen, B. Lindemann, Tübingen: Stauffenburg, s. 23–40.
- Hufeisen B., 2003. *Kurze Einführung in die linguistische Basis*, [w:] *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Hrsg. B. Hufeisen, G. Neuner, Strasbourg, Europarat: Council of Europe Publishing, s. 7–11, <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (10.02.2015).
- Humeniuk-Walczak M., 2007. *Edukacja międzykulturowa kobiet w wielokulturowym społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, red. A. Szerłaż, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 151–171.
- Huntington S. P., 2007. *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Hymes D. H., 1971. *On communicative competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes D. H., 1972. *Models of the Interaction of Language and Social Life*, [w:] *Directions in Sociolinguistics*, ed. by J. J. Gumperz, D. H. Hymes, New York: Holt/Rinehart/Winston, s. 35–71.
- Iwan K., 1972. *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919–1939: koncepcje organizacyjno-programowe*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Jakobson R., 1976. *Poetyka w świetle językoznawstwa*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, oprac. H. Markiewicz, t. 2, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 22–69.
- Jakowlewa 2001: Яковлева Л. Н., 2001. *Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку*, «Иностранные языки в школе» 2001, т. 6, s. 4–7.
- Jamrozik E., 2014. *Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole” 2014, t. 3, s. 23–30.
- Janicka M., 2008. *Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych z województwa lubelskiego)*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 61–73.
- Janion M., 2006. *Niesamowita Słowiańszczyzna: fantazmaty literatury*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Janowska I., Rabiej A., 2014. *Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki*, [w:] *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*, red. M. Gajos, Poznań, Łódź: PTN, (= „Neofilolog” 2014, t. 43/2), s. 235–247.
- Jaroszewska A. 2010b. *Edukacja dzieci a treści międzykulturowe w podręcznikach do nauki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2010, t. 4, s. 32–42.

- Jaroszevska A., 2009. *Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 83–93, <http://www.poltowneo.org/images/Prace%20zbiorowe/nauczyciel.pdf> (14.08.2014).
- Jaroszevska A., 2010. *Problematyka międzykulturowości a nauczanie języków obcych – rozważania z pogranicza teorii i praktyki*, „Meritum”. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, red. J. Ziętek, t. 1(16), Warszawa: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, s. 21–26.
- Jaskuła S., Korporowicz L., 2008. *Wychowanie do informacji: wyzwania i nadzieje*, „Pedagogika Społeczna” 2008, t. 1(27), R. VII, s. 83–105.
- Jaskuła S., Korporowicz L., 2013. *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2013, t. 21, s. 121–138, http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/667/1/Pogranicze_21_Jaskula_Korporowicz.pdf (12.08.2015).
- Jeganian 1986: Еганян Н. Г., 1986. *Методика обучения лексическому оформлению высказывания на втором иностранном языке*, автореферат, Москва.
- Jelizarowa 2001: Елизарова Г. В., 2001. *Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению*, автореферат, Санкт-Петербург.
- Jelizarowa 2005: Елизарова Г. В., 2005. *Культура и обучение иностранным языкам*, Санкт-Петербург: Капо.
- Jensen E., 2005. *Teaching with the Brain in Mind*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jesiutina 1973: Есютина А. М., 1973. *Пути формирования словаря для аудирования при обучении второму иностранному языку*, автореферат, Москва.
- Jessner U., 2006. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jurek A., 2007a. *Языки обce dawniej i dziś. Część I. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej*, „Языки Обce w Szkole” 2007, t. 1, s. 5–19.
- Jurek A., 2007b. *Языки обce dawniej i dziś. Część II. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej*, „Языки Обce w Szkole” 2007, t. 2, s. 3–17.
- Jurkowski M., 1986. *Od wieży Babel do języka kosmitów. O językach sztucznych, uniwersalnych i międzynarodowych*, Białystok: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kaczmarek A., 2009. *Problematyka dydaktyki dwujęzyczności a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Poznaniu, s. 403–414.
- Kapłanowa 2014: Капланова В., 2014. *Формирование межкультурной компетенции на уроках русского языка как иностранного при помощи информационных и коммуникационных технологий*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 95–101.
- Karasiewa 1973: Карасева В. Н., 1973. *Обучение речевой коммуникации на втором иностранном языке в первый год его изучения на языковом факультете (на материале английского языка после немецкого)*, автореферат, Минск.

- Karolczuk M., 2010. *O wybranych aspektach determinujących nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego (drugiego obcego) – wnioski z badań*, [w:] *Badania glottodydaktyczne w praktyce*, red. K. Karpińska-Szaj, (= „Neofilolog” 2010, t. 35), s. 185–194.
- Karolczuk M., 2011. *Из опыта использования проектов на уроках иностранных языков в российских школах*, „Linguodidactica” 2011, t. 15, s. 75–88.
- Karolczuk M., 2014a. *Wybór kierunków studiów przez uczestników Olimpiady Języka Rosyjskiego*, „Studia Wschodniosłowiańskie” 2014, t. 14, s. 331–44.
- Karolczuk M., 2014b. *Русский язык как второй иностранный в польской школе – трудности и вызовы*, [w:] *Человек. Świadomość. Komunikacja. Internet*, red. T. Soldatjenkova, L. Szypielewicz, Leuven, Warszawa: Department of Slavonic and Eastern European Studies of the University of Leuven, Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego, publ. elektron., s. 861–873.
- Karolczuk M., 2014c. *Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcjach języka rosyjskiego jako obcego*, [w:] *Refleksja w uczeniu się języków obcych*, red. A. Czura, M. Jedynek, Poznań, Wrocław: PTN, (= „Neofilolog” 2014, t. 42/2), s. 215–226.
- Karolczuk M., 2015a. *O potrzebie przygotowania uczniów na lekcjach języka rosyjskiego do porozumiewania się międzykulturowego*, [w:] *Europa Środkowo-Wschodnia w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. J. Getka, J. Grzybowski, R. Kramar, Warszawa: Katedra Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej Uniwersytetu Warszawski, s. 289–303.
- Karolczuk M., 2015b. *Sposoby kształtowania postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego*, [w:] *W dialogu języków i kultur*, red. K. Fordoński, Ł. Karpiński, t. 4, Warszawa: Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie, s. 167–181.
- Karolczuk M., 2015c. *Kwalifikacje do nauczania dwóch języków obcych jako wyzwanie edukacyjne*, „Linguodidactica” 2015, t. 19, s. 123–140.
- Karolczuk M., 2015d. *Postawy uczniów szkół średnich wobec Rosji i Rosjan. Wnioski z badań*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2015, t. 11, s. 349–362.
- Kecskés I., Papp T., 2000. *Foreign Language and Mother Tongue*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kic-Drgas J., 2015. *Czym skorupka za młodu nasiąknie... czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole” 2015, t. 1, s. 36–42.
- Kiejko 2014: Кейко А., 2014. *О лингвокультурологическом аспектов обучении РКИ в аспекте межкультурной коммуникации*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 103–107.
- Kielar B., 1989. *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia*, [w:] *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, red. F. Grucza, Warszawa: Wydawnictwo UW, s. 51–65.
- Kiernier 1961: Кернер А. А., 1961. *Обучение произношению и чтению на английском языке как второй специальности (основной язык немецкий)*, автореферат, Москва.
- Kiklewicz 2011: Киклевич А., 2011. *Роль стереотипов в межкультурной коммуникации*, „Przegląd Wschodniosłowiański” 2011, t. 2, s. 259–283.
- Kitrosskaja 1970: Китросская И. И., 1970. *Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явлений переноса)*, автореферат, Москва.

- Klein W., 2007. *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 89–142.
- Klimiuk E., 2010. *Porozmawiajmy o prawosławiu po rosyjsku! Kilka uwag o kształceniu interkulturowym w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*, red. J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana, Lublin: Wydawnictwo Werset, s. 328–336.
- Klimiuk E., Szalast-Bytys U., 2012. *Lekcja z humorem, czyli praktyczne zastosowanie materiału humorystycznego na zajęciach z języka rosyjskiego*, „*Języki Obce w Szkole*” 2012, t. 2, s. 118–127.
- Kliś M., 1979. *Motywacja jako jedna z podstawowych determinant procesu uczenia się języka obcego*, „*Przegląd Glottodydaktyczny*” 1979, t. 3, s. 19–30.
- Kłosowska A., 1973. *Kulturowe uwarunkowania postaw*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa: PWN, s. 257–285.
- Kłosowska A., 1983. *Kultura masowa*, Warszawa: PWN.
- Kmieciak A. P., 2005. *Gdzie nie ma wiedzy, tam straszą stereotypy!*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 287–290.
- Knapp-Potthoff A., 1990. *Interkulturelle Kommunikation*, „*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*” 1990, Bd. 1, s. 62–93.
- Kolesnikowa 1986: Колесникова И. Л., 1986. *Профессионально-направленное обучение коммуникативному чтению на старших курсах (английский язык как вторая специальность)*, автореферат, Ленинград.
- Koňarowa 2000: Колларова Э. 2000. *Иноязычное образование и феномен культуры в интерпретации Конгресса МАПРЯЛ*, [в:] *Актуальные вопросы языкового, культуроведческого и лингводидактического образования студентов русистики*, Краков: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 41–45.
- Kołosowskaja 2009: Колосовская И. Г. 2009. *Обучение учащихся общеобразовательных учреждений восприятию и пониманию иноязычной речи на слух (английский язык как второй иностранный)*, автореферат, Минск.
- Komorowska H., 1975. *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H., 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H., 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Komorowska H., 1996. *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych*, „*Języki Obce w Szkole*” 1996, t. 2, s. 109–115.
- Komorowska H., 1999. *Kształcenie nauczycieli języków w obcych w Polsce – osiągnięcia i trudności*, [w:] *Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce. Narodziny systemu. Przykłady funkcjonowania. Potrzeby*, red. L. Aleksandrowicz-Pędich, H. Komorowska, Białystok: Wydawnictwo UwB, s. 9–21.
- Komorowska H., 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konieczna E., Dziadzia B., 2004. *Film jako wehikuł kultury. Uwarunkowanie uczestnictwa w kulturze filmowej*, „*Kultura i Edukacja*” 2004, t. 2, s. 42–51.

- König G., 2006. *Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11“, <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/357/347> (5.11.2015).
- Kornacka-Skwara E., Skwara A., 2010. *Wybrane czynniki warunkujące jakość komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, red. O. Glebova, M. Niemiec-Knaś, Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 111–127.
- Kornijenko 2004: Корниенко П. А. 2004. *Краеведческие материалы как средство обучения иностранному языку в средней школе*, «Иностранные языки в школе» 2004, т. 6, s. 28–31.
- Korotkich 2010: Коротких Ю. Ю., 2010. *Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов*, автореферат, Ижевск.
- Korporowicz L., 2011. *Socjologia kulturowa: kontynuacje i poszukiwania*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Korzeniewska-Berczyńska 2013: Коженевска-Берчиньска И., 2013. *Слышание как залог успешности межкультурного диалога*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2013, t. 38, s. 139–144.
- Kossakowska-Maras 2015: Коссаковска-Марас М., 2015. *Средства формирования социокультурной компетенции студентов-русистов в рамках занятий по практикуму русского языка*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2015, t. 40(1), s. 265–274.
- Kossakowska-Maras 2016: Коссаковска-Марас М., 2016. *Репрезентация концепта свадьба в российском кинематографе*, [w:] *Русистика и современность. 18 Международная научная конференция. Сборник Научных Статей*, ред. Э. Архангельская, Л. Игнатьева, Рига: Издательство БМА, электрон. изд., s. 264–272.
- Kostomarov, Chrusłow 2003: Костомаров В. Г., Хруслов Г. В., 2003. *Русский язык в современном мире*, [w:] *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*, ред. А. Н. Щукин, Москва: Издательство «Русский язык», s. 281–289.
- Koteras K., 1976. *Motivation and Attitudes of Secondary School Learners*, „Języki Obce w Szkole” 1976, t. 5, s. 275–279.
- Kotowicz-Borowy I., 2013. *Wpływ stereotypów na komunikację międzykulturową we współczesnej Polsce*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 137–149.
- Kowalowa 2003: Ковалева Ю. Ю., 2003. *Формирование методической компетенции будущего учителя английского языка как второго иностранного (на базе немецкого)*, автореферат, Томск.
- Kozakowa 2007: Козакова О. В., 2007. *Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов (на примере иностранного языка)*, автореферат, Нижний Новгород.
- Krashen S. D., 1976. *Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning*, „TESOL Quarterly” 1976, Vol. 10, s. 157–168, http://tesol.aau.am/tq_digital/tq_digit/Vol_10_2.pdf#page=5 (10.02.2015).

- Krashen S. D., 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press, <https://pdfs.semanticscholar.org/a710/4f74438eaea1997217-eae6851c442569abc5.pdf> (10.02.2015).
- Krashen S. D., 1982. *Principles and Practice In Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press, http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (10.02.2015).
- Kulas K., 2011. *Treści językowe podręcznika a jakość kształcenia w szkole podstawowej*, „Języki Obce w Szkole” 2011, t. 4, s. 44–51.
- Kurcz I., 2000. *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz I., 2007. *Jakie problemy psychologiczne może rodzić dwujęzyczność?*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 9–39.
- Kurcz I., 2009. *Dwujęzyczność a język globalny*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Poznaniu, s. 11–27.
- Kurtyka A., 2005. *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 83–95.
- Kusiak-Pisowacka M., 2015. *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, t. 14(3), s. 65–75, <http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276-721/13367523/6+Lingwistyka+Stosowana+14+Monika+Kusiak-Pisowacka.pdf> (8.08.2016).
- Kusio U., 2007. *Świat się rusza – szkic z komunikacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja” 2007, t. 1, s. 23–35.
- Kusio U., 2011. *Dialog w komunikacji międzykulturowej. Ideały a rzeczywistość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Lappo I., 2006. *Uprzedzenia a media: Polska recepcja wydarzeń na Dubrowce (analiza internetowej listy dyskusyjnej)*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 323–333.
- Lebedinskaja 1975: Лебединская Б. С., 1975. *Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного языка при первом английском (на стадии выбора слова)*, автореферат, Moskwa.
- LeDoux J., 1996. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, New York, NY: Simon and Schuster.
- Leontiev A. A. 1981. *Psychology and the Language Learning Process*, Oxford: Pergamon Press.
- Leontowicz 2003: Леонтович О. А., 2003. *Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию*, Волгоград: Перемена.
- Lévi-Strauss C., 1970. *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lewowicki T., 1970. *Motywy uczenia się języka rosyjskiego w szkole podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, t. 1, s. 99–110.
- Lewowicki T., 2000. *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice: Wydawnictwo UŚ, s. 17–18.

- Lipatow A., 2003. *Rosja i Polska: konfrontacja i grawitacja*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lipińska E., 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lippmann W., 1997. *Public Opinion*, New York: Free Press Paperbacks, 1st ed., 1922.
- Lubecka A., 1994. *Nauczyciel – ekspertem w dziedzinie kultury*, „Języki Obce w Szkole” 1994, t. 5, s. 387–392.
- Lubecka A., 2010. *Komunikacja międzykulturowa jako dialogiczne spotkanie z obcym*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, (= „Język a komunikacja” 2010, t. 25), s. 15–26.
- Lubieniecka J., 1960. *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Luciński K., 2014. *К вопросу о влиянии заимствованных языковых средств на ментальность лингвокультурного сообщества*, „Studia Ruscystyczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 2014, t. 22, s. 33–40.
- Łapidus 1976: Лапидус Б. А., 1976. *Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности*, автореферат, Москва.
- Łobocki M., 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łotman 1994: Лотман Ю. М., 1994. *Беседы о русской культуре*, Санкт-Петербург: Искусство – СПб.
- Łucziniņa 2002: Лучинина Н. В., 2002. *Обучение устной монологической речи на втором иностранном языке в средней школе (на материале французского языка)*, автореферат, Пятигорск.
- Maciejewski J., 1998. *Stereotyp Rosji i Rosjanina w polskiej literaturze i świadomości społecznej*, „Więź” 1998, t. 2, s. 183–197.
- Madejowa M., 1994. *Proces porozumiewania się a praktyka szkolna*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 159–162.
- Magala S. J., 2011. *Kompetencje międzykulturowe*, przeł. J. F. Dąbrowski, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer Business.
- Majer-Baranowska U., Lappo I., 2006. *Rosjanin*, [w:] *Język – Wartości – Polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Raport z badań empirycznych*, red. J. Bartmiński, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 380–385.
- Majewska R., 2005. *Różnice kulturowe na poziomie niewerbalnym*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 303–315.
- Marciniak T., 2006. *Obraz i grafity Rosji i Rosjanina w komiksie*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 385–404.
- Marciniak Z., 1978. *Zarys historii wychowania*, Warszawa: PWN.
- Maresz T., 2006. *Rosjanin w polskich podręcznikach szkolnych do historii*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 183–209.
- Markunas 2005: Маркунас А., 2005. *Русский язык как иностранный в общеевропейском пространстве*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2005, t. 32, s. 239–243.

- Marton W., 1976. *Nowe horyzonty nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Martyniuk W., 2012. *Nauka poprzez języki: promowanie edukacji integrującej, różnojęzycznej i interkulturowej – nowy program działań Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu*, „Języki Obce w Szkole” 2012, t. 3, s. 11–14.
- Matuszak-Loose B., 2005. *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, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 47–54.
- Mądrzycki T., 1977. *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa: WSiP.
- Mądrzycki T., 1986. *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa: PWN.
- McCroskey J. C., Richmond V. P., 1987. *Willingness to Communicate*, [w:] *Personality and Interpersonal Communication*, ed. by J. C. McCroskey, J. A. Daly, Newbury Park, CA: Sage Publications, s. 129–156, http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/008_1987_C3.pdf (10.02.2015).
- McLaughlin B., 2007. *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*, [w:] *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 143–153.
- Metera E., 2000. *Podręczniki i programy nauczania języka angielskiego jako realizacja założeń reformy szkolnictwa*, [w:] *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*, red. H. Komorowska, Warszawa: IBE, s. 95–114.
- Michalik U., Michalska-Suchanek M., 2010. *Wizerunek Rosji oraz Rosjan w świadomości Polaków*, [w:] *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowe*, red. O. Glebova, M. Niemiec-Knaś, Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie 2010, s. 159–175.
- Michońska-Stadnik A., 2008. *Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 107–116.
- Michońska-Stadnik A., 2011. *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*, „Lingwistyka Stosowana” 2011, t. 4, s. 31–40, http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_MICHONSKA-STADNIK.pdf (10.02.2015).
- Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.), 2008. *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. 1 i 2, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Mihułka K., 2008. *Wpływ treści kulturo- i krajoznawczych na wzmocnienie motywacji u studentów filologii obcych*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 2, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 43–52.
- Mihułka K., 2010. *Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, (= „Język a komunikacja” 2010, t. 25), s. 355–363.
- Mihułka K., 2012. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość (na przykładzie języka niemieckiego jako L3)*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka K., 2013. *Spotkania interkulturowe z perspektywy uczenia się i nauczania języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2013, t. 2, s. 61–69.

- Mihułka K., 2014. *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, „Języki Obce w Szkole” 2014, t. 3, s. 78–87.
- Mihułka K., 2015. *Postawy w procesie nabywania języka obcego*, „Studia Niemcoznawcze” 2015, t. 56, red. L. Kolago, s. 397–412.
- Mika S., 1984. *Psychologia społeczna*, Warszawa: PWN.
- Mika S., 1987. *Psychologia społeczna dla nauczycieli. Wychowanie*, Warszawa: WSiP.
- Mikułowski Pomorski J., 2003. *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Mikułowski Pomorski J., 2006. *Jak narody porozumiewają się między sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków: Universitas.
- Mikułowski Pomorski J., Nęcki Z., 1983. *Komunikowanie skuteczne?*, Kraków: Ośrodek badań prasoznawczych RSW „Prasa-Książka-Ruch”.
- Miłaszkińska 1985: Милашкина Е. А., 1985. *Обучение аудированию немецкой речи на III курсе английского отделения педагогического вуза (грамматический аспект)*, автореферат, Ленинград.
- Miłosierdowa 2004: Милосердова Е. В., 2004. *Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации*, «Иностранные языки в школе» 2004, t. 3, s. 80–84.
- Misiejuk D., 1999. *Ja wobec Innego – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobeci, Białystok: Trans Humana, s. 104–111.
- Mucharkina 2009: Мухаркина С. А., 2009. *Формирование межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции студента в образовательном процессе*, автореферат, Оренбург.
- Myczko K., 2002. *Kognition und interkulturelle Kompetenz*, [w:] *European Year of Languages 2001*, red. T. Siek-Piskozub, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69–74.
- Myczko K., 2005. *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia interkulturowego*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 26–35.
- Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A., 2011. *L2 Willingness to Communicate (WTC) and International Posture in the Polish Educational Context*, “Studies in Second Language Learning and Teaching” 2011, Vol. 1(1), s. 119–134.
- Nadskakuła O., 2009. *Natura uprzedzeń religijnych*, „Przegląd Rusycystyczny” 2009, t. 1(125), s. 27–36.
- Nadskakuła O., 2013. *Kategorie „swój” i „obcy” w rosyjskim myśleniu politycznym*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Niemiec-Knaś M., 2010. *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego*, [w:] *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, red. O. Glebova, M. Niemiec-Knaś, Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 413–427.
- Nijakowska J., 2009. *Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 41–53, <http://main3.amu.edu.pl/~zfwapa/images/stories/publikacje/problemy.2009.pdf> (27.07.2015).

- Nikitorowicz J., 1995. *Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz J., 1999. *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana, s. 25–32.
- Nikitorowicz J., 2005. *Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Region, tożsamość, edukacja*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana, s. 15–33.
- Nikitorowicz J., 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz J., 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J., 2013. *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, [w:] *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11–28.
- Niżegorodcew A., 2009. *Dwie tradycje badawcze w językoznawstwie stosowanym dotyczącym języka drugiego*, [w:] *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*, red. M. Pawlak, (= „Neofilolog” 2009, t. 32), s. 7–16.
- Nowacka D., 2015. *Ewaluacja materiałów dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się języka ukraińskiego jako obcego w szkolnictwie wyższym*, „Roczniki Humanistyczne” 2015, t. 63(7), s. 237–248, https://tnkul.pl/files/userfiles/files/RH2015z7_237-248_Nowacka.pdf (27.07.2016).
- Nowak I. 2013. Recenzja podręcznika: M. Zybent, *Диалог. Язык росыjski. Подрѣчник з ѳвiченнями для szkół ponadgimnazjalnych. Чзѳц 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 174, „Linguodidactica” 2013, t. 17, s. 262–271.
- Nowak I., 2015. *Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, t. 12, s. 69–80.
- Nowak S., 1973. *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, red. S. Nowak, Warszawa: PWN, s. 17–87.
- Nowak S., 2006. *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Nowicka E., 2009. *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- NSP: Narodowy Spis Powszechny, 2011, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/narodowy-spis-powszechny-ludnosc-i-mieszkan-2011/narodowy-spis-powszechny-ludnosc-i-mieszkan-2011-raport-z-wynikow,18,1.html> (10.12.2013).
- Nurtazina 2014: Нуртазина М. Б., 2014. *Межкультурная компетенция как необходимое условие развития инновационных процессов в обучении русскому языку*, «Мова» 2014, т. 21, s. 221–227.
- Odlin T., Jarvis S., 2004. *Same Source, Different Outcomes. A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland*, “International Journal of Multilingualism” 2004, Vol. 1(2), s. 123–140.
- Okoń W., 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olechnowicz M., 1974. *Ćwiczenia z intonacji i akcentuacji rosyjskiej*, Warszawa: PWN.
- Olechnowicz M., 1976. *O doborze materiału akcentuacyjnego języka rosyjskiego*, [w:] *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, red. S. Siatkowski, Warszawa: WSiP.

- Ołędzki J., 2007. *Komunikowanie międzynarodowe i jego formy*, [w:] *Polifonia, dialog i zdezerowanie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej*, red. U. Kusio, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 189–200.
- Olpińska M., 2009. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Opólska-Danecka O., 1954. *Nauczanie języka rosyjskiego w szkołach polskich od r. 1945 do chwili obecnej*, „Język Rosyjski” 1954, t. 6(34), s. 7–11.
- Oppenheim A. N., 2004. *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Orłowska N., 2009. *Wpływ języka ojczystego i pierwszego języka obcego (L2) na proces przyswajania kolejnego języka (L3)*, Uniwersytet Gdański (praca doktorska).
- Orłowski J., 1968. *O nauczaniu ortografii rosyjskiej w klasie V szkoły podstawowej (na podstawie eksperymentu)*, „Język Rosyjski” 1968, t. 1(109), s. 22–28.
- Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H., 1957. *The Measurement of Meaning*, Urbana: University of Illinois Press.
- Osipian 2009: Осипян Т. Г., 2009. *Обучение иноязычной орфографической компетенции студентов лингвистов (английский язык как второй иностранный)*, автореферат, Пятигорск.
- Pacholczyk 2002: Пахольчик Т., 2002. *О лингвокультурологической парадигме современной глоттодидактики – попытка определения (на материале русского языка как иностранного)*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2002, t. 30, s. 151–155.
- Pacholczyk T., 2010. *Lingwistyczno-dydaktyczne refleksje nad obcojęzyczną komunikacją interkulturową*, „Przegląd Rusycystyczny” 2010, t. 1(129), s. 116–129.
- Pacholczyk 2013: Пахольчик Т., 2013. *Взаимосвязи и взаимообусловленности межкультурного образования и коммуникации на иностранном языке*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2013, t. 38, s. 193–201.
- Paluch A. K., 1981. *Malinowski*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Pamuła-Behrens M., 2015. *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2015, t. 1, s. 8–12.
- Paner A., Kłoncewicz A., 2006. *Anglia (Wielka Brytania) w polskich podręcznikach historii*, „Wiadomości historyczne: czasopismo dla nauczycieli” 2006, t. 49(6), s. 40–48.
- Papikian 2013: Папикян А. В., 2013. *Роль стереотипов в обучении иностранному языку*, «Иностранные языки в школе» 2013, т. 10, s. 49–53.
- Parfieniuk I., 2014. *Uwarunkowania skuteczności nabywania kompetencji kulturowych na podstawie informacyjnych i doświadczeniowych typów oddziaływań*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Woźnińska-Kiluk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 119–129, http://pedagogika.uwb.edu.pl/files/file/PDF/PUBLIKACJE/Od_wielokulturowosci_miejsca_do.pdf (27.07.2015).
- Passow 1999: Пассов Е. И., 1999. *Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*, Липецк: Издательство ЛГПИ.
- Passow 2002: Пассов Е. И., 2002. *Диалог культур: социальный и образовательный аспекты*, http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_237 (2.02.2016).

- Pawlak M., 2008. *Motywacja jako proces: teoria, implikacje dydaktyczne i perspektywy badawcze*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 173–184.
- Pawlak M., 2009. *Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań*, [w:] *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*, red. M. Pawlak, Poznań: PTN, (= „Neofilolog” 2009, t. 32), s. 33–48.
- Pawlak M., 2010. *Problemy pomiaru wiedzy językowej*, [w:] *Badania glottodydaktyczne w praktyce*, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań: PTN, (= „Neofilolog” 2010, t. 35), s. 9–22.
- Pawlak N., 2009. *Językowe bariery kontaktu międzykulturowego – od zrozumienia do porozumienia. Spotkania polsko-nigeryjskie*, [w:] *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*, red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wieczorkiewicz, Białystok: Wydawca Galeria im. Słędzińskich w Białymstoku, s. 100–106.
- Pawlik J. J., Pakuła-Tamou D., 2013. *Wychowanie przez sztukę a budowanie wrażliwości międzykulturowej*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, red. J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 183–196.
- Pęcherski M., Świątek M., 1978. *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977: podstawowe akty prawne*, Warszawa: PWN.
- Pękala A., 2011. *Stereotyp Rosjanina w Polsce*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3” 2011, t. 68, s. 7–12.
- Pfeiffer W., 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Pieklarz M., 2008. *Uczeń w świetle specyfiki interkulturowo nachylonego kształcenia neofilologicznego*, „Neofilolog” 2008, t. 30, s. 78–84.
- Pienczewa 2007: Пенчева А., 2007. *Коммуникация на русском языке в межкультурной среде и проблемы обучения РКИ*, «Русский язык за рубежом» 2007, t. 6, s. 21–23.
- Pieriestoronina 2003: Пересторонина И. Л., 2003. *Формирование языковой компетенции при обучении лексике второго иностранного языка (на примере англо-французских когнатив)*, автореферат, Moskwa.
- Piętak-Radimersky I., 2006. *Stereotypy Rosji i Rosjan a nauczanie języka rosyjskiego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 1” 2006, t. 39, s. 41–44.
- Pilch T., Bauman T., 2010. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piotrowska-Paprocka U., 2005. *Psycholingwistyczne aspekty akwizycji języków obcych i ich implikacje dla dydaktyki nauczania*, [w:] *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, red. K. Karpińska-Szaj, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, s. 61–68.
- Piotrowski S., 2009. *Jak badać akwizycję języka obcego w klasie, czyli o zadaniu w perspektywie badań ilościowych i jakościowych*, [w:] *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*, red. M. Pawlak, Poznań: PTN, (= „Neofilolog” 2009, t. 32), s. 127–138.
- Płeś Ł., 2015. *DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym*, „Lingwistyka Stosowana” 2015, t. 12, s. 97–105.
- Płusa P., 2010. *Problematyka interkulturowości, wielokulturowości i trans-kulturowości w świetle badań glottodydaktycznych*, „Studia Neofilologiczne” 2010, t. 6, s. 211–216.

- Pniewski W., 1938. *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, Gdańsk: Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki.
- Podsiad A., Więckowski Z., 1983. *Mały słownik pojęć i terminów filozoficznych*, Warszawa: P.A.X.
- Porter R. E., Samovar L. A., 1994. *An Introduction to Intercultural Communication*, [w:] *Intercultural Communication: A Reader*, ed. by L. A. Samovar, R. E. Porter Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- PP 2002: *Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. Nr 51 poz. 458 ze zm., http://static1.money.pl/d/akty_prawne/pdf/DU/2002/51/DU20020510458.pdf (17.02.2013).
- PP 2010: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 3: *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2010, http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_3.pdf (17.02.2013).
- PP 2012: *Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2012 r. poz. 977, s. 89, <https://www.librus.pl/wp-content/uploads/2013/05/Rozporzadzenie-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego.pdf> (10.12.2015).
- Program 1933: *Program nauki w gimnazjach państwowych: języki obce nowożytnie (projekt)*, Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Program 1947: *Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej: języki obce (projekt)*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Program 1949: *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: język rosyjski (projekt)*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Program 1950: *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej: język rosyjski (projekt)*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Program 1970: *Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej (tymczasowy). Język rosyjski*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Pruski Z., 2012. *Gadać i działać*, „Polityka” 2012, nr 27, s. 62–63.
- Przebinda G., 2006. *Papież z Polski a Rosja. Główne bariery w dialogu*, „Przegląd Rusycystyczny” 2006, t. 4(116), s. 5–26.
- Przybył E., 2006. *Religia w Rosji w świetle prasy polskiej po 1989 roku*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 343–357.
- Pstyga A., 2010. *Z zagadnień polsko-rosyjskich kontaktów międzykulturowych (na materiale publicystyki polskiej)*, [w:] *Słowo w dialogu międzykulturowym*, red. W. Chłopicki, M. Jodłowiec, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, (=„Język a komunikacja” 2010, t. 25), s. 151–159.
- Pudo D., 2014. *Rola refleksji w nauczaniu dorosłych słuchaczy komercyjnych kursów językowych*, [w:] *Refleksja w uczeniu się języków obcych*, red. A. Czura i M. Jedynek, Poznań–Wrocław: PTN (=„Neofilolog” 2014, t. 42/2), s. 227–239.
- Ramsay R. M. G., 1980. *Language-learning Approach Styles of Adult Multilinguals and Successful Language Learners*, [w:] *Studies in Child Language and Multilingualism. Annals of the New York Academy of Science*, ed. by V. Teller, S. J. White, Vol. 345, New York, NY: New York Academy of Science, s. 73–96.

- Raport 2013. *Polska-Rosja. Diagnoza społeczna 2013, Raport z badan opinii społecznej w Polsce i Rosji*, Warszawa, http://www.cprdip.pl/assets/media/Wydawnictwa/Raporty/Polska_Rosja_Diagnoza_spoleczna_2013.pdf (5.09.2015).
- Raport krajowy 2005. *Ministerstwo Edukacji Narodowej, Edukacja językowa w Polsce. Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych*, Warszawa, <http://www.lifelong-learning.pl/jezyki/Edukacjaj.pdf> (10.12.2015).
- Raport ORE, 2011. *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010*, Warszawa.
- Raport ORE, 2013. *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*, oprac. A. Braunek, Warszawa, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/426/Powszechnosc_nauczania_jezykow_2011_2012_17.04_final.pdf (10.12.2015).
- Reykowski J., 1992. *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ringbom H., 1987. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom H., 2001. *Lexical Transfer in L3 Production*, [w:] *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner, Clevedon: Multilingual Matters, s. 59–68.
- Robotycki C., 2010. *O wieloetniczności współczesnej Polski (antropologiczne zastrzeżenia etnografa)*, [w:] *W stronę nowej wielokulturowości*, red. R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga, Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury, s. 79–113.
- Roche J. 2001, *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rogowa 1954: Рогова Г. В., 1954. *Методика преподавания грамматики второго иностранного языка на факультетах иностранных языков в 4-годичных педагогических институтах*, автореферат, Москва.
- Romanik A., 2006. *К вопросу использования художественных произведений в процессе обучения русскому языку*, [w:] *Русистика и современность*, red. A. Pałiński, G. A. Ziętała, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, (= „Глоттодидактика” 2006, t. 4), s. 136–143.
- Rozporządzenie 2008: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia z 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2009 r. Nr 4 poz. 17.
- Rozporządzenie 2012: *Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2012 r. poz. 977.
- RSRP 2013: *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_s.2012-2013.pdf (10.12.2015).
- Sadochin 2007: Садохин А. П., 2007. *Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования*, «Журнал социологии и социальной антропологии» 2007, т. 10(1), s. 125–139, <http://www.old.jourssa.ru/2007/1/6aSadohin.pdf> (2.02.2016).
- Sadochin 2010: Садохин А. П., 2010. *Введение в межкультурную коммуникацию*, Москва: Издательство «Омега-Л».
- Sankina, Siwoczalowa 2009: Санкина В. В., Сивочалова Г. А., 2009. *Из опыта работы над международными проектами учащихся старших классов, «Иностранные языки в школе» 2009, т. 4, s. 22–26.*

- Sapir E., 1978. *Kultura, język, osobowość*, przeł. B. Stanosz, R. Zimand, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sarnowski M., 2008. *Polsko-rosyjskie kontakty językowe i kulturowe. O niektórych fenomenach rosyjskiej historii w polskim dyskursie medialnym*, „Język a Kultura” 2008, t. 20, s. 309–319.
- Satkiewicz H., 1994. *Norma polszczyzny ogólnej a języki subkultur*, [w:] *Języki subkultur*, red. J. Anusiewicz, B. Siciński, Wrocław: Wiedza o kulturze (=„Język a kultura” 1994, t. 10), s. 9–17.
- Sawczuk 2004: Савчук Е. А., 2004. *Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля*, Москва.
- Scherer K. R., 2001. *Appraisal Considered as a Process of Multi-level Sequential Checking*, [w:] *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, ed. by K. R. Scherer, A. Schorr, T. Johnstone, New York, NY (et al.): Oxford University Press, s. 92–120.
- Schiffrin D., 1994. *Approaches to Discourse*, Oxford: Blackwell.
- Schumann J. H., 1978. *The Acculturation Model for Second Language Acquisition*, [w:] *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, ed. by R. C. Gingras, Washington, DC: Center for Applied Linguistics, s. 27–50.
- Schumann J. H., 1997. *The Neurobiology of Affect in Language*, Malden, MA, Oxford: Blackwell, https://archive.org/details/ilhem_20150323_1223 (10.12.2015).
- Schumann J. H., 1999. *A Neurobiological Perspective on Affect and Methodology in Second Language Learning*, [w:] *Affect in Language Learning*, ed. by J. Arnold, Cambridge: Cambridge University Press, s. 28–42.
- Schwartz M., Geva E., Share D. L., Leikin M., 2007. *Learning to Read in English as Third Language: The Cross-linguistic Transfer of Phonological Processing Skills*, “Written Language and Literacy” 2007, Vol. 10(1), s. 25–52.
- Sercu L., 2007. *Acquiring Multilingualism at School. What Translation Tasks Tell Us about Adolescents’ Use of the Multilingual Lexicon*, “International Journal of Multilingualism” 2007, Vol. 4(1), s. 52–75.
- Siatkowski S. (red.), 1976. *Nauczanie języka rosyjskiego a językoznawstwo i psychologia*, Warszawa, WSiP.
- Siatkowski S. (red.), 1977. *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.
- Siatkowski S. (red.), 1982. *Podstawy pedagogiczne nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.
- Sielatycki M., 2005. *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2005, t. 3, s. 7–8, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/publication?id=32> (12.05.2014).
- Siemionowa 1976: Семенова С. Т., 1976. *Проблема отбора лексического минимума для чтения при обучении второму иностранному языку*, автореферат, Москва.
- Sinagatullin 1984: Синагатуллин И. М., 1984. *Обучение временным формам глагола английского языка как второго иностранного при первом французском*, автореферат, Москва.
- Singleton D. M., Aronin L., 2007. *Multiple Language Learning in the Light of the Theory of Affordances*, “Innovation in Language Learning and Teaching” 2007, Vol. 1(1), s. 83–96.

- Skakun 2003: Скакун Н. П., 2003. *О сформированности навыков самокоррекции при говорении на немецком языке как втором иностранном (на материале констатирующего эксперимента)*, «Вестник МГЛУ» 2003, т. 5, серия 2, s. 189–206.
- Skarżyńska K., 1976. *Postawy interpersonalne a karanie i nagradzanie*, [w:] *Studia nad postawami interpersonalnymi*, red. S. Mika, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN, s. 15–78.
- Skorupska A., 2006a. *Polska opinia publiczna o Rosji i Rosjanach*, [w:] *Polacy i Rosjanie – przewyżczenie uprzedzeń*, red. A. de Lazari i T. Rongińska, Łódź: Ibidem, s. 49–55.
- Skorupska A. 2006b. *Wizerunek Rosji i Rosjan w mediach*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyżczenie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 375–383.
- Skowronek B., 2011. *Językowy obraz Rosji i Rosjan w kinie polskim po 1990 roku. Rekonesans*, „Historyka” 2011, t. 41, s. 23–35, http://historyka.edu.pl/fileadmin/user_upload/news/Historyka_41/3_.pdf (12.05.2014).
- Skrundowa Z., 1967. *Ćwiczenia w mówieniu przy nauczaniu języka rosyjskiego*, Warszawa: PZWS.
- Skrundowa Z., 1976. *Rola dialogu w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa: PZWS.
- Skudrzyk A., Warchała J., 2001. *O kompetencji interakcyjnej, czyli o współtworzeniu tekstów dialogu*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa, teoria – praktyka*, red. S. Grabias, t. 1, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 99–107.
- Skutnabb-Kangas T., 1986. *Who Wants to Change What and Why – Conflicting Paradigms in Minority Education Research*, [w:] *Language and Education in Multilingual Settings*, ed. by B. Spolsky, Clevedon: Multilingual Matters, s. 153–181.
- Skutnabb-Kangas T., 1989. *Multilingualism and the Education of Minority Children*, “Estudios Fronterizos”, Vol. 8, No. 18–19, s. 36–67, <http://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/view/442/668> (20.06.2015).
- Sobczak J., 2010. *Z Rosją nie zawsze razem, ale i nie zawsze przeciw niej! (przyczynek do polityki wschodniej i stanu badań nad nią)*, „Przegląd Wschodnioeuropejski” 2010, t. 1, s. 11–28.
- Sobczak M., Bäcker R., 2006. *Nieznanne jutro – determinanty i możliwości zacierania wzajemnych uprzedzeń Polaków i Rosjan*, [w:] *Polacy i Rosjanie – przewyżczenie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Ibidem, s. 67–76.
- Sobecki M., 1999. *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok: Trans Humana, s. 91–98.
- Sobieraj I., 2012. *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał na rynku pracy*, [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne, tom XX, podtytuł: Wielokulturowość w warunkach społeczeństwa polskiego – kapitał czy obciążenie*, red. A. Sadowski, K. Niziołek, Białystok: Wydawnictwo UwB, s. 161–173.
- Sobkowiak P., 2012. *Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim*, [w:] *Dyskurs edukacyjny w klasie językowej*, red. M. Pawlak, Poznań, Kalisz: PTN, (= „Neofilolog” 2012, t. 38/1), s. 107–128.
- Sokołow 1975: Соколов Ю. Г., 1975. *Методические проблемы отбора грамматического минимума для чтения оригинальной литературы на английском языке (второй иностранный язык)*, автореферат, Москва.

- Sopata A., 2013. *Wczesna wielojęzyczność – rola wieku rozpoczęcia akwizycji języka*, „Lingwistyka Stosowana” 2013, t. 7, s. 136–144.
- Sparks R., Ganschow L., 1991. *Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences*, “Modern Language Journal” 1991, Vol. 75, s. 3–16.
- Sparks R., Ganschow L., Patton J. 1995. *Prediction of Performance in First Year Foreign Language Course: Connections Between Native and Foreign Language Learning*, “Journal of Educational Psychology” 1995, Vol. 87, s. 638–655.
- Spicyna 1989: Спицына Л. В., 1989. *Методика обучения правописанию в курсе второго иностранного языка (английский язык на факультете немецкого языка)*, автореферат, Москва.
- Stanulewicz D., 2008. *Dlaczego Polacy uczą się języka japońskiego? Między fascynacją a praktycyzmem*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 137–145.
- Stephan W. G., Stephan C. W., 2007. *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stewart J., 2005. *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, tłum. J. Suchecki, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa: PWN, s. 36–58.
- Stępniewska D., Walczyna B., 1983. *Kufel Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych. Wybór pamiątek XVIII–XIX w.*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Strzemeska R., 2010. *Dziecko w wieży Babel czyli przygotowanie do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym*, [w:] *Badania glottodydaktyczne w praktyce*, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań: PTN, (= „Neofilolog” 2010, t. 35), s. 75–84.
- Styszyński J. C., 1993. *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego” 1993, t. 2, s. 55–74.
- Styszyński J. C., 2004. *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2004, t. 19, s. 21–40.
- Suchomliński W. A., 1987. *Sto rad dla nauczyciela*, tłum. A. Słowiński, Warszawa: WSiP.
- Sumner W. G., 1911. *Folkways*, Boston: Ginn&Company, <https://archive.org/stream/folkwaysastudys00sumngoog#page/n30/mode/2up> (8.08.2016).
- Supa W., 2009. *Współczesna literatura rosyjska wobec własnych i cudzych stereotypów*, [w:] *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*, red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wiczorkiewicz, Białystok: Galeria im. Sleńdzińskich w Białymstoku, s. 60–73.
- Sylwestrowicz J., 1971. *O kontrastywnej prezentacji materiału językowego*, „Języki Obce w Szkole” 1971, t. 4(7), s. 219–227.
- Sysojew 2001: Сысоев П. В., 2001. *Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка*, «Иностранные языки в школе» 2001, т. 4, s. 12–18.
- Sysojew 2003: Сысоев П. В., 2003. *Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков*, «Иностранные языки в школе» 2003, т. 1, s. 42–47.

- Sysojew 2004: Сысоев П. В., 2004. *Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования*, «Иностранные языки в школе» 2004, т. 4, s. 14–20.
- Szałek M., 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art Pront.
- Szałek M., 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?*, Poznań: Wagros.
- Szczepaniak-Kozak A., 2007. *Zastosowanie metody wolnych skojarzeń w badaniach różnic kulturowych*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*, red. W. Chłopicki, Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”, (= „Język a komunikacja” 2007, t. 19), s. 49–58.
- Szczepiłowa 1999: Щепилова А. В., 1999. *Концепция обучения второму иностранному языку (французскому на базе английского)*, Москва: МИПКРО.
- Szczepiłowa 2003a: Щепилова А. В., 2003a. *Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании*, «Иностранные языки в школе» 2003, т. 2, s. 4–11.
- Szczepiłowa 2003b: Щепилова А. В., 2003b. *Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному*, Москва: ГОМЦ «Школьная книга».
- Szczepiłowa 2005: Щепилова А. В., 2005. *Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному*, Москва: Владос.
- Szczukin 2003: Щукин А. Н., 2003. *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва: Высшая школа.
- Szczukin 2008: Щукин А. Н. 2008. *Компетенция или компетентность*, «Русский язык за рубежом 2008», т. 5, s. 14–20.
- Szczurek-Boruta A., 2013. *Kontekst kulturowy uczenia się – konsekwencje dla edukacji międzykulturowej*, [w:] *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 143–158.
- Szędzielorz E., 1978. *Nauczanie rosyjskiej intonacji zdaniowej na studiach rusycystycznych*, Kraków: WSP.
- Szmyd K., 2006. *Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty*, „Kultura i edukacja” 2006, t. 1, s. 7–21.
- Szopski M., 2005. *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa: WSiP.
- Szpakowski K., 2009. *Stereotypy, a polityka zagraniczna na przykładzie relacji polsko-ukraińskich*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i zarządzania w Rzeszowie” 2009, t. 2(10), s. 120–133.
- Sztompka P., 2002. *Socjologia*, Warszawa: PWN.
- Szulc A., 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szybiak I., 2002. *Z dziejów szkoły*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 9–51.
- Szymankiewicz K., 2008. *Motywowanie do nauki języka obcego poprzez otwarcie na wielojęzyczność i wielokulturowość*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 2, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 63–72.
- Tannen D., 1985. *Cross-cultural Communication*, [w:] *Handbook of Discourse Analysis*, ed. by T. A. van Dijk, Vol. 4, London: Academic Press, s. 203–215.

- Targońska J., 2002. *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2002, t. 3, s. 30–37.
- Targońska J., 2003. *Przyswajanie czasu przeszłego Perfect przez polskich uczniów na lekcji drugiego języka obcego (niemieckiego jako L3 po angielskim jako L2)*, Uniwersytet Gdański (praca doktorska).
- Targońska J., 2009. *Wiedza czy umiejętności? Czego potrzebuje dobry nauczyciel języka obcego?*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 11–25.
- Tarone E., Yule G., 1989. *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*, Oxford: Oxford University Press.
- Taszycki W., 1932. *W sprawie nauczania języków słowiańskich w polskich szkołach średnich*, „Neofilolog” 1932, t. 3, s. 131–135.
- Thomas J., 1988. *The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 1988, Vol. 9(3), s. 235–246.
- Tielija 1996: Телия В. Н., 1996. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*, Москва: Школа «Языки русской культуры».
- Tier-Minasowa 2008: Тер-Минасова С. Г., 2008. *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва: Издательство Слово/Slovo.
- Tischner J., 1994. *Tolerancja czy wzajemność?*, [w:] A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa: PWN, s. 7–11.
- Tokariewa 1999: Токарева И. И., 1999. *Этнокультурные стереотипы коммуникативного поведения*, автореферат, Минск.
- Tomczyk-Popińska E., 1994. *Dialogi w podręcznikach języka niemieckiego*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1994, t. 13, s. 47–54.
- Tomczyk-Popińska E., 2006. *Nauczanie porozumiewania się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych – wnioski z analiz podręczników języka niemieckiego jako obcego*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2006, t. 22, s. 67–77.
- Torec M., 2007. *Nauczanie interkulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Tymińska J., 1983. *Program szkoły podstawowej. Język rosyjski*, „Język Rosyjski” 1983, t. 2, s. 76–108.
- Ushioda E., 2001. *Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking*, [w:] *Motivation and Second Language Acquisition*, ed. by Z. Dörnyei, R. Schmidt, Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, University of Hawaii Press, s. 93–125.
- Ushioda E., 2008. *Motivation and Good Language Learners*, [w:] *Lessons from Good Language Learners*, ed. by C. Griffiths, Cambridge, UK (et al.): Cambridge University Press, s. 19–34.
- Usmanowa 2009: Усманова Ф. С., 2009. *Роль родного языка в условиях формирования триязычия*, «Иностранные языки в школе» 2009, т. 8, s. 77–79.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2007. *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Utri R., 2008. *Filmy jako możliwość interkulturowego uczenia się – na podstawie amerykańskiego filmu „Moje wielkie greckie wesele” i austriackiego filmu „I love Vienna”*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 2008, t. 25, s. 107–117.
- Wagner I., 2009. *We are All Europeans! – „Kultura Europejska”, „Kultura Polska” i „Kultura Własna”. Zderzenia i spotkania kultur w doświadczeniu studentów zagranicznych w Warszawie – uczestników programu Erasmus*, [w:] *Wizje kultury własnej, obcej i wspólnej w sytuacji kontaktu*, red. M. Kostaszuk-Romanowska, A. Wieczorkiewicz, Białystok: Galeria im. Sleńdzińskich w Białymstoku, s. 24–37.
- Walasek S. 1993. *Stan szkolnictwa średniego oraz kwalifikacje nauczycieli w Polsce w roku szkolnym 1922/23*, [w:] *Studia z dziejów oświaty XVIII–XX wieku*, red. M. Chamcówna, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 81–92.
- Wądołowska-Lesner K., 2006. *Ступени 1 – podręcznik do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej – analiza i ocena*, „Języki Obce w Szkole” 2006, t. 4, s. 188–189.
- Werbińska D., 2014. *Biografia zawodowa jako źródło wiedzy – autobiograficzne refleksje emerytowanych nauczycielek języka obcego*, [w:] *Refleksja w nauczaniu języków obcych*, red. A. Czura, Poznań, Wrocław: PTN, (= „Neofilolog” 2014, t. 43/1), s. 125–140.
- Whorf B. L., 1982. *Język, myśl, rzeczywistość*, przeł. T. Hołówka, Warszawa: PIW.
- Wiatr-Kmieciak M., 2006. *Забывтая мелодия для флейты – художественная литература (детская и молодежная) как дидактический материал на начальном и среднем этапе обучения русскому языку – возможности и пределы*, [w:] *Русистика и современность*, red. A. Paliński, G. A. Ziętała, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, (= „Глоттодидактика” 2006, t. 4), s. 47–54.
- Wierieszczagin, Kostomarow 1990: Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1990. *Язык и культура. Лингво-страноведение в преподавании русского языка как иностранного*, Москва: Русский язык.
- Wierzbicka 2001: Вежбицкая А., 2001. *Понимание культур через посредство ключевых слов*, Москва: Языки славянской культуры.
- Wiesiełko 2002: Веселко И. Г., 2002. *Возможности переноса аудитивных умений при обучении второму иностранному языку*, [w:] *Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика. Материалы докладов Международной научно-практической конференции. Минск, 17–18 декабря 2002 г.*, т. 1, s. 137–140.
- Wilczyńska W., 2002. *Badania interkulturowe w praktyce dydaktycznej*, [w:] *European Year of Languages 2001*, red. T. Siek-Piskozub, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 127–137.
- Wilczyńska W., 2005a. *Czego potrzeba w udanej komunikacji interkulturowej?*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15–26.
- Wilczyńska W., 2005b. *O postawie otwartości interkulturowej*, [w:] *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, red. K. Karpińska-Szaj, Łask: Oficyna wydawnicza Leksem, s. 69–80.
- Wilczyńska W., 2008. *Motywy wyboru języka obcego w szkole a unijny postulat rozwijania wielojęzyczności*, [w:] *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, red. A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsik, t. 1, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 159–170.

- Wilczyńska W., Górecka J., Mosorka E., Nowicka A., Skrivánek H., Wojciechowska B., 2007. *Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie słubickim na tle innych okręgów europejskich*, Poznań: Wydział Neofilologii UAM.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Wilk T., Rzymełka-Frąckiewicz A., 2013. *Pamięć społeczna o relacjach międzykulturowych jako istotny element kształtowania postaw współczesnych pokoleń. Kultura i sztuka wobec edukacji międzykulturowej*, [w:] *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 127–139.
- Wille L., Wawrzyniak Z., 2005. *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Zielona Góra: Kanion.
- Williams M., Burden R. L., 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge, UK (et al.): Cambridge University Press.
- Witkowski L., 2000. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojciechowska B., 2010. *Wielojęzyczność w polskim kontekście edukacyjnym*, [w:] *Badania glottodydaktyczne w praktyce*, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań: PTN, (= „Neofilolog” 2010, t. 35), s. 63–74.
- Wojciszke B., 2006. *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciszke B., 2012. *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wood E., 2005. *Rola interkulturowości w nauczaniu realizoznawstwa amerykańskiego*, [w:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 297–302.
- Wozgowa 2003: Возгова З. В., 2003. *Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами*, автореферат, Челябинск.
- Woźniewicz W., 1972. *Koncepcja typologii lekcji języka rosyjskiego*, „Język Rosyjski” 1972, t. 4(132), s. 216–222.
- Woźniewicz W., 1987a. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, Warszawa: PWN.
- Woźniewicz W., 1987b. *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*, Warszawa: WSiP.
- Woźniewicz W., 2010. *В какой степени возможно приобщение к межкультурной коммуникации в пределах усваиваемого иностранного языка*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2010, t. 35, s. 307–315.
- Woźniewicz W., 2014. *Скрытые неосознаваемые барьеры как причина неудач в процессе овладения иностранным языком*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 379–392.
- Wójcik T., 1977. *Gramatyka języka rosyjskiego. Studium kontrastywne*, Warszawa: PWN.
- Wójcik T., 1982. *Aspekty procesu glottodydaktycznego*, Warszawa: PWN.
- Wroczyński R., 1996a. *Dzieje oświaty polskiej*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Wroczyński R., 1996b. *Dzieje oświaty polskiej*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Wysocka E., 2009. *Postawy wobec „swoich” i „obcych” – mechanizmy determinujące sposób postrzegania odmienności w perspektywie młodzieży ponadgimnazjalnej*, „Prace

- naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika” 2009, t. 18, s. 125–141.
- Zajac H., 2008. *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*, cz. 1: *Metody glottodydaktyczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Zawadzka E., 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzka-Bartnik E., 2011. *Różnorodność cechą współczesnego świata*, [w:] *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, red. K. Karpińska-Szaj, (= „Neofilolog” 2011, t. 36), Poznań: PTN, s. 9–19.
- Zięba A., 2008. *Język a kultura. Komunikacja werbalna w wybranych polskich, brytyjskich i amerykańskich programach telewizyjnych*, „Investigationes Linguisticae” 2008, t. 16, s. 250–263
- Znaniecki F., 1988. *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN.
- Zobl H., 1992. *Prior Linguistic Knowledge and the Conservation of the Learning Procedure: Grammaticality Judgements of Unilingual and Multilingual Learners*, [w:] *Language Transfer in Language Learning*, [wyd. popr.] (Language Acquisition and Language Disorders 5), ed. by S. M. Gass, L. Selinker, Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 176–196.
- Zuber M., 2007. *Komunikowanie międzykulturowe*, [w:] *Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej*, red. U. Kusio, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 21–46.
- Zygmunt T., 2010. *Kultura jako cecha dystynktywna języka*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, t. 2, s. 241–249.
- Żakowska M., 2006. *Rosja i Rosjanin w publicystyce polskiej po 1989 roku*, [w:] *Polacy i Rosjanie. Przewyciężanie uprzedzeń*, red. A. de Lazari, T. Rongińska, Łódź: Wydawnictwo Ibidem, s. 359–373
- Żebrowska 2014: Жебровска А., 2014. *О межкультурной осведомленности студентов-русистов (на материале эмпирических данных)*, „Studia Rossica Posnaniensia” 2014, t. 39, s. 393–399.
- Żydek-Bednarczuk U., 2012. *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, t. 2(10), s. 19–29.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żylińska M., 2003. *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2003, t. 6, s. 49–62.

Podręczniki

- Вот и мы 1. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych*, Małgorzata Wiatr-Kmieciak, Sławomira Wujec, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2008.
- Вот и мы 2. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych*, Małgorzata Wiatr-Kmieciak, Sławomira Wujec, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2009.

- Вот и мы* 3. Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych, Małgorzata Wiatr-Kmieciak, Sławomira Wujec, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2010.
- Времена* 1. Podręcznik. Język rosyjski. Kurs dla kontynuujących naukę, Renata Broniarz, Warszawa 2011, WSIP, wydanie trzecie.
- Времена* 1. Podręcznik. Język rosyjski. Kurs dla początkujących, Elizaweta Chamrajewa, Elza Iwanowa, Renata Broniarz, Warszawa 2004, WSIP, Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург, wydanie pierwsze.
- Времена* 2. Podręcznik. Język rosyjski. Kurs dla początkujących i kontynuujących naukę, Elizaweta Chamrajewa, Renata Broniarz, Warszawa 2011, WSIP, Издательство «Дрофа», Санкт-Петербург, wydanie drugie.
- Времена* 2. Podręcznik. Język rosyjski. Kurs dla początkujących, Elizaweta Chamrajewa, Renata Broniarz, Warszawa 2007, WSIP, Издательство «Дрофа», Санкт-Петербург, wydanie trzecie.
- Времена* 3. Podręcznik. Język rosyjski. Kurs dla początkujących i kontynuujących naukę, Elizaweta Chamrajewa, Renata Broniarz, Warszawa 2011, WSIP, Издательство «Дрофа», Санкт-Петербург.
- Как дела?* 1. Podręcznik do języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, Halina Granatowska, Irena Danecka, Wydanie nowe, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2002.
- Как дела?* 2. Podręcznik do języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, Halina Granatowska, Irena Danecka, Wydanie nowe, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005.
- Как дела?* 3. Podręcznik do języka rosyjskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, Halina Granatowska, Irena Danecka, Wydanie nowe, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2004.
- Кл@ссно!* 1. Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik dla początkujących, Irena Danecka, Barbara Chlebda, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2004.
- Кл@ссно!* 2. Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik dla początkujących, Irena Danecka, Barbara Chlebda, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005.
- Кл@ссно!* 3. Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik dla początkujących, Irena Danecka, Barbara Chlebda, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006.
- Моя волшебная азбука* 1. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy IV szkoły podstawowej, Natalia Kowalska, Danuta Samek, Wydawnictwo REA, Warszawa 2006.
- Моя волшебная азбука* 2. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy V szkoły podstawowej, Natalia Kowalska, Danuta Samek, Wydawnictwo REA, Warszawa 2007.
- Моя волшебная азбука* 3. Podręcznik do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej, Natalia Kowalska, Danuta Samek, Wydawnictwo REA, Warszawa 2007.
- Новые встречи* 1. Podręcznik do języka rosyjskiego. Kurs dla początkujących, Halina Dąbrowska, Mirosław Zybert, WSIP, Warszawa 2002, wydanie pierwsze.
- Новые встречи* 2. Podręcznik z ćwiczeniami do języka rosyjskiego. Kurs dla początkujących, Mirosław Zybert, WSIP, Warszawa 2003, wydanie pierwsze.
- Новые встречи* 3. Podręcznik z ćwiczeniami do języka rosyjskiego. Kurs dla początkujących, Mirosław Zybert, WSIP, Warszawa 2004, wydanie drugie.

- Новый Диалог* 1. Język rosyjski do szkół ponadgimnazjalnych. Podręcznik z ćwiczeniami do szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Kurs dla początkujących, Mirosław Zybert, WSiP 2012.
- Новый Диалог* 2. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Kurs dla początkujących i kontynuujących naukę, Mirosław Zybert, WSiP, Warszawa 2014, wydanie pierwsze.
- Новый Диалог* 3. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy. Kurs dla początkujących i kontynuujących naukę, Olga Tatarczyk, Agnieszka Ślęzak-Gwizdała, WSiP, Warszawa 2014, wydanie pierwsze.
- Прогулка* 1. Podręcznik (do nowej podstawy programowej). Gimnazjum, Jolanta Chmielewska, Katarzyna Grabarczyk, Marzanna Szacherska, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2009.
- Прогулка* 2. Podręcznik (do nowej podstawy programowej). Gimnazjum, Jolanta Chmielewska, Katarzyna Grabarczyk, Marzanna Szacherska, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2010.
- Прогулка* 3. Podręcznik (do nowej podstawy programowej). Gimnazjum, Jolanta Chmielewska, Katarzyna Grabarczyk, Marzanna Szacherska, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2011.
- Ступени* 1. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 4. Język rosyjski, Beata Gawecka-Ajchel, Anna Żelazik, WSiP, Warszawa 2010, wydanie piąte.
- Ступени* 2. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 5. Język rosyjski, Beata Gawecka-Ajchel, Anna Żelazik, WSiP, Warszawa 2011, wydanie szóste.
- Ступени* 3. Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 6. Język rosyjski, Beata Gawecka-Ajchel, Anna Żelazik, WSiP, Warszawa 2008, wydanie pierwsze.
- Успех* 1. Podręcznik do języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny. Anna Pado, WSiP, Warszawa 2002, wydanie pierwsze.
- Успех* 2. Podręcznik z ćwiczeniami do języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny, Anna Pado, WSiP, Warszawa 2003, wydanie pierwsze.
- Успех* 3. Podręcznik z ćwiczeniami do języka rosyjskiego. Kurs kontynuacyjny, Anna Pado, WSiP, Warszawa 2004, wydanie pierwsze.
- Экспедиция!* 1. Cz. 1. Liceum i Technikum. Podręcznik z ćwiczeniami, Jadwiga Dosz, Joanna Gregorczyk, Jolanta Szubska, Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2002, wydanie pierwsze.
- Экспедиция!* 1. Cz. 2. Liceum i Technikum. Podręcznik z ćwiczeniami, Jadwiga Dosz, Joanna Gregorczyk, Jolanta Szubska, Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2002, wydanie pierwsze.
- Экспедиция!* 1. Podręcznik z ćwiczeniami dla początkujących, Joanna Gregorczyk, Jolanta Smolińska, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2003, wydanie pierwsze.
- Экспедиция!* 2. Podręcznik z ćwiczeniami dla początkujących, Joanna Gregorczyk, Jolanta Smolińska, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2003, wydanie pierwsze.
- Экспедиция!* 2. Cz. 1. Liceum i Technikum. Podręcznik z ćwiczeniami. Joanna Gregorczyk, Jolanta Szubska, Jadwiga Dosz. Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2003, wydanie pierwsze.
- Экспедиция!* 2, cz. 2. Liceum i Technikum. Podręcznik z ćwiczeniami. Joanna Gregorczyk, Jolanta Szubska, . Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2004, wydanie pierwsze.

- Экспедиция! 3, cz. 1.* Liceum i Technikum. Podręcznik z ćwiczeniami, Jadwiga Dosz, Joanna Gregorczyk, Jolanta Szubska, Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2004, wydanie pierwsze.
- Экспедиция! 3, cz. 2.* Liceum i Technikum. Podręcznik z ćwiczeniami, Jadwiga Dosz, Joanna Gregorczyk, Jolanta Szubska, Wydawnictwo Juka-91, Warszawa 2005, wydanie pierwsze.
- Эхо 1. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących, Beata Gawęcka-Ajchel, WSiP, Warszawa 2011, zgodny z nową podstawą programową, wydanie trzecie.
- Эхо 2. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących, Beata Gawęcka-Ajchel, WSiP, Warszawa 2013, wydanie czwarte, zmienione 2013.
- Эхо 3. Język rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących, Beata Gawęcka-Ajchel, WSiP, Warszawa 2012, wydanie drugie 2012, zgodny z nową podstawą programową.

ANEKS 1

Zawiera:

wzór ankiety przedłożonej uczniom do wypełnienia.

ANKIETA

METRYCZKA:

Proszę uzupełnić dane, postawić znak – X przy odpowiedzi dotyczącej Państwa.

1. Jestem: kobietą mężczyzną
2. Rok urodzenia: 19
3. Jestem uczniem klasy: I II III
4. Tabela:

	Języka rosyjskiego		Języka angielskiego	
	uczyłam/em się	uczę się	uczyłam/em się	uczę się
w szkole podstawowej				
w gimnazjum				
w liceum				
na kursie językowym w kraju				
na kursie językowym za granicą				
na korepetycjach				
INNE				

I. Proszę dokończyć zdania:

A.

1. Rosja kojarzy mi się z
-
-

2. Rosjanie kojarzą mi się z
3. Najbardziej cenię sobie u Rosjan

STWIERDZENIE	TAK	NIE	ani TAK, ani NIE	ponieważ...
4. lubię Rosjan				
5. chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści				
6. chciał(a)bym mieć Rosjanina za sąsiada (np. w bloku)				
7. chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce)				
8. chciał(a)bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie				
9. chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego pochodzenia				
10. chciał(a)bym mieszkać w Rosji				
11. chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji				

B.

1. Anglia kojarzy mi się z
2. Anglicy kojarzą mi się z
3. Najbardziej cenię sobie u Anglików

STWIERDZENIE	TAK	NIE	ani TAK, ani NIE	ponieważ...
4. lubię Anglików				
5. chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści				

ANEKS 1

STWIERDZENIE	TAK	NIE	ani TAK, ani NIE	ponieważ...
6. chciał(a)bym mieć Anglika za sąsiada (np. w bloku)				
7. chciał(a)bym, aby Anglik był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce)				
8. chciał(a)bym, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie				
9. chciał(a)bym mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia				
10. chciał(a)bym mieszkać w Anglii				
11. chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii				

II. Które z poniższych cech dotyczą Państwa zdaniem Rosjan, Anglików, a które Polaków? Przy cechach, które Państwa zdaniem charakteryzują powyższe narody, proszę postawić krzyżyk – X.

CECHA	Rosjanie	Anglicy	Polacy
bałaganiarski			
biedny			
bogaty			
brudny			
ceniący życie rodzinne			
egoistyczny			
głupi			
gospodarny			
honorowy			
konserwatywny			
lekkomyślny			
leniwy			
lubiący porządek			
lubiący się bawić			
mądry			
mściwy			
nacjonalista			
nadużywający alkoholu			

CECHA	Rosjanie	Anglicy	Polacy
oszczędny			
podstępny			
pracowity			
rozrzutny			
skromny			
szczerzy			
tolerancyjny			
tradycjonalista			
wierzący (pobożny)			
wykształcony			
zacofany			
życzliwy			
INNE:			

III. Proszę o wypełnienie poniższej tabeli, stawiając znak – X.

A.

KONTAKTY Z KULTURĄ ROSYJSKĄ	TAK	NIE
rodzina, przyjaciele w Rosji		
pobyt/pobyty w Rosji (dłuższy niż 2 dni)		
wymiana szkolna		
spotkania z Rosjanami w Polsce		
korrespondencja ze znajomymi z Rosji (listy tradycyjne lub e-maile)		
kontakty z Rosjanami poprzez Internet, np. GG, Skype, fora internetowe		
czasopisma (rosyjskie i polskie)		
telewizja – programy rosyjskie i polskie		
przewodniki, informatory o Rosji i Rosjanach		
utwory literackie – polskie i rosyjskie – zawierające elementy kultury rosyjskiej		
Informacje o kulturze rosyjskiej, Rosjanach i Rosji zdobywam od:		
rodziców		
dziadków		
znajomych		
nauczyciela języka rosyjskiego		

ANEKS 1

KONTAKTY Z KULTURĄ ROSYJSKĄ	TAK	NIE
nauczyciela języka polskiego		
nauczyciela języka angielskiego		
nauczyciela historii		
nauczyciela geografii		
nauczyciela wiedzy o społeczeństwie		
INNE		

B.

KONTAKTY Z KULTURĄ ANGIELSKĄ	TAK	NIE
rodzina, przyjaciele w Anglii		
pobyt/pobyty w Anglii (dłuższy niż 2 dni)		
wymiana szkolna		
spotkania z Anglikami w Polsce		
korrespondencja ze znajomymi z Anglii (listy tradycyjne lub e-maile)		
kontakty z Anglikami poprzez Internet, np. GG, Skype, fora internetowe		
czasopisma (angielskie i polskie)		
telewizja – programy angielskie i polskie		
przewodniki, informatory o Anglii i Anglikach		
utwory literackie – polskie i angielskie – zawierające elementy kultury angielskiej		
Informacje o kulturze angielskiej, Anglikach i Anglii zdobywam od:		
rodziców		
dziadków		
znajomych		
nauczyciela języka angielskiego		
nauczyciela języka polskiego		
nauczyciela języka rosyjskiego		
nauczyciela historii		
nauczyciela geografii		
nauczyciela wiedzy o społeczeństwie		
INNE		

ANEKS 2

Zawiera:

Tabela 1. Skojarzenia uczniów ze słowem „Rosja”

Tabela 2. Skojarzenia uczniów ze słowem „Rosjanie”

Tabela 3. Reakcje ankietowanych na wyrażenie „cenię sobie u Rosjan...”

Tabela 4. Dokończ zdania – odpowiedzi TAK wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

Tabela 5. Dokończ zdania – odpowiedzi NIE wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

Tabela 6. Dokończ zdania – odpowiedzi ANI TAK, ANI NIE wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

Tabela 1. Skojarzenia uczniów ze słowem „Rosja”

Rosja kojarzy mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Wydarzenia historyczne	57,78	34,69	85,37
I i II wojną światową, Katyniem, okupacją, Stalinem, Leninem, Hitlerem, zdradą, 9 maja, historią, zaborami, łagrami, KGB, Armią Czerwoną, zimną polityką, ZSRR	37,78	24,49	53,66
komunizmem, komunistycznym ustrojem politycznym	20,00	10,20	31,71
Sytuacja społeczno-polityczna	27,78	16,32	41,46
totalitarnym ustrojem państwa, niesprawiedliwym sądownictwem, cenzurą, propagandą, niedemokratycznym krajem, najazdem na Czechenię, zdradą, postawą antypolską, Smoleńskiem, zamachem, dobrą armią	14,44	6,12	24,39
Putinem, niedemokratycznymi rządami Putina, dyktaturą Putina, ich prezydentem	13,33	10,20	17,07
Obyczajowość i warunki socjoekonomiczne	62,22	36,73	92,68
alkoholem, dużą ilością alkoholu, wódką, alkoholizmem, napojem otumaniającym, spirytusem, taną wódką, denaturatem, dużą ilością alkoholu	32,22	20,40	46,34

Rosja kojarzy mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
bogactwem, przepychem, krajem dla bogatych i biednych, biedą i bogactwem jednocześnie, dwoma obliczami – biedą i bogactwem, dużym zróżnicowaniem majątków, bogatymi inwestorami piłkarskimi, ropą naftową, gazem ziemnym, złotem, mafią, wsią, wioską, rublami, przemysłem, papierosami	30,00	16,33	46,34
Miejsce turystyczno-geograficzne	57,78	67,35	46,34
Kremlem, Moskwą, Placem Czerwonym, Syberią, Urałem	23,33	24,49	21,95
dużymi przestrzeniami, krajem XXL, wielkim krajem, miejscem, które warto zwiedzić, mnóstwem interesujących zabytków, pięknymi zabytkami, budynkami, kolorowymi budynkami, dużą ilością pięknych miast, metrem, zabytkami kulturowymi, pięknymi malowniczymi krajobrazami	17,78	26,53	7,32
zimą, zimmem, długą mroźną zimą, srogimi zimami, zimnym klimatem, śniegiem, strasznym zimmem	16,67	16,33	17,07
Tradycja, kultura i jej wytwory	40,00	32,64	48,78
matrioszką	26,67	20,40	34,15
kulturą, piękną muzyką, bogatą kulturą Wschodu, bogatą tradycją, szkołą baletową, Dziadkiem Mrozem, Czajkowskim, zespołem Lube, wspaniałą, bogatą kulturą, wielowiekowymi tradycjami, śpiewem	13,33	12,24	14,63
Religia	22,22	14,28	31,71
pięknymi, barwnymi, wielkimi cerkwiami, klasztorami, kopułami	15,55	12,24	19,51
prawosławiem, religią prawosławną	6,67	2,04	12,20
Inne	15,55	6,12	26,83
kolorem czerwonym, meteorytem, trotylem, stanem umysłu, rodziną, śpiewnością języka, bronią, niczym	15,55	6,12	26,83

Tabela 2. Skojarzenia uczniów ze słowem „Rosjanie”

Rosjanie kojarzą mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Sytuacja społeczno-ekonomiczna	36,67	22,45	53,66
bogactwem, pieniędzmi, mafią, bardzo bogatymi ludźmi, przepychem, ropą naftową, bardzo skrajnymi klasami (biedni lub bardzo bogaci), biedą, biednym narodem, prostymi ludźmi, zakupami w Polsce, polskimi galeriami handlowymi, handlem alkoholem, papierosami, ropą naftową w Polsce, ludźmi, którzy jedzą surową cebulę, skrzywdzonymi przez system ludźmi	36,67	22,45	53,66
Obyczajowość	34,44	20,41	51,22
alkoholikami, alkoholizmem, mocną głową, pijakami, osobami, które lubią pić alkohol, pijaństwem, silną wątrobą, wódką	34,44	20,41	51,22

Rosjanie kojarzą mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Pozytywne cechy osobowościowe	31,11	24,48	39,03
otwartością, z dystansem do życia, dobrą zabawą, lubiącymi dużo imprezować, szalonymi pomysłami, wesołością, wygłupami, zabawą, zabawnymi ludźmi, z żartami	14,44	8,16	21,95
przyjaznym społeczeństwem, dobrymi ludźmi, dobrocią, gościnnością, miłymi, sympatycznymi, ciepłymi osobami	8,88	12,24	4,88
pomysłowością, pracowitością, przedsiębiorczością, zaradnymi osobami, ludźmi bardzo patriotycznymi, dumnymi ze swojej ojczyzny	7,78	4,08	12,20
Negatywne cechy osobowościowe	21,11	24,49	17,07
brakiem życzliwości, zrozumienia, kultury, pazernością, prostactwem, wulgarnością, ludźmi nieszanującymi kobiet, niepotrafiącymi przyznać się do błędu, wywyższającymi się, niepotrafiącymi zachować się na drodze; egoistyczną postawą, wiejskimi osobowościami, skąpym społeczeństwem	21,11	24,49	17,07
Wygląd zewnętrzny	12,22	10,20	14,63
mężczyznami w czapkach uszatkach, kobietami z ostrym makijażem, zaniedbanymi, w złotej biżuterii, w futrach, babciami w chustach, ludźmi w furach, ze złotymi zębami, w kolorowych ubraniach, ludźmi, którzy chcą dobrze wyglądać	12,22	10,20	14,63
Inne	13,33	4,08	24,39
disco polo, dobrymi sportowcami, siatkówką, łyżwiarzami, piłkarzami, matroską, podobnym językiem, bardzo wierzącymi osobami, cerkwiami, prawosławiem, normalnymi ludźmi, ludźmi takimi jak my Polacy, nie mam zdania, z niczym, PRL	13,33	4,08	24,39

Tabela 3. Reakcje ankietowanych na wyrażenie „cenię sobie u Rosjan...”

Najbardziej cenię sobie u Rosjan...			
Odpowiedzi uczniów	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Sposób życia, zachowania, charakter	48,89	32,65	68,30
otwartość, prawdomówność, rozmowność, szczerowość, bezpośredniość, dobrą zabawą, dystans do rzeczywistości, ekspresyjne wyrażanie emocji, optymizm, są towarzyscy, gościnni	23,33	16,33	31,71
poczucie humoru	10,00	12,24	7,32
robienie rzeczy niemożliwych, zaradność, potrafią mieszkać w kraju z takim ustrojem politycznym, pracowitość, są dobrze zorganizowanym narodem	10,00	4,08	17,07
patriotyzm, solidarność wobec swojego narodu, nie podążają za Zachodem	5,56	–	12,20

Najbardziej cenię sobie u Rosjan...			
Odpowiedzi uczniów	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Obyczajowość	8,89	–	19,51
mocną głowę do alkoholu, samogon, odporność na alkohol	8,89	–	19,51
Nie mogę stwierdzić, ponieważ nie znam Rosjan	7,78	14,29	–
nie mogę ocenić, ponieważ nie miałem możliwości dłuższej rozmowy z Rosjaninem, nie poznałem nikogo z Rosji	7,78	14,29	–
Kultura	5,56	2,04	9,76
ich kulturę, piękne cerkwie, literaturę – <i>Annę Kareninę</i> , ich zamiłowanie do sztuki	5,56	2,04	9,76
Inne	14,44	16,33	12,20
czapki uszatki, akcent, kuchnię, ropę, gaz, nic, nie ma takiej rzeczy	14,44	16,33	12,20

Tabela 4. Dokończ zdania – odpowiedzi TAK wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

TAK	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
lubię Rosjan	są mili, gościnni, sympatyczni, są Słowianami, śmieszni, zabawne filmiki, można dogadać się, uważam Rosjan za bardzo pozytywnych ludzi, to barwny naród	12,22	10,20	14,63
	mam koleżankę, znam kilku, pozytywne kontakty, mam rodzinę w Rosji	5,56	6,12	4,88
	inne: to też ludzie	2,22	–	4,88
chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści	dodatkowe wpływy do budżetu, większe zarobki z turystyki, wiązałyby się to z korzyściami gospodarczymi dla Polski, nasz kraj by się wzbogacił	14,44	10,20	19,51
	nasz kraj jest piękny i warto go zwiedzać, warto poznać kulturę polską, trzeba promować kulturę polską, to również wzbogacenie naszej kultury, aby poznali naszą dumą historię	10,00	12,24	7,32
	aby lepiej ich poznać, miałbym okazję, żeby ich poznać, opowiedziałbym o swoim kraju	4,44	6,12	2,44
	można podszkolić język, możliwość rozmowy	3,33	4,08	2,44
	inne: jestem tolerancyjna, są sympatyczni, jest z kim wypić	3,33	–	7,32
chciał(a)bym mieć Rosjanina za sąsiada (np. w bloku)	można podszkolić język, można poznać kulturę	8,89	12,24	4,88
	inne: jestem tolerancyjna, bez różnicy, lubię poznawać nowych ludzi, są rozrywkowi, opowiedziałabym o swoim kraju	6,67	–	14,63

TAK	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie	mogę porozumieć się, miałby dobre poczucie humoru	2,22	–	4,88
chciał(a)bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie	jako mniejszość	1,11	–	2,44
chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego pochodzenia	Rosjanki są ładne, Rosjanki są seksowne, gdyby był bogaty	3,33	4,08	2,44
chciał(a)bym mieszkać w Rosji	lubię ten kraj, lubię kaukaską kulturę, piękny kraj, dobra renoma uniwersytetów	5,56	6,12	4,88
	inne: chcę wyprowadzić się z Polski	1,11	–	2,44
chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji	kraj z perspektywami	2,22	2,04	2,44

Tabela 5. Dokończ zdania – odpowiedzi NIE wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
lubię Rosjan	źle się kojarzą, pamiętam, co nam zrobili w PRL, to alkoholicy, nasza nieprzyjazna historia, patrząc na wydarzenia z ostatniej dużej imprezy sportowej w naszym kraju (EURO 2012) Polacy i Rosjanie nie są w stosunku do siebie życzliwi	5,56	2,04	9,76
chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści	mają swoją wyższość, są niemili, rozbójnicy, nie lubię ich, nie lubię ich języka	5,56	4,08	7,32
	są kolejki w supermarketach, zmieniłoby to wygląd Polski, są tu niepotrzebni, robią zbędne zamieszanie	4,44	2,04	7,32
chciał(a)bym mieć Rosjanina za sąsiada (np. w bloku)	nie są przyjacielscy, nadużywają alkoholu, nie lubię ich, są konfliktowi, nie mogłabym spać przez wieczne imprezy, mogłyby wynikać z tego kłótnie, pewnie zostałabym okradziona (częste imprezy), jeśli wierzyć stereotypom to są pijakami	14,44	12,24	17,07
	wolę Polaka, lubię Polaków, nie mógłbym się dogadać, myślę, że lepiej dogadam się z Polakami	5,56	–	12,20

NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie	ciężko byłoby się porozumieć, inna mentalność, inna kultura, obyczaje, nie umiałabym się z nimi dogadać, nie znam rosyjskiego, bariera językowa	13,33	6,12	21,95
	wołę mieć Polaka za szefa, w Polsce powinny być polskie firmy, chcę wspierać polskie firmy	11,11	8,16	14,63
chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie [cd.]	zostałbym alkoholikiem, mają chytrą naturę i skłonność do wyzyskiwania, są niesprawiedliwi, mam takie przeświadczenie, że to bardzo leniwi ludzie, wyzyskujący innych, wprowadzałyby rosyjskie zmiany, wojskowe zwyczaje	10,00	8,16	12,20
	Rosjanin tak samo mógłby założyć firmę w Rosji i dać szansę Polakom, Rosjanie powinni żyć w Rosji	3,33	2,04	4,88
	sama wołę być szefem, nie lubię mieć przełożonych	2,22	2,04	2,44
chciał(a)bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie	to Polska i Polacy powinni rządzić krajem, nie zna naszego państwa od podstaw, Polacy znają się na polskim rządzie, w Polsce powinni rządzić Polacy, ja już pamiętam Hitlera i Stalina jak zasiadali w polskim rządzie, od tego mamy Polaków	45,56	36,73	56,10
	nie podoba mi się ustrój w Rosji, to komunisty, dbałyby o własne sprawy, wprowadzałyby rosyjskie zmiany	7,78	6,12	9,76
	byłoby jeszcze gorzej w państwie, nasz rząd i tak jest beznadziejny	2,22	4,08	-
chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego pochodzenia	wołę Polaka, mam chłopaka Polaka, wołę partnera tej samej narodowości	16,67	16,33	17,07
	są mało przystojni, nie podoba mi się rosyjska uroda u mężczyzn, Polki są ładniejsze	5,56	4,08	7,32
	nadużywają alkoholu, nie lubię alkoholików, mają w genach alkoholizm, wydaje mi się, że źle traktują kobiety, nie chciałabym czerpać nawyków tamtej kultury	5,56	4,08	7,32
	musiałabym być wierzenia prawosławnego, ze względu na różnice religijne mogłoby dochodzić między nami do kłótni, cenię sobie wiarę katolicką	4,44	4,08	4,88
	nigdy w życiu nie zniosłabym gadania po rosyjsku, bariera językowa	3,33	-	7,32
chciał(a)bym, mieszkać w Rosji	polska to naprawdę piękny kraj, chcę mieszkać w Polsce i nie chcę z niej wyjeżdżać w przyszłości, by mieszkać za granicą, jestem patriotą i chcę mieszkać w Polsce, kocham swój kraj, w Polsce jest mi dobrze	27,78	26,53	29,27

NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym, mieszkać w Rosji [cd.]	tam jest patologia, jest to zimny i biedny kraj, Rosja to tandetny kraj, jest tam surowa religia, to zacofany kraj, są tam różnice społeczne od miliarderów po ludzi żyjących w skrajnej biedzie, nie podoba mi się ustrój, panują tam złe warunki do życia	27,78	11,11	36,59
	to inna kultura i obyczaje, inna mentalność, nie lubię języka rosyjskiego, nie znam języka	6,67	2,04	12,20
	za 10 lat Polska będzie republika rosyjską	1,11	–	2,44
chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji	widzę siebie w przyszłości w pracy w Polsce, wolę pracować w swoim ojczystym kraju, przyszłość wiąże z moją ojczyzną, wolałabym zostać w swoim kraju i w nim pracować	22,22	20,41	24,39
	to kraj słabiej rozwinięty od Polski, brak pracy z godnym wynagrodzeniem, słabo rozwinięte społeczeństwo, jest tam zimno, stałbym się alkoholikiem, jest to nieopłacalne	11,11	4,08	19,51
	nie znam języka, by pracować w Rosji, nie podoba mi się język rosyjski i nie mogłabym posługiwać się nim na co dzień, słabo posługuję się językiem rosyjskim	3,33	6,12	–
	gdziekolwiek byle nie w Rosji, albo w Polsce, albo w Europie Zachodniej, albo w Polsce, albo w kraju anglojęzycznym	3,33	4,08	2,44

Tabela 6. Dokończ zdania – odpowiedzi ANI TAK, ANI NIE wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

ANI TAK, ANI NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
lubię Rosjan	nie znam ich, nie rozmawiałam z nikim pochodzenia rosyjskiego, na ogół ich nie znam, więc nie oceniam wszystkich, nie poznałem osobiście żadnego Rosjanina	25,56	26,53	24,39
	każdy jest inny, nie mam zastrzeżeń, żaden nie wyrządził mi krzywdy, są mi obojętni	8,89	8,16	9,76
	myślę, że oni nie lubią Polaków, bywają chamscy, ale czasem uprzejmi, nie imponują charakterem, nie podoba mi się ich sposób życia	4,44	2,04	7,32
chciał(a)bym, aby Rosjanie częściej gościli w Polsce jako turyści	jest to dla mnie bez różnicy, jest to mi obojętne	15,56	14,29	17,07
	każdy może podróżować, gdzie chce	1,11	2,04	–

ANEKS 2

ANI TAK, ANI NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym mieć Rosjanina za sąsiada (np. w bloku)	pochodzenie nie ma znaczenia, jeśli będzie dobrym sąsiadem, to pochodzenie nie ma znaczenia, a co to za różnica kim będzie sąsiad?	20,00	18,37	21,95
	nie lubię sąsiadów	1,11	2,04	–
chciał(a)bym, aby Rosjanin był moim przełożonym w firmie	jest to dla mnie bez różnicy, jest mi to obojętne, zarówno Polak, jak i Rosjanin może być złym lub dobrym przełożonym, jeśli miałabym dobrą pracę, to czemu nie	13,33	10,20	17,07
	nie mogłabym dogadać się, ja chcę być przełożoną i kierować innymi	3,33	2,04	4,88
chciał(a)bym, aby Rosjanin zasiadał w polskim rządzie	narodowość nie ma znaczenia, jest to mi obojętne	3,33	2,04	4,88
chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego pochodzenia	pochodzenie nie ma znaczenia, zależy od osoby, a nie od pochodzenia, narodowość jest bez różnicy	11,11	10,20	14,63
	nie wiem, co przyniesie życie, miłość nie wybiera, wezmę takiego, jakiego pokocham, moim mężem będzie człowiek, którego pokocham	6,67	8,16	4,88
	z jednej strony Rosjanki są piękne, ale nie układałoby się nam	1,11	2,04	–
	nie podobają mi się nazwiska rosyjskie	1,11	2,04	–
chciał(a)bym mieszkać w Rosji	wolę Polskę, nie wiem, jak będzie	3,33	4,08	2,44
	mogę tam tylko podróżować, chcę zwiedzać	2,22	4,08	–
	zależy od rodzaju pracy, gdyby była tam praca, to tak	2,22	–	4,88
chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji	nie myślałam o tym, nie wiem, jak będzie, dla mnie nie ma znaczenia, może to być ciekawe doświadczenie	7,78	8,16	7,32
	zależy od zarobków, jeśli będą dobre zarobki, zależy od oferty	5,56	2,04	9,76
	nie znam języka rosyjskiego, by pracować w Rosji	1,11	–	4,88

ANEKS 3

Zawiera:

Tabela 1. Skojarzenia uczniów ze słowem „Anglia”

Tabela 2. Skojarzenia uczniów ze słowem „Anglicy”

Tabela 3. Reakcje uczniów na wyrażenie „cenię sobie u Anglików...”

Tabela 4. Dokończ zdania – odpowiedzi TAK wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

Tabela 5. Dokończ zdania – odpowiedzi NIE wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

Tabela 6. Dokończ zdania – odpowiedzi ANI TAK, ANI NIE wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

Tabela 1. Skojarzenia uczniów ze słowem „Anglia”

Anglia kojarzy mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Miejsce turystyczno-geograficzne	82,22	85,72	78,06
miejszem wartym zobaczenia, wspaniałą architekturą, znakomitymi zabytkami	16,67	22,45	9,76
Londynem, London Eye, pałacem Buckingham, portowym miastem Liverpool, Tamizą, parlamentem	15,56	14,29	17,07
Big Benem	14,44	16,33	12,20
czerwonymi piętrowymi autobusami, budkami telefonicznymi	14,44	10,20	19,51
deszczem, deszczową pogodą, złą pogodą, smutną aurą	13,33	14,29	12,20
wyspą, państwem na wyspie, lewostronnym ruchem, innymi zasadami drogowymi, kierownicą po prawej stronie w samochodzie, miejscem nowoczesnym, wielofunkcyjnym	7,78	8,16	7,32
Wysoki standard życia	37,67	26,53	48,78
dobrobytem, dostatkiem, bogactwem, pracą, rozwojem, brakiem problemów, wysokimi zarobkami, bardzo dobrze rozwiniętym krajem, gdzie liczy się w ogromnym stopniu praca, porządkiem, brakiem problemów, poszanowaniem praw człowieka	26,67	20,41	34,15

Anglia kojarzy mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
dużym napływem emigrantów, emigracją Polaków, różnymi kulturami, mniejszościami narodowymi	10,00	6,12	14,63
Styl życia	30,00	24,48	36,58
fast foodami, frytkami, barami i piwem, alkoholizmem, oryginalną kuchnią, tłustym jedzeniem, rozmiarem XXL, nadwagą	11,11	8,16	14,63
herbatą 5 o'clock	10,00	12,24	7,32
modą, London Look, stylowymi ludźmi, dużą ilością sklepów „sieciówek”, świetnymi sklepami	8,89	4,08	14,63
Rodzina królewska, monarchia	25,56	30,61	19,51
królestwem, monarchią, królową Elżbietą, rodziną królewską	25,56	30,61	19,51
Kultura i jej wytwory	22,22	10,20	36,59
kulturą, Madonną, Amy Winehouse, muzyką rockową, dobrymi filmami i muzyką, świetnymi aktorami, postacią Sherlocka Holmesa, Harrym Potterem, Edem Sheeranem, hipsterami	22,22	10,20	36,59
Piłka nożna	15,56	8,16	24,39
ligą angielskiej piłki nożnej, Premier League, pięknym futbolem, dobrymi klubami piłkarskimi, Stevenem Gerrardem, Manchesterem United	15,56	8,16	24,39
Język angielski, akcent	6,67	6,12	7,32
językiem angielskim, trudno zrozumiałym angielskim, ładnym akcentem	6,67	6,12	7,32
Wydarzenia historyczno-polityczne	6,67	6,12	7,32
I i II wojną światową, Churchillem, ciągłymi konfliktami z Francją, wielkim pożarem Londynu, ludem Celtów, tym, że nie pomogli nam podczas II wojny światowej	6,67	6,12	7,32
Inne, pojedyncze asocjacje, niedające się przyporządkować do większej grupy	15,56	8,16	24,39
olimpiadą, rasizmem, Royal Navy, nadmierną tolerancją, świętami, tchórzliwymi ludźmi, ponurymi osobami, niczym	15,56	8,16	24,39

Tabela 2. Skojarzenia uczniów ze słowem „Anglicy”

Anglicy kojarzą mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Pozytywne cechy osobowości	44,45	48,98	39,03
otwartością na innych ludzi, otwartością na inne kultury i narodości, gościnnością, przyjaznymi, szczerymi, pomocnymi ludźmi, dobrymi partnerami w rozmowie	20,00	26,53	12,20
kulturą osobistą, dobrymi manierami, sympatycznymi, uprzejmymi, miłymi ludźmi, patriotami, wzajemnie dla siebie miłymi osobami	11,11	14,29	7,32

Anglicy kojarzą mi się z...			
Wskazane skojarzenia	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
dobrze wykształconymi ludźmi, pracowitymi osobami, zamożnymi biznesmenami	7,78	2,04	14,63
poczuciem humoru, uśmiechem, radością życia	5,56	6,12	4,88
Negatywne cechy osobowościowe	30,00	16,32	46,34
brudasami, leniami, chamstwem, cwaniactwem, egoizmem, pijaństwem, prostactwem, pracoholizmem, idiotami, nieodpowiedzialnością, lekkomyślnością, ludźmi, którzy nie znają się na geografii	20,00	10,20	31,71
snobami, ludźmi zadufanymi w sobie, wywyższającymi się, zarozumiałymi, ze zbytnią pewnością siebie, myślą, że świat kręci się wokół nich, ludźmi patrzącymi na Polaków z pogardą, nie ukrywają negatywnego stosunku do Polaków w Anglii	10,00	6,12	14,63
Spokojne usposobienie	12,22	10,20	14,63
nudnymi, leniwymi ludźmi, z powolnością, powagą, powściągliwością, flegmatycznymi osobami, z zaspaniem	12,22	10,20	14,63
Wygląd	12,22	8,16	17,07
blondynami, brzydkimi kobietami, osobami niezadbanyymi, niechlujnym ubiorem, dżentelmenami w cylindrach, otyłością, dobrze ubranymi dostojnymi ludźmi, elegancją	12,22	8,16	17,07
Tradycyjne zachowania, rytuały, zwyczaje	10,00	2,04	19,51
oddanymi, wiernymi kibicami, popołudniową herbatą, pić herbaty, five o'clock, zamiłowaniem do antyków	10,00	2,04	19,51
Język angielski, akcent	7,78	2,04	14,63
typowym brytyjskim akcentem, ładnym, wyrafinowanym, oryginalnym akcentem i słownictwem	7,78	2,04	14,63
Inne, pojedyncze asocjacje, niedające się przyporządkować do większej grupy	15,56	12,24	19,51
gejami, emigracją, różnorodnością, czerwonymi autobusami, telewizją, filmami, fast foodami	15,56	12,24	19,51

Tabela 3. Reakcje uczniów na wyrażenie „cenię sobie u Anglików...”

Najbardziej cenię sobie u Anglików...			
Odpowiedzi uczniów	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
Swobodny sposób bycia, stosunek do drugiego człowieka, świata i siebie	53,33	59,17	46,35
tolerancję wobec innych narodów	12,22	18,37	4,88
pogodę ducha, zdystansowanie, ich swobodę, pozytywne nastawienie do życia, wyluzowanie, uśmiech	12,22	10,20	14,63
gościnność, są towarzyscy, uprzejmi, życzliwi, szczerzy	11,11	14,28	7,32

Najbardziej cenię sobie u Anglików...			
Odpowiedzi uczniów	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
otwartość na innych, nowe znajomości, chęć dogadania się z obco-krajowcami	10,00	10,20	9,76
poczucie humoru	7,78	6,12	9,76
Kultura osobista, tradycje, rytuały	17,78	14,29	21,95
tradycje chodzenia na piłkę nożną, miłość do futbolu, uznanie i szanowanie władzy królewskiej, rodziny, patriotyzm, 5 o'clock, ich spokój	17,78	14,29	21,95
Cechy pomagające odnieść sukces zawodowy	12,22	8,16	17,07
pracowitość, dokładność, rzetelność, zaradność, walkę i wiarę w sukces, są uporządkowani, gospodarni, uparci, potrafią radzić sobie w życiu	12,22	8,16	17,07
Język angielski, akcent	8,89	4,08	14,63
ciekawy język, fajny, piękny akcent	8,89	4,08	14,63
Inne, pojedyncze asocjacje, niedające się przyporządkować do większej grupy	16,67	12,24	21,95
rozwój technologiczny, przystojnych Brytyjczyków, wycucie w modzie, samochody, funty, nic, nie wiem, nie mam zdania, nie poznałem nikogo z Anglii	16,67	12,24	21,95

Tabela 4. Dokończ zdania – odpowiedzi TAK wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

TAK	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
lubię Anglików	są towarzyscy, są mili, przyjaźni ludzie, mają poczucie humoru, są tolerancyjni, są otwarci, sympatyczni, są rodzinni, postępowi	27,78	30,61	24,39
	lubię angielski, od szkoły podstawowej uczę się ich języka, jestem otwarta na innych ludzi, lubię ich kulturę, lubię ich filmy	5,56	6,12	4,88
	nie mam zastrzeżeń, wydają się być ok	3,33	6,12	–
	mój kolega jest z Anglii	1,11	2,04	–
chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce	pieniądze przywożą, zysk gospodarczy, rozwój turystyki, zazwyczaj mają dużo pieniędzy i napędzają gospodarkę, zostawiają dużo pieniędzy w Polsce, to sposób na rozwój społeczeństwa	14,44	6,12	24,39
	mogłabym z nimi porozmawiać i nauczyć się języka, można lepiej poznać język angielski, bardziej rozumiałabym język, miałabym okazję przy nich podszkolić język	8,89	8,16	9,76
	lepiej poznamy ich kulturę, można ich lepiej poznać, fajnie jest ich poznawać, chciałabym ich poznać	8,89	10,20	7,32

TAK	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce [cd.]	nasz kraj jest piękny, chciałbym, aby poznali naszą kulturę i historię od środka, chciałabym, żeby poznali lepiej Polskę	4,44	4,08	4,88
	są sympatyczni, wiele wnieśli do naszej kultury, zmieniają nasz kraj, zobaczyliby biedę polską	4,44	4,08	4,88
chciał(a)bym mieć Anglika za sąsiada (np. w bloku)	można poznać tradycję, można podszkolić język, mógłbym bardziej nauczyć się języka angielskiego, brałbym korki z angielskiego, podszkołę język i wiedzę na ich temat, wiele bym się dowiedziało o Anglii, można lepiej poznać kulturę i obyczaje, mogłabym się z nimi zaprzyjaźnić i wymienić obyczajami	20,00	20,41	19,51
	byłoby to ciekawe doświadczenie	2,22	2,04	2,44
	mógłby mnie zabrać do Anglii, mógłbym z nim kiedyś pojechać do Anglii	2,22	–	4,88
	inne: jako stały mieszkaniec mógłby być ok, są pomocni, nie ma to dla mnie znaczenia	4,44	4,08	4,88
chciał(a)bym, aby Anglik był moim przełożonym w firmie	bardziej cenią pracownika, Anglicy lepiej płacą, mają dobrze prosperujące firmy, lubię ich podejście do pieniędzy, myślę, że mogłabym się wiele nauczyć	6,67	6,12	7,32
	można podszkolić język	2,22	–	4,88
	umiałabym porozumieć się z nimi, można się dogadać	2,22	–	4,88
	jest mi to obojętne, gdybym nie miał wyjścia, nie przeszkadzałoby mi to	2,22	2,04	2,44
chciał(a)bym, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie	można by było wiele zmienić, może ktoś zrobiłby porządek w polskim rządzie, bo Anglia to kraj, który odgrywa dużą rolę w polskiej gospodarce, można by wiele zmienić	4,44	2,04	7,32
	jako mniejszość	1,11	–	2,44
chciał(a)bym mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia	lubię ten akcent, angielski akcent jest wspaniały, angielski akcent jest sexy!, pociąga mnie akcent brytyjski	5,56	4,08	3,72
	inne: można podszkolić język, mógłbym ubiegać się o angielskie obywatelstwo, mogłoby to być ciekawe doświadczenie, miłość nie wybiera	3,33	2,04	4,88
chciał(a)bym mieszkać w Anglii	Anglia daje dużo możliwości do rozwoju oraz lepsze zarobki, lepiej rozwinięty kraj, wyższe zarobki, są tam lepsze realia niż w Polsce, łatwiej znaleźć pracę, lepsze życie, to kraj wielkich perspektyw, są świetne światowej sławy uniwersytety, Anglia wydaje mi się ciekawym krajem, ale nie chciałabym mieszkać tam przez całe życie	25,56	24,49	26,83
	to tolerancyjny kraj, mili ludzie, gościnni	3,33	4,08	2,44

TAK	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym mieszkać w Anglii [cd.]	chciałabym na własne oczy zobaczyć np. Buckingham Palace, chciałabym Londyn zwiedzić, lubię kulturę brytyjską, są ciekawe zabytki, Anglia podoba mi się jako kraj (krajobrazy, kultura, tradycje, obyczaje)	15,56	12,24	19,51
	lecz na krótko, aby nauczyć się języka, nauczyłabym się w końcu języka	3,33	2,04	4,88
	mógłabym chodzić na mecze, zobaczyć piękne stadiony, przeżywać prawdziwe emocje na żywo	2,22	–	4,88
	Londyn ze swoimi sezonowymi wyprzedażami, dużo sklepów z ubraniami	2,22	–	4,88
	są tam lepsze zasiłki dla matek niż w Polsce	1,11	–	2,44
chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii	szukam tej pracy od dawna i na pewno będę tam pracowała, są tam wyższe zarobki, dobra praca – wyższe zarobki, są tam lepsze zarobki niż w Polsce, wyższa technologia, korzyści pieniężne, wydaje mi się, że lepiej się tam żyje, to moje jedno z wielu marzeń, praca taka sama w Polsce w Anglii jest lepiej płatna	33,33	30,61	36,58
	chciałabym podszkolić język, nauczyć się języka	2,22	2,04	2,44
	tylko po to, aby chodzić na mecze Manchester United, chciałabym zobaczyć piękne stadiony	2,22	–	4,88
	w Polsce niczego nie osiągnę	1,11	2,04	–

Tabela 5. Dokończ zdania – odpowiedzi NIE wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
lubię Anglików	nie lubię Polaków	1,11	–	2,44
chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce	za Kraków!, ponieważ wszyscy, których widziałem to prostaki i chamy, którzy myślą, że są najważniejsi	2,22	–	4,88
chciał(a)bym mieć Anglika za sąsiada (np. w bloku)	wolę mieć czysto na posesji, Anglia nie pomogła Polsce w II wojnie światowej	2,22	–	4,88
	wolę Polaka, nie lubię sąsiadów	2,22	2,04	2,88
chciał(a)bym, aby Anglik był moim przełożonym w firmie	moim przełożonym powinien być Polak, wolę pracować dla Polaków, lepiej dogadam się z Polakiem, chcę wspierać polskie firmy	11,11	6,12	17,07
	wprowadzałyby angielskie zwyczaje, są wredni, samolubni, leniwi	4,44	6,12	2,44
	sama chcę być szefem	1,11	–	2,44
	Anglik powinien żyć w Anglii	1,11	–	2,44

NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie	polski rząd to polski rząd, Polską rządzą POLACY!, tu jest Polska, jeszcze tego by brakowało, państwem powinien rządzić naród, bo to Polska, to polski rząd, więc nie trzeba w nim obcokrajowców	36,67	28,57	46,34
	jeszcze by bardziej namieszał, są leniwi, wprowadzałby angielskie zwyczaje	3,33	4,08	2,44
	ciężko byłoby się z nim dogadać	1,11	–	2,44
chciał(a)bym mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia	wolę Polaków, będzie Polak, wolę osobę tej samej narodowości	7,78	4,08	12,20
	Angielki są brzydkie, podobno Angielki są sztuczne, a gejem na szczęście nie jestem, Angielki nie są zbyt piękne	3,33	2,04	4,88
	pochodzenie nie ma znaczenia	1,11	2,04	–
	cenię sobie tradycjonalizm	1,11	–	2,44
chciał(a)bym mieszkać w Anglii	chcę mieszkać w Polsce, w Anglii mieszka większość Polaków, nie chcę być jednym z nich, jestem patriotą będę żył w Polsce, tęskniłabym za ojczyzną	7,78	4,08	12,20
	niekorzystny dla samopoczucia klimat, brzydka pogoda	2,22	4,08	–
	inny styl życia	1,11	–	2,44
chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii	chcę pracować w Polsce, wyjechanie do Anglii jest współcześnie aktem desperacji, chcę wspomagać polską gospodarkę, jestem patriotą i swoją przyszłość wiążę z Polską	10,00	10,20	9,79

Tabela 6. Dokończ zdania – odpowiedzi ANI TAK, ANI NIE wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi

ANI TAK, ANI NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
lubię Anglików	nie znam ich, są mi obojętni, nie da się lubić każdego	18,89	12,24	26,83
	za dużo sobie pozwalają	1,11	–	2,44
chciał(a)bym, aby Anglicy częściej gościli w Polsce	jest to mi bez znaczenia, nie jest to dla mnie istotne, a jeśli chcą, to proszę bardzo	13,33	10,20	17,07
	zależy, czy bogaci, czy biedni, irytujące jest ich zachowanie	2,22	–	4,88
chciał(a)bym, mieć Anglika za sąsiada (np. w bloku)	nie ma to dla mnie znaczenia, nigdy o tym nie myślałem, zależy od człowieka	20,00	18,37	21,95

ANEKS 3

ANI TAK, ANI NIE	Uzasadnienia – ponieważ...	Ogółem [%]	Grupa I [%]	Grupa II [%]
chciał(a)bym, aby Anglik był moim przełożonym w firmie	nie interesuje mnie narodowość mojego przełożonego, nigdy się nad tym nie zastanawiałem, nie robi to dla mnie różnicy, narodowość nie stanowi znaczenia	16,67	12,24	21,95
	może wystąpić trudność w dogadaniu się, inne obyczaje, lepiej dogadam się z Polakiem	3,33	2,04	4,88
chciał(a)bym, aby Anglik zasiadał w polskim rządzie	nie mam zdania, jest mi to obojętne, narodowość nie stanowi znaczenia	10,00	6,12	14,63
	polski rząd to polski rząd	2,22	–	4,88
	raczej nie, jakiś inteligentny?	2,22	–	4,88
chciał(a)bym mieć żonę (męża) angielskiego pochodzenia	pochodzenie nie ma znaczenia, narodowość nie ma znaczenia, zależy od osoby, a nie od pochodzenia, zależy od osobowości, jeśli byłby dobry, to może, zależy od jakości porozumienia	14,44	10,20	12,20
	nie wiadomo, na kogo się trafi, jak wyjdzie, nie wiem, co przyniesie przyszłość	8,89	8,16	12,20
	polskie dziewczyny są ładniejsze, mam chłopaka Polaka, wołę Polaków	6,67	2,04	12,20
chciał(a)bym mieszkać w Anglii	to zależy gdzie, jest to możliwe, nie wiadomo jak się potoczy, tam jest dużo miejsc pracy, zależy od rynku pracy	12,22	6,12	16,32
	dużo miejsc pracy, ale wiele ludzi o różnym pochodzeniu, anonimowość, są tam duże aglomeracje ludzi, tłumy	2,22	2,04	2,44
	jest tam przepięknie	1,11	2,04	–
	wołę Polskę	1,11	2,04	–
chciał(a)bym w przyszłości pracować w Anglii	jest tam możliwość dobrych zarobków, zależy, co by mi zaoferowali, zależy, w jakim charakterze, jeśli nie znajdę pracy w Polsce	8,89	2,04	17,07
	to kwestia przyszłych wyborów życiowych, nie wiem co przyniesie przyszłość	4,44	2,04	3,72
	nie mam nic przeciwko temu, ale nie chcę wyprowadzać się z Polski, wołę pracować w Polsce	2,22	4,08	–
	łatwo znaleźć pracę, ale ciężko żyć	1,11	–	2,44

ANEKS 4

Zawiera:

- Tabela 1. Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej
- Tabela 2. Realizacja – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej
- Tabela 3. Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej
- Tabela 4. Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej
- Tabela 5. Uświadczenie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej
- Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej
- Tabela 7. Umiejętności – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

Tabela 1. Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

POSTAWY	
1. Rozwój technik porównawczych	
<i>Новый Диалог</i>	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: poczta tradycyjna (adresowanie kopert) (1: 63/9); zwyczaje, tradycje, święta (3: 11/5B); religia (3: 10/4A, 11/4B); przysłowia (3: 133/9); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: symbole religijne (3: 10/3); język (2: 17/4); kuchnia (2: 100/1).
<i>Вот и мы</i>	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: szkolnictwo (1: 49/6, 49/7, 51, 55/1, 55/2, 55/3); bohaterowie bajek (3: 11); język (1: 9); zwyczaje, tradycje, święta (3: 8/1, 9/6); przysłowia/frazeologizmy (3: 39/10; 2: 17/3); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: przysłowia/frazeologizmy (3: 42).

POSTAWY	
Новые встречи	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: zwyczaje, tradycje, święta (2: 32/18, 32/18, 32/19, 37/17; 3: 46/9); zakupy (2: 39); sport (2: 120/4B, 4A, 4B, 4B, 5); przysłowia/frazeologizmy (2: 56/23); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej : –
Как дела?	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: zwyczaje, tradycje, święta (2: 58/1); przysłowia/frazeologizmy (3: 67/3); cechy charakteru (3: 105/4); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: przysłowia/frazeologizmy (3: 67/3).
Экспедиция!	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: poczta tradycyjna (adresowanie kopert) (1/2: 65/6); szkolnictwo (2/2: 102/16, 107/7, 108/8; 1/1: 44/9); sztuka ludowa (3/1: 86/16); literatura (2/2: 45/9; 3/1: 15/11, 31/10; 3/2: 18/7; 3/1: 140/1; P2: 119/II); nowe technologie (1/1: 44/9); zwyczaje, tradycje, święta (2/1: 110/1, 119/10, 130/4, 125/9); transport (1/1: 43/13); prognoza pogody (1/1: 96/5, 96/11); uzależnienia młodzieży (3/1: 132/16); instrukcje, prawo jazdy, znaki drogowe, kodeks pracy (2/1: 44/4; 3/1: 112/8, 113/11; 3/2: 108/2), пр. Сравни и запиши в таблицу сходства и различия в приеме на работу между российским и польским Трудовыми кодексами. Воспользуйся Интернетом (...) (3/2: 108/2); system polityczny (3/1: 50/8); wydarzenia historyczne (1/1: 23/5); przysłowia/frazeologizmy (P2: 20/14); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: kuchnia (P1: 65/II; 2/1: 58/4); powierzchnia kraju, ludność (P1: 6/2); cechy charakteru, sposób zachowania, mentalność (1/2: 24/9); szkolnictwo (2/2: 98/10, 119/1, 120/2); święta, zwyczaje, tradycje (2/1: 125/8, 126/12, 127/13, 127/14, 132/1); sport (3/2: 42/6).
Успех	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: rodzina (1: 112); kuchnia (2: 125/2, 127/3, 127/4); programy telewizyjne (3: 71/7); zwyczaje, tradycje, święta (1: 115; 3: 52, 52/2); przysłowia/frazeologizmy (1: 89/17, 117; 3: 30/17, 46/13, 62/13); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: cechy charakteru, sposób zachowania, mentalność (1: 116); święta, zwyczaje, tradycje (3: 59/9).
2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	
Новый Диалог	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: Przeczytaj tekst i opowiedz: – w imieniu Olgi, Jak poznała Kołę, – w imieniu Koli, jak poznał Olę (1: 57/7B); Popatrz na fotografie. Wyobraź sobie, że to twoja rodzina i opowiedz o niej (1: 77/5); Przeprowadźcie w klasie minikonferencję prasową. Jedna osoba wcieli się w rolę Saszy, pozostali uczniowie będą reporterami. Zadawajcie kolejno pytania, tak żeby dowiedzieć się jaki był cel wyjazdu, jakim środkiem transportu się poruszał, jaką trasę przebył, jakie miasta widział, gdzie leży wyspa Capri..., jakie są wrażenia Saszy z podróży (2: 30/4B); relacji międzykulturowych, znaczenia zbyt pochopnych negatywnych ocen: Odpowiedz na pytania: Czy wiesz jaki procent ludności Polski to katolicy? Czy zetknąłeś się z przejawem dyskryminacji religijnej, rasowej, narodowościowej, politycznej, płciowej? Jakimi? Czy według ciebie Polacy są tolerancyjnym narodem? Dlaczego? Czy jest w twoim mieście/regionie cerkiew prawosławna? Jaką działalność, oprócz pasterskiej, podejmuje kościół na rzecz ludzi? [tłum. – M. K.] (3: 9/1B); Co ułatwia osobom niepełnosprawnym funkcjonowanie w życiu codziennym? Przyporządkuj ilustracje nazwom (3: 129/4B); Na jakie problemy w życiu codziennym narażone są osoby niepełnosprawne? Podaj przykłady (3: 129/4Г); Jak myślisz, jak człowiek może walczyć o swoje prawa i wyrażać swoją indywidualność? Porozmawiajcie o tym w klasie (<i>Новый Диалог</i> 3: 138/8); Słowem

POSTAWY	
<p><i>Новый Диалог</i> [cd.]</p>	<p>россиянин określamy mieszkańca (obywatela) Rosji bez względu na tożsamość etniczną. Słowem русский (русская, русские) określamy rodowitych Rosjan, czyli obywateli o narodowości rosyjskiej (1: 25/8A); skutków konfliktów zbrojnych, ekonomicznych, politycznych, terrorystycznych, międzyludzkich (3: 18/5A, 17/3A); Kiedy słyszemy słowo konflikt, u każdego z nas pojawiają się skojarzenia związane z tym słowem. Podkreśl wyrazy lub wyrażenia, które kojarzą ci się z konfliktem (3: 16/1); Jakie współczesne konflikty, o których czytaliście lub słyszeliście, zapamiętaliście najbardziej? Takie pytania zadał na forum Wadim. Przeczytaj, jakie otrzymał odpowiedzi. Dobierz wypowiedzi do osób. Niektóre zdania pasują do kilku osób (3: 16/2A); Powiedz o jakich rodzajach konfliktów piszą forumowicze (3: 17/2B); Przeczytaj tytuły różnych artykułów, a następnie odpowiedz na pytania (O jakich wydarzeniach mówią tytuły? Czy obawiasz się ataków terrorystycznych? Tak/nie? Dlaczego? Kto według ciebie zajmuje się bezpieczeństwem obywateli naszego kraju? Jak myślisz, które kraje najbardziej narażone są na ataki terrorystyczne? Dlaczego? O jakich atakach terrorystycznych słyszałeś? [tłum. – M. K.] (3: 18/4); Opisz ilustrację, a następnie odpowiedz na trzy pytania (О чем вероятнее всего они спорят? Как ты обычно ведешь себя в стрессовой ситуации? Расскажи о какой-нибудь стрессовой ситуации и о том, как ты с ней справился / справилась?) (3: 21/10); Przygotuj opis konfliktu międzynarodowego. Możesz wybrać konflikt historyczny lub współczesny. W pracy przedstaw przyczyny i rozwój konfliktu, a także sytuację w dniu dzisiejszym (3: 23/12); Jaki rodzaj kary powinno się stosować wobec niepełnoletnich, którzy dokonali ciężkich przestępstw? (3: 27/4B); Posłuchaj wypowiedzi na temat małżeństw mieszanych. Czy zgadzasz się z tymi opiniami. Uzasadnij swoje zdanie (3: 13/8A); Posłuchaj wypowiedzi jeszcze raz i odpowiedz na pytania (Czy znasz małżeństwa mieszane? Czy ważna jest dla ciebie wiara wybranka? Czy w twojej rodzinie są mieszane małżeństwa? Z jakimi problemami mogą spotkać się ci, którzy wstępują w związki mieszane? Jak myślisz, jak odnieśliby się twoi rodzice do związku z cudzoziemcem? [tłum. – M. K.] (3: 13/8B); Opisz ilustrację [ilustracja przedstawia parę młodą: białego mężczyznę i ciemnoskórą kobietę, wyjaśn. – M. K.], a następnie odpowiedz na trzy pytania (Dlaczego oni są szczęśliwi? Dlaczego w ostatnim czasie zawiera się śluby cywilne? Opisz wesele, na którym byłeś) (3: 14/10).</p>
<p><i>Вот и мы</i></p>	<p>Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: Wybierz dowolną postać z tekstu z ćw 2. Wcielając się w nią, opowiedz o planach wakacyjnych (1: 75/3); Jakie są obowiązki domowe autorki bloga oraz jej męża? Opowiedz tekst, wcielając się w rolę zewnętrznego obserwatora (3: 55/5); relacji międzykulturowych, znaczenia zbyt pochopnych negatywnych ocen innych ludzi: W każdej charakterystyce ważna jest argumentacja. Prześledź, jak Paweł uzasadnia cechy swojego kolegi, i zrób krótką notatkę (2: 44/2); Nie wszystkie cechy charakteru można jednoznacznie określić jako pozytywne lub negatywne. Np. nie zawsze bycie rozmownym jest dobrą cechą, a upartym – złą. Postaraj się uzasadnić to twierdzenie. Wykorzystaj podane zwroty (2: 45/9); Opisz zdjęcie [zdjęcie przedstawia tańczącą kobietę z mężczyzną na wózku inwalidzkim, wyjaśn.– M. K.] i odpowiedz na dwa pytania z nim związane (Как Вам кажется, реализуют ли эти молодые люди свои мечты? Какие проблемы могут иметь люди с отклонениями (с ограниченными возможностями) (3: 17/2).</p>
<p><i>Новые встречи</i></p>	<p>Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: Wieczorem Nina zadzwoniła ponownie do Jury. Wystąpcie w roli Jury i Niny. Zastąpcie opis dialogiem. Zastosujcie podane niżej zwroty używane w rozmowie telefonicznej (1: 60/5); relacji międzykulturowych, znaczenia zbyt pochopnych negatywnych ocen innych ludzi: Podzielcie się w klasie rolami, dobierając sobie imiona oraz miejsca zamieszkania w różnych krajach i miastach. Następnie przeprowadźcie krótkie dialogi wg wzoru z ćw. 10 (2: 10/14).</p>

POSTAWY	
Как дела?	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: Беседа с русским туристом, который приехал в наш город. Сперва роль туриста исполняет ваш преподаватель, два–три ученика. Все остальные отвечают на вопросы туристов (2: 123/4).
Экспедиция!	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: Расскажи историю [А. Чехов <i>Злой мальчик</i> , wyjaśn. – М. К.] от лица Ивана Ивановича, Анны Семеновны, Коли (P2, 92/6); Опиши впечатление от посещений магазина а) мужа и б) жены (1/1: 81/4); relacji międzykulturowych, znaczenia zbyt pochopnych negatywnych ocen innych ludzi: Используя сюжет оперы <i>Мадам Баттерфляй</i> и мюзикла <i>Мисс Сайгон</i> постарайся ответить на вопрос, как строятся взаимоотношения людей, принадлежащих к разным культурам, существующих в двух несоприкасающихся плоскостях жизни. Каковы эти взаимоотношения? Чем они обусловлены? Можно ли, по-твоему, в этих отношениях что-нибудь изменить? Что ты думаешь по этому поводу и почему? (2/2: 88/4); skutków konfliktów zbrojnych, ekonomicznych, politycznych, terrorystycznych, międzyludzkich (2/2: 90/3): Выскажи свое мнение и поинтересуйся мнением своих одноклассников по вопросам: Что такое терроризм? В чем заключается трагедия на Дубровке? Какие теракты повлияли на историю современного мира? Надо бороться с терроризмом или нет и почему (2/2: 90/4).
Успех	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: Перескажите текст <i>Каждому – своё</i> от имени Павла или Алины (1: 58/8); Представьте себя в роли Наташи (письмо со стр. 61): передайте это письмо так, как будто Наташа откровенно признается родителям, что у нее проблемы в школе (1: 66/7); relacji międzykulturowych, znaczenia zbyt pochopnych negatywnych ocen innych ludzi: Вам знакомы россияне, посетившие Польшу? Какие у них впечатления? Прослушайте рассказы русских туристов. Что их удивляет в Польше? Как относятся к ним поляки? Запомните, у кого какие впечатления (3: 106/10); skutków konfliktów zbrojnych, ekonomicznych, politycznych, terrorystycznych, międzyludzkich (1: 71/4, 73/5, 74/6, 74/7, 76/10, 80, 80/14; 2: 28/7; 3: 43/2, 35/3, 39/7, 41/4, 42/10, 44/12): Случилось ли вам провиниться перед своим братом / перед сестрой? Как вы извинялись перед ними? Как они отвечали на извинение? (1: 74/7).
3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń	
Новый Диалог	Problem stereotypów został poruszony w oparciu o ilustracje i teksty: Powiedz, jakie stereotypy o Rosji i Rosjanach zostały przedstawione na ilustracjach. Na ile są one – według ciebie – prawdziwe? (3: 74/6); Wypowiedz się na podstawie ilustracji [trzy ilustracje przedstawiają: psa i kota, kobietę żołnierza, zburzony mur, wyjaśn. – М. К.]. Jesteś członkiem jury, które ma za zadanie wyłonić zwycięzcę konkursu „Stop stereotypom”. Wybierz zdjęcie, które podoba ci się najbardziej i uzasadnij swój wybór. Wyjaśnij, dlaczego odrzucasz pozostałe propozycje. Na koniec odpowiedz na pytania: Z jakimi stereotypami spotkałeś się w swoim życiu i jak wpłynęły one na twoje postrzeganie świata? Z jakimi stereotypami starasz się walczyć? Powiedz jak stereotypy wpływają na relacje między przedstawicielami różnych narodowości? Daj przykłady stereotypów i uprzedzeń o Rosjanach i Polakach. Gdzie się z nimi spotkałeś? (3: 74/7); Przeczytaj wypowiedzi [tekst dotyczy stereotypów o Polsce i Polakach, wyjaśn. – М. К.] i powiedz, czy się z nimi zgadzasz. Uzasadnij dlaczego (3: 73/5A); Posłuchaj wypowiedzi Rosjan i powiedz, kto do jakich stereotypów nawiązuje w swojej wypowiedzi (3: 73/5B); Posłuchaj nagrania jeszcze raz i dobieierz właściwe zakończenia zdań. Dwa zakończenia zostały podane dodatkowo (3: 74/5B); treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń: Popatrz na fotografie tych znanych osób. Jakie charakterystyczne cechy wyglądu sprawiają, że łatwo rozpoznać te osoby (Cindy Crawford, Justin Bieber, Julia Roberts, Eddie Murphy, Jean Reno, Whoopi Goldberg, Kate Bosworth, księżę Harry, Adel (2: 62/6A);

POSTAWY	
<i>Новый Диалог</i> [cd.]	Wymień znane osoby wśród Polaków, które rozpoznajemy po charakterystycznych cechach wyglądu (2: 63/6B); Jak myślicie, co zdecydowało o sukcesie tych osób? Uroda, talent, a może szczęście? Porozmawiajcie o tym w klasie (2: 63/6B); konflikt rosyjsko-czeczeński (3: 17/3A).
<i>Вот и мы</i>	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń: Przygotuj wycinki z gazet przedstawiające znanych ludzi. Co wiesz o ich usposobieniu, a co możesz powiedzieć na podstawie fotografii? (2: 52/1); Opisz zdjęcie [zdjęcie przedstawia elegancko ubranego młodego mężczyznę w sklepie, który robi zakupy, wyjaśn. – M. K.] i powiedz, jakie ten mężczyzna może mieć obowiązki, oprócz robienia zakupów (3: 64/2); Przedstawione na rysunkach osoby mają pewne przyzwyczajenia. Twoim zdaniem byłoby lepiej, gdyby poświęciły czas czemuś innemu. Wyraż to za pomocą omówionej obok konstrukcji (Oni/One tylko o ciuchach i pogodzie potrafia rozmawiać – Oni tylko pro szmotki i pogodę rozgawarivajet uumeot! Luchse by oni pocitali. Pocitali by oni! Niech by poczytali/poczytały!) (2: 9/4); – Sлышишь, Павел? Они только про шмотки и погоду разговаривать умеют! – Да, лучше бы мы сами поговорили! (2: 8/1).
<i>Новые встречи</i>	–
<i>Как дела?</i>	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń: „Вообще девушки – странные существа: в шахматы редко играют, компьютеров боятся, зато часами могут говорить о моде и любви (...). Да их место на кухне. Правильно немцы говорят: Küche, Kinder, Kirche. Все они в душе блондинки” (2: 13/5); „Да, у меня плохое настроение. Сегодня я попросила Антона научить меня играть в шахматы. И что ты думаешь: он сказал, что я не умею логически думать и что мое место на кухне! Еще добавил, что все женщины такне!” (2: 15/7); Какая нация, с твоей точки зрения, является самой необщительной? О чем люди говорят при встречах в транспорте, лифтах? (3: 105/5).
<i>Экспедиция!</i>	–
<i>Успех</i>	Treści, które mogą być bodźcem do kształtowania umiejętności krytycznej analizy stereotypów i uprzedzeń: (3: 77/14).

Tabela 2. Realioznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

REALIOZNAWSTWO	
Nazwy geograficzne, miejsc turystycznych, zabytków zostały zaprezentowane w tabeli zgodnie z oryginalnym zapisem znajdującym się w podręcznikach (w wersji polsko- lub rosyjskojęzycznej). Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią.	
1. Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda	
<i>Новый Диалог</i>	Autorzy cyklu umieścili na końcu podręczników spis ilustracji i fotografii. Москва: Кремлевские часы (2: 37); Исторический музей (2: 42); Большой театр (2: 43); собор Василия Блаженного (2: 46); Царь-пушка, Царь-колокол, Красная площадь, Кремль, Арбат, Соборная площадь (2: 47); памятник Сергею Есенину (2: 49); park Gorkiego, Muzeum Sztuk Plastycznych, Teatr Wielki, Moskiewski Artystyczny Teatr im. Czechowa, Galeria Tretiakowska (bp) (2: 50); Новодевичий монастырь, памятник А. С. Пушкину, Ю. Долгорукому, Ю. Гагарину (2: 54); Московский университет (2: 55); Красная площадь, Третьяковская галерея, Кремль (bp) (2: 56); Архангельский собор, Благовещенский собор, Успенский собор, Оружейная палата, Спасская

REALIOZNAWSTWO	
<i>Новый Диалог</i> [сд.]	башня (2: 155); Санкт-Петербург : мост Александра Невского, Медный всадник, Зимний дворец, Российский этнографический музей, Исаакиевский собор, Балтийский вокзал, Петергоф (3: 41); sobór Kazański (bp) (3: 41); Teatr Maryjski, rejs po Newie (bp) (3: 46); cerkiew (bp) (3: 159); Inne miasta : Воронеж: Благовещенский кафедральный собор (2: 46); wieś Ojmiakon, 1: 22; Ульяновск: памятник букве „Ё” (1: 61); Самара (2: 13); Przyroda : tajga, pustynia, step (bp) (2: 23); Мультиинские озера (2: 24); tundra (bp) (2: 33).
<i>Вот и мы</i>	Autorzy cyklu nie umieścili na końcu podręczników spisu ilustracji i fotografii. Москва : Башня Останкино (bp) (1: 7); widokówka podpisana: Moskwa (1: 22); Москва-река, Красная площадь, Третьяковская галерея, Башня Останкино, Комплекс Лужники (1: 68); Кусково (1: 70); Храм Василия Блаженного, Третьяковская галерея, Храм Христа Спасителя, ГУМ (1: 80); Царь-пушка, Царь-колокол, Архангельский собор, Благовещенский собор, Спасская башня, Колокольня Ивана Великого, Боровицкая башня (1: 81); Кусково: дворец, Грот и Итальянская вилла, Эрмитаж, Голландский домик, Останкино (дворец, парк), Коломенское (Церковь Вознесения) (1: 82); Московский университет (bp) (3: 22); budynek: Государственная Дума (3: 69); Санкт-Петербург : Невский проспект, Эрмитаж, Воскресенский собор, Петропавловская крепость, Исаакиевский собор, речной трамвай на Неве, крейсер Аврора, Зимний дворец, Александровская колонна, Царское Село (2: 68); Петергоф (11 niepodpisanych zdjęć, przedstawiających atrakcyjne miejsca turystyczne) (2: 67); Inne : Транссибирская магистраль (niepodpisane zdjęcia panoramiczne przyrody na trasie przejazdu kolejną, wewnątrz przedziału, stacja kolejowa) (2: 66).
<i>Новые встречи</i>	Autorzy cyklu umieścili na końcu podręczników spis ilustracji i fotografii. Москва : Белорусский вокзал, Красная площадь, Спасская башня, Царь-колокол, Архангельский собор, Тверская улица, улица Арбат, Третьяковская галерея, Московский государственный университет, Большой театр, аттракцион в парке культуры и отдыха (1: 96–98); zdjęcie panoramiczne Moskwy (bp) (2: 20); Храм Василия Блаженного (bp) (2: 33); Казанский вокзал (3: 13); Государственная Третьяковская галерея (3: 21); Государственный музей изобразительных искусств им. Пушкина (3: 22); Московский государственный университет (3: 80); Санкт-Петербург : dwa zdjęcia panoramiczne (bp) (2: 33); zdjęcie panoramiczne (bp), памятник Петру I, Исаакиевский собор, Аничков мост, Невский проспект, Эрмитаж (2: 68–69, 76); Марининский театр (2: 78); Inne : Сергиев Посад: Успенский собор Троице-Сергиевой лавры (3: 43); Przyroda : zdjęcie panoramiczne prezentujące jezioro Bajkał (bp) (2: 101).
<i>Как дела?</i>	Autorzy cyklu nie umieścili na końcu podręczników spisu ilustracji i fotografii. Москва : Крымский мост (1: 85); Казанский собор (1: 91); Храм Христа Спасителя (1: 113); Останкинская башня (2: 50); Москва (bp) (2: 51, 76); Московский университет (2: 52); Третьяковская галерея (3: 106); памятник А. П. Чехову (3: 111); Санкт-Петербург : Зимний дворец (2: 54); памятник Петру I, Исаакиевский собор (2: 55); Невский проспект, Аничков мост, Исаакиевский собор, памятник Екатерине II, Музей-квартира А. С. Пушкина (2: 72); Эрмитаж, 2: 761; Inne : pomniki: Piotr I, Юрий Долгорукий, Ярослав Мудрый (1: 88/1); pomniki: А. Пушкин, П. Чайковский, Н. В. Гоголь, Ю. Гагарин, Екатерина II (1: 124/2); Казань (3: 76); Иркутск, Томск, Сергиев Посад (3: 106/1); Przyroda : pejzaż Syberii (2: 49).
<i>Экспедиция!</i>	Autorzy cyklu nie umieścili na końcu podręczników spisu ilustracji i fotografii. Москва : Москва (P2, 5, 1/1: 14, 101); ГУМ (1/1: 77); kremlowskie kuranty (1/2: 28); Музей-панорама „Бородинская битва”, памятник Кутузову (1/2: 41); budynek i wnętrze stacji „Смоленская” (1/2: 41); Транссибирская магистраль (1/2: 43); Белорусский вокзал (1/2: 51); stadion w Moskwie (Лужники) (1/2: 111); teatry: Большой театр,

REALIOZNAWSTWO	
<i>Экспедиция!</i> [cd.]	Третья Студия Московского Художественного театра, Центральный театр кукол (2/2: 72); Академический театр имени В. Маяковского, Московский академический театр сатиры, Московский театр Ленком (2/2: 77); Третьяковская галерея (2/2: 78); памятник Б. Окуджаве на Арбате (3/1: 146); Кусково: Грот, Дворец (3/2: 76); Абрамцево: Избушка на курьих ножках, Скамья Врубеля, Церковь в Абрамцево, Усадьба Абрамцево (3/2: 78/5); Коломенское: Храм Вознесения (3/2: 81); Царицыно: Музей-заповедник (3/2: 82/9); Останкино: Дворец в Останкино, Театр в Останкино (3/2: 82/10); Голландский домик, Храм Вознесения, Сцена в дворцовом театре, Колокольня церкви Троицы, Скамья Врубеля (3/2: 83/11); Кремль, Успенский собор, Колокольня Ивана Великого, Царь-колокол, Большой Кремлевский дворец, Арсенал, Оружейная палата (3/2: 73–75); Храм Христа Спасителя (3/2: 76); Санкт-Петербург : Эрмитаж, памятник Петру I, Музей-квартира Пушкина на реке Мойке (1/2: 92); Эрмитаж (1/2: 93); Царское Село (2/2: 107); Inne miasta : Хабаровск, Сергиев Посад (1/1: 13–14); Нижний Новгород (1/2: 89); Суздаль, Владивосток, столб на границе Европа – Азия, Кремль, Никольская церковь (1/2: 53–54); zamieszczono zdjęcia zabytków takich miejsc, jak: Кострома, Владимир, Суздаль, Ярославль, Сергиев Посад (2/1: 18–19); Ярославль: Художественный музей (2/1: 23); Иркутск: Транссибирская железнодорожная магистраль, музей „Тальцы” (2/1: 26–27); Ладога: Церковь св. Климента, Краеведческий музей в Ладоге, Храм св. Георгия, Крепость Старая Ладога XII–XVI веков, Крепостная стена, Никольская церковь, Успенский собор (3/2: 67); Великий Новгород: Памятник „Тысячелетие России”, Кремль, Церковь святой Софии, Деревянная церковь XVI в., Торговые ряды (3/2: 68–69); Киев (столица Руси): Софийский собор, Михайловский Златоверхий собор, Киево-Печерская лавра (3/2: 70/10); Владимир: Золотые ворота, Успенский собор, Дмитриевский собор (3/2: 71); Владимир: Успенский собор, Кремль со стенами и башнями, Ярославль: Спасо-Преображенский монастырь (3/2: 86–87); Суздаль: Суздальский кремль, Покровский собор, Звонница, Музей деревянного зодчества (3/2: 88); Przyroda : krajobraz (bp) (1/1: 96, 97); озеро Байкал, Джомолунгма (Эверест) (1/2: 13); Баргузинский заповедник, Транссибирская магистраль (1/2: 19); Алтай, озеро Байкал, Сибирские озера (1/2: 20–21); Оймякон (1/2: 23); Остров тысячи чаек, Старая часть „транссибирки”, остров Ольхон (2/1: 26–27).
<i>Успех</i>	Autorka cyklu umieściła na końcu podręczników do klasy II i III spis ilustracji i fotografii. Москва : Москва (1: 14); Москва (bp) (1: 30); Царь-пушка (2: 143); Спасская башня (bp) (3: 26); Храм Христа Спасителя (3: 29); Wieża telewizyjna (bp) (3: 69); Москва (bp) (3: 14, 101); Санкт-Петербург (bp) (3: 100).
2. Miejsca ilustrujące codzienne życie Rosjan	
<i>Новый Диалог</i>	Budynek poczty z napisem „Почта России” (1: 15); tramwaj z napisem w tle: Город-Герой Ленинград (1: 40); budynek poczty, skrzynka pocztowa z napisem „Почта России” (1: 64); дача (1: 85); Сапсан – szybki pociąg elektryczny (2: 34); улица Тверская (2: 47); punkty typu fast food: „Картошка”, w których można zjeść rosyjskie dania narodowe (2: 102); nabożeństwo w cerkwi (3: 8).
<i>Вот и мы</i>	Bankomat z nazwą banku: Московский индустриальный банк, logo „Почта России”, znak drogowy wskazujący kierunek do Moskwy, Tallina i Kijowa, zdjęcie leku: Аспирин, fragment tablicy informacyjnej na dworcu kolejowym (1: 8); wejście do apteki, banku, kawiarni, kasyna, na pocztę, szyldy informacyjne z napisem: туалет, кассы авиа железнодорожные (1: 9/4); budynek: Сбербанк России (1: 10); zdjęcie budynku kina (Центр российских кинопремьер) (1: 33); zdjęcie peronu budynku na dworcu kolejowym (Белорусский вокзал) (1: 36); zdjęcia ulic i budynków w Rosji:

REALIOZNAWSTWO	
<i>Вот и мы [сд.]</i>	Альфа Банк, Почтамт, Государственная библиотека им. К. Д. Ушинского (1: 44); zdjęcie wejścia z napisem: Средняя общеобразовательная школа, 1: 48; budynki z napisem: бары, кафе, кинозалы, кассы (1: 56); wejście do metra, wnętrze metra (1: 71); zdjęcie sklepu: Русские сувениры (1: 76); tablice informujące o wyprzedażach w sklepach (2: 22); znana sieć restauracji: Ёлки-палки (2: 24/1); zdjęcie budynku podpisanego: Торговый Центр (2: 26); wejście do stacji metra Охотный ряд (2: 27); punkt typu fast food „Теремок” (2: 35); leki (2: 61); karetka pogotowia (2: 62); witryna apteki (2: 63); budynek z napisem: Стоматологическая клиника oraz sztyld: Городская поликлиника (2: 64); sztyld teatru: Московский театр Et-Cetera (3: 13); Московский университет (bp) (2: 221); tablica ogłoszeń (odjazdy/przyjazdy pociągów) (3: 33/6); usługi: Обмен валюты (3: 59).
<i>Новые встречи</i>	Dacza pod Moskwą (1: 98); wnętrze restauracji „Дворянское гнездо” (2: 85); zdjęcia wejścia do metra „Арбатская” i wnętrze metra „Комсомольская” (1: 100); zdjęcie kiosku z prasą „Печать” (3: 62); zrzut ekranowy okna Internetu (2: 67).
<i>Как дела?</i>	Центральный телеграф (1: 77; 2: 53); улица Тверская (1: 82/1); улица Петровка (1: 88/1); zdjęcia sklepów (1: 100); улица Охотный Ряд (1: 86); wnętrze sklepu „Елисейевский магазин” (1: 103); Ярославский вокзал (2: 52); nabożeństwo w cerkwi (2: 57); ulica rosyjska przy sklepie Volvo (2: 90); taksówki (2: 96); tramwaj (2: 98); peron na dworcu kolejowym (2: 102, 109); wejście do budynku z napisem „Камера хранения” (2: 103); wnętrze budynku lotniska (2: 115); stoisko z arbuzami (3: 8); zdjęcie przedstawiające malarza ulicznego z jego obrazami (3: 46); reklama usług fryzjerskich na ścianie domu (3: 47); bankomat, sztyldy szewca, zegarmistrza (3: 89); Teatr na Таганке (3: 98); Большой театр, Московский Художественный академический театр (3: 99); сандуновские бани (3: 101/4); wnętrze teatru (МХАТ) (3: 111); rosyjskie bary szybkiej obsługi, punkty typu: пельменная, блины, русское бистро, ulica z MacDonald’sem (3: 109).
<i>Экспедиция!</i>	Zdjęcia z podpisami rosyjskimi: салон моды, одежда – обувь, пневмопарк, plakat reklamowy: звук и образ – музыка в русском искусстве, reklama na autobusie: кафе бистро (P1: 48); witryna sklepu z pamiątkami (P2: 9); witryny sklepów, podpisane: мясо, булочная, одежда, овощи – фрукты (P2: 26); witryny sklepowe z sztyldami: одежда, обувь, парфюмерия (P2: 116); zdjęcie budynku szkoły w Sankt Petersburgu (1/1: 44; ГУМ, 1/1: 77); budynek poczty, logo poczty (1/2: 63); zdjęcia grup etnicznych zamieszkujących Syberię: Коми, Эвены (1/2: 18); stacje moskiewskiego metra (Арбатская, Парк культуры) (1/2: 35); ulica i transport: Новый Арбат, Маршрутное такси (1/2: 37); wnętrze poczty (1/2: 63); sztyld agencji turystycznej (ЦентрТур) (2/1: 7); zdjęcia podpisane: Передвижная телевизионная станция (2/1: 88); stacja kolejowa (Транссибирская железнодорожная магистраль) (2/1: 26); ulica z sztyldem: Аэрофлот, Российские Международные Авиалинии (2/1: 43); budynki z sztyldami: Ресторан – Никольский дворик, Бар бистро (2/1: 60); rachunek z restauracji (2/1: 63); menu restauracji (2/1: 63); wnętrze restauracji („Седьмое небо”) (2/1: 67); restauracja Ёлки-палки, punkty typu fast food: Кафе-бистро, Сергей – ресторан, Пирожки из печи, Пельмешка, Кофетун (2/1: 69); Русское бистро, Пирожки из печи, Мороженое, Картошка (2/1: 77); petersburska biblioteka (2/1: 94); szkoła: Детская городская поликлиника № 38 (2/2: 9); wejście do apteki (2/2: 24); zdjęcie ulicy ze sklepami i sztyldami: К. Фаберже, Русская бронза. Салон магазин (3/1: 102); tablice stacji paliwowych: Сиб-ойл, Нордрос, Сибнефть (3/1: 105); zdjęcie podpisane: Мемориал „В память о жертвах терроризма” открытый на Дубровке (3/1: 146); pracownia sztuki ludowej (3/1: 83); jarmark z produktami sztuki ludowej (3/1: 84).
<i>Успех</i>	Nabożeństwo w cerkwi (2: 75); rosyjska bania (2: 100); punkty typu fast food „Теремок” (2: 132); Nowy Rok na Placu Czerwonym (3: 59).

REALIOZNAWSTWO	
3. Obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych	
<i>Новый Диалог</i>	Ślub w cerkwi (3: 8); zamieszczono zdjęcia świąt i zwyczajów: Масленица, Пасха, День Победы, Крещение Господне (3: 11).
<i>Вот и мы</i>	Plakaty z informacją o sztukach: А. П. Чехов <i>Три сестры</i> , <i>Чайка</i> (2: 24/1); plakat zapowiadający przedstawienie <i>Лебединое озеро</i> П. Чайковский, Театр Кремлевский балет (2: 22); plakat filmu <i>Собачье сердце</i> (3: 12); plakat Teatru Wielkiego z następującymi spektaklami: <i>Лебединое озеро</i> , <i>Чиполлино</i> , <i>Дон Кихот</i> , <i>Иоланта</i> , <i>Мадам Баттерфляй</i> (3: 13/6); ceremonia zaślubin w obrządku prawosławnym (3: 9/5).
<i>Новые встречи</i>	Pocztówki świąteczne (2: 37/17*); zdjęcie z przedstawienia <i>Золушка</i> (2: 77).
<i>Как дела?</i>	Pocztówki wielkanocne (2: 59).
<i>Экспедиция!</i>	Москва. Санние гонки (1/1: 101); zwyczaj, święta w sztuce: И. Н. Крамской <i>Святочное задание</i> (2/1: 120); Б. М. Кустодиев <i>Масленица</i> (2/1: 128); pokaz mody W. Judaszkina (2/2: 54); zdjęcia z przedstawienia <i>Антигона</i> w moskiewskich teatrach (МХАТ, Драматический театр им. А. С. Пушкина) (2/2: 71); spektakl <i>Лебединое озеро</i> , <i>Принцесса Турандот</i> (2/2: 71–72); spektakl <i>Лебединое озеро</i> (2/2: 74); plakat spektaklu: Н. В. Гоголь <i>Женитьба</i> (2/2: 77); zdjęcia z przedstawień: <i>Мисс Сайгон</i> , <i>Мадам Баттерфляй</i> (2/2: 88); zdjęcia ze spektaklu <i>Норд-Ост</i> (2/2: 90); zdjęcia z tańca współczesnego grupy <i>Графический балет</i> (2/2: 91); zdjęcia z międzynarodowych wyścigów psich zaprzęgów (3/2: 48/4).
<i>Успех</i>	Zdjęcie baletu <i>Лебединое озеро</i> (1: 7); kadr z filmu <i>Анна Каренина</i> (2: 40); kadr filmu <i>Сибирский цирюльник</i> (2: 126); okładka książki, pr. <i>Рыцари средневековья</i> В. О. Шпаковский (2: 69); okładki książek, pr. Ф. Достоевский <i>Преступление и наказание</i> (3: 32); ślub w cerkwi (bp) (3: 50); ślub w cerkwi (bp) (3: 50); dwa skany pocztówek z oryginalnymi pozdrowieniami/życzeniami (3: 104).
4. Wybitne/znane postacie	
<i>Новый Диалог</i>	Fiodor Dostojewski, Lew Tołstoj, Piotr Czajkowski, Maja Plisiecka, Andriej Sacharow, Włodzimierz Wysocki, Aleksander Domogorow, Anna Kurnikowa [nazwiska zapisane w podręczniku po polsku] (1: 12); Анна А. Ахматова (1889–1966), Юрий А. Гагарин (1934–1968), Петр I Алексеевич (1672–1725), Антон П. Чехов (1860–1904) (1: 80); Сергей Есенин (2: 22); Иван Ухов, Иван Штыль, Максим Траньков, Татьяна Волосожар (2: 119); княгиня Ольга (3: 10); Олег Меньшиков (bp) (3: 50); М. Горбачев, Б. Пастернак (bp) (3: 179); matroszka z wizerunkiem Putina (1: 11).
<i>Вот и мы</i>	Н. В. Гоголь (1: 6); М. Шарапова (bp) (1: 21); Лариса Ильченко (2: 58/2); Михаил Афанасьевич Булгаков (3: 66); Иван Иванович Шишкин, Василий Васильевич Кандинский (3: 68).
<i>Новые встречи</i>	Петр Ильич Чайковский (2: 8); Василий Григорьевич Перов, Иван Николаевич Крамской, Николай Николаевич Ге, Валентин Александрович Серов, Исаак Ильич Левитан, Илья Ефимович Репин, Иван Иванович Шишкин, Василий Иванович Суриков, Алексей Кондратьевич Саврасов, Архип Иванович Куинджи, Виктор Михайлович Васнецов (3: 24); Юрий Гагарин (2: 33).
<i>Как дела?</i>	М. Ломоносов, В. Маяковский, П. Чайковский, М. Булгаков (2: 60); А. Ахматова (2: 61); Александр Суворов, Михаил Кутузов (3: 102); Алла Пугачева (3: 103).
<i>Экспедиция!</i>	Мстислав Леопольдович Ростропович, Модест Петрович Мусоргский, Иван Константинович Айвазовский (P2: 49); pradziad A. Puszkina: Абрам Петрович Ганнибал (P2: 70); Александр Сергеевич Пушкин (1/1: 10); Илья Ефимович Репин, Валентин Александрович Серов (1/1: 17); drzewo genealogiczne Romanowów

REALIOZNAWSTWO	
<i>Экспедиция!</i> [cd.]	ze zdjęciami (1/1: 22); Петр Илич Чайковский (1/1: 86); Николай Михайлович Пржевальский, Сергей Иванович Руденко, Григорий Николаевич Потанин (1/2: 15); сар Алексей Михайлович (1/2: 62); Никита Сергеевич Михалков (1/2: 88); Алла Пугачева (1/2: 98); Булат Шалвович Окуджава (1/2: 99); Владимир II Мономах, Ярослав Мудрый, Юрий Долгорукий, Андрей Рублев (2/1: 20); Владимир Семенович Высоцкий (1/2: 116); Дмитрий Павлович Григорович, Игорь Иванович Сикорский (2/1: 39); Юрий Гагарин (2/1: 46); Константин Эдуардович Циолковский, Сергей Павлович Королёв, Юрий Павлович Семёнов (2/1: 49); Александр Степанович Попов, Владимир Козьмич Зворыкин (2/1: 87); Сергей Александрович Есенин (2/1: 98); Василий Андреевич Жуковский (2/1: 121); Иван Петрович Павлов (2/2: 13); Вячеслав Зайцев (2/2: 52); А. С. Пушкин (2/2: 106); Святослав Теофилович Рихтер (3/1: 18); Олег Михайлович Газманов (3/1: 20); Сергей Васильевич Герасимов (3/1: 23); Марк Захарович Шагал (3/1: 25); Казимир Северинович Малевич (3/1: 26); група muzyczna „Два самолета” (3/1: 33); Юрий Иванович Пименов (3/1: 34); Михаил Шемякин (3/1: 127); Андрей Д. Сахаров (3/1: 144); Жорес Иванович Алферов (3/2: 19); Борис Леонидович Пастернак (3/2: 20); Александр Исаевич Солженицын (3/2: 33).
<i>Успех</i>	Юрий Гагарин (1: 6); Л. Н. Толстой, А. С. Пушкин, А. П. Чехов (1: 7); А. Солженицын (1: 8); Андрей Макаревич (1: 9); П. И. Чайковский (1: 24); Федор Достоевский (3: 32); Анна Ахматова, Сергей Есенин (3: 49); Александр Солженицын (3: 64); Михаил Булгаков (3: 81).
5. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
<i>Новый Диалог</i>	Herb (1: 10); flaga (2: 45; 3: 123); ruble, naleśniki, matrioszki, muzeum (Эрмитаж), pociąg z napisem „Россия”, bałajka (1: 11); herb Moskwy (2: okładka); matrioszka, niedźwiedź, samowar, brzozy, kawior, chochłoma, czapka uszanka, szkatułka z Palechu (2: 22); prawosławny krzyż (3: 10).
<i>Вот и мы</i>	Matrioszki (1: 6, 7, 77); flaga (1: 6, 20); matrioszki, gźel, chochłoma i wyroby z Palechu (1: 76); Dziadek Mróz (1: 83); samowar (2: 41); godło (3: 69).
<i>Новые встречи</i>	Flaga i herb Rosji (2: 11); herby miast: Переславль-Залесский, Ростов Великий, Ярославль, Кострома, Суздаль, Сергиев Посад, Москва, Владимир (3: 32/2); matrioszka (3: 51).
<i>Как дела?</i>	Русский платок, матрёшка, гжель*, хохлома, палехская шкатулка (1: 101/5); Останкинская башня (2: 50); herb Rosji (3: 5); herby miast: Саратов, Волгоград, Астрахань (3: 76); herb i flaga Rosji (2: 49); samowar (3: 96/1); жостовский поднос (3: 97).
<i>Экспедиция!</i>	Flaga, godło, strój ludowy, 5 rubli – waluta, alfabet, Kreml, cerkiew (P1: 5); herby miast: Kazań, Moskwa, Niżnij Nowgorod, Rostow-na-Donu [powinno być: Niżny Nowogród, Rostów nad Donem, wyjaśn. – M. K.], Sankt-Petersburg (P1: 7); flaga Rosji (P2: 59); samowar (P2: 65); matrioszki (P2: 101/5); samowar, lalki, matrioszki, chustki, wyroby z drzewa (1/1: 74); drewniane szkatułki (1/1: 88); samowar, bliny (2/1: 73); sztuka ludowa (samowar, матрешка, хохлома, шкатулка, оренбургский платок) (3/1: 69); matrioszka, chochłoma (3/1: 72); samowar (3/1: 73); ceramika (гжель) (3/1: 76); szkatułki (финифть) (3/1: 77); sztuka złotnicza (яйца Фаберже) (3/1: 78); chusty (оренбургские платки) (3/1: 80); sztuka ludowa (федоскинская миниатюра): В. Липицкий <i>Лель</i> , И. Семёнов <i>С сенокоса</i> (3/1: 82); wyroby gliniane, lalki w strojach narodowych, palmy wielkanocne, wyroby słomiane (3/1: 84); wyroby z kory brzozowej (3/1: 86); zabawki (3/1: 87); herby miast: Москва, Переславль-Залесский, Ростов Великий, Суздаль, Сергиев Посад, Кострома, Владимир, Ярославль, Иваново, Александров, Углич (3/2: 85).
<i>Успех</i>	Matrioszka (1: 6); samowar (2: 134).

REALIOZNAWSTWO	
6. Malarstwo	
Новый Диалог	Иван Крамской <i>Неизвестная</i> , <i>Портрет императрицы Марии Фёдоровны в жемчужном уборе</i> , Иван Шишкин <i>Лесные дали</i> , Василий Перов <i>Портрет Фёдора Достоевского</i> , Архип Куинджи <i>Берёзовая роща</i> , Валентин Серов <i>Девочка с персиками</i> (2: 52); А. М. Васнецов <i>Красная площадь при Иване</i> , Юон Константин Федорович <i>Вербный базар на Красной площади</i> , Гравюра Ж. Делабарта по рисунку Г. Гутенберга <i>Красная площадь в 1790-х гг.</i> (2: 157); Иван Айвазовский <i>Русская эскадра на Севастопольском рейде</i> , <i>Девятый вал</i> , Казимир Малевич <i>Чёрный квадрат</i> , <i>Чёрный крест</i> , <i>Чёрный круг</i> , Василий Перов <i>Трапеза</i> , Павел Федотов <i>Портрет Н. П. Жданович за клавишином</i> , Илья Репин <i>Бурлаки на Волге</i> (3: 49).
Вот и мы	Dwa niepodpisane obrazy (И. Шишкин i В. Кандинский) (3: 68).
Новые встречи	Илья Е. Репин <i>Портрет Павла Михайловича Третьякова</i> , 1901 (3: 22); Андрей Рублёв <i>Троица</i> , 1420, В. Л. Боровиковский <i>Портрет М. И. Лопухиной</i> , 1797 (3: 23); В. М. Васнецов <i>Три богатыря</i> , 1879, В. Г. Перов <i>Тройка</i> , 1866 (3: 25); А. К. Саврасов <i>Грачи прилетели</i> , 1871, И. И. Левитан <i>Осенний день. Сокольники</i> , 1895, А. И. Куинджи <i>Березовая роща</i> , 1895, И. И. Шишкин <i>Рожь</i> , 1878, И. Н. Крамской <i>Портрет Л. Н. Толстого</i> , 1873, В. А. Серов <i>Девочка с персиками</i> , 1887 (3: 26).
Как дела?	Фёдор Васильев <i>Перед дождем</i> , Исаак Левитан <i>Золотая осень</i> (2: 89).
Экспедиция!	З. Е. Серебрякова <i>За завтраком</i> (Р1: 78/8); И. Е. Репин <i>Запорожцы пишут письмо турецкому султану</i> (Р2: 17); И. Е. Репин <i>Портрет В. В. Стасова</i> , 1900, В. А. Серов <i>Дети</i> , 1899 (1/1: 18/8); В. И. Макух <i>Весна</i> , И. И. Левитан <i>Золотая осень</i> , Б. М. Кустодиев <i>Масленица</i> , К. Е. Маковский <i>Дети, бегущие от грозы</i> (1/1: 85); А. Венецианов <i>На пашне</i> (1/1: 89); И. И. Левитан <i>Март</i> (1/1: 90); fragment ikony: А. Рублев <i>Троица</i> (2/1: 20); В. М. Васнецов <i>Снегурочка</i> (2/1: 110); И. Н. Крамской <i>Святочное гадание</i> (2/1: 120); Б. М. Кустодиев <i>Масленица</i> (2/1: 128); И. И. Левитан <i>Март</i> , И. Е. Репин <i>Крестный ход в Курской губернии</i> (2/2: 78); В. И. Суриков <i>Боярыня Морозова</i> (2/2: 79); В. И. Васнецов <i>Алёнушка</i> , В. Г. Перов <i>Крестный ход на Пасхе</i> , И. И. Шишкин <i>Корабельная роща</i> (2/2: 80); zdjęcía 4 ikon (2/2: 85); С. В. Герасимов <i>Автопортрет</i> , 1918 (3/1: 23); С. В. Герасимов <i>Сирень в цвету</i> , 1955 (3/1: 24); К. Малевич <i>Чёрный квадрат</i> , <i>Полёт на аэроплане</i> , <i>Автопортрет в двух измерениях</i> (3/1: 26); Ю. И. Пименов <i>Кусок стекла</i> (3/1: 34); К. Ф. Юон <i>Мартовское солнце</i> , 1915 (3/1: 39); А. Рублев <i>Троица</i> (3/1: 74); М. Шагал <i>Влюблённые. Прогулка</i> (3/1: 75); М. Шемякин <i>Дети – жертвы пороков взрослых</i> (3/1: 127, 128); М. Врубель <i>Сидящий Демон</i> , В. Поленов <i>Московский дворик</i> , В. Васнецов <i>Три богатыря</i> (3/2: 80–81).
Успех	–
7. Mapa, schematy, plany	
Новый Диалог	Мапа zasięgu posługiwania się językiem rosyjskim (1: 9); мапа Rosji (1: 10, 106); мапа centrum Moskwy (2: okładka); мапа Rosji z zaznaczoną trasą Kolei Transsyberyjskiej (2: 9); schemat metra moskiewskiego (2: 44); мапа Rosji – „Природные зоны” (2: okładka); мапа: Санкт-Петербург (3: 43).
Вот и мы	Plan moskiewskiego metra (1: 71).
Новые встречи	Мапа Rosji (1: 34); мапа centrum Moskwy (1: 119); schemat metra moskiewskiego (1: 120); мапа Rosji (2: 133).
Как дела?	Мапа stref czasowych (2: 48); plan Moskwy (2: 67/13); мапа metra moskiewskiego (2: 92/1); fragment mapy Rosji z zaznaczonymi rzekami i jeziorami (2: 110); fragment mapy Rosji z zaznaczonymi miastami (2: 127).

REALIOZNAWSTWO	
<i>Экспедиция!</i>	Mapa stref czasowych (P1: 7); mapa Rosji (P1: 126; 2/1: 18; 3/1: 48); plan: Санкт-Петербург (1/2: 93); mapa Europy i Azji (1/1: 7, 9, 10; 1/2: 22); plan Moskwy (1/1: 71; 3/2: 144–145); mapa świata (1/2: 14); mapa stref czasowych w Rosji (1/2: 26); mapa moskiewskiego metra (1/2: 40); mapa Europy (2/1: 13); mapka/rysunek przedstawiająca trasę „Złote koło Rosji” (2/1: 21); mapa świata (2/1: 123); mapa Sankt Petersburga (2/2: 81); mapa z zaznaczonymi stolicami Rosji (3/2: 65); mapa „Złote koło Rosji” (3/2: 85).
<i>Успех</i>	Mapa Rosji (1: 5).
8. Kuchnia i artykuły spożywcze	
<i>Новый Диалог</i>	Specjały kuchni rosyjskiej: блины (1: 11; 2: 27); блины, борщ, бефстроганов, кулебяка, щи, уха (bp) (2: 107).
<i>Вот и мы</i>	Specjały kuchni rosyjskiej: блины (2: 31); пельмени (2: 34); artykuły spożywcze, przemysłowe: opakowanie bezów (Зефир) (2: 19); opakowania: Кофе, Золотая марка, etykiety: хлеб домашний, хлеб чесночный (2: 21; 2: 23); produkty spożywcze (2: 28); ilustracje warzyw i owoców na bazarze z cenami i nazwami po rosyjsku (2: 39).
<i>Новые встречи</i>	–
<i>Как дела?</i>	Dania kuchni rosyjskiej: блины (1: 114); борщ, солянка, уха, пельмени, пирожки, каша гурьевская (3: 108/5); opakowania produktów spożywczych (1: 95/4); opakowanie herbaty (3: 96).
<i>Экспедиция!</i>	Specjały kuchni rosyjskiej: блины, пирожки, пельмени, пирог, рассольник, квас, уха, рыбная солянка, русская крупа, картофель-фри (2/1: 70–71); czekolady (P2: 29).
<i>Успех</i>	–
9. Inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji	
<i>Новый Диалог</i>	Świadectwo szkolne (1: 39); zaadresowana koperta (1: 63); ruble (2: 80); tygrys, jaszczurka, jeleń, mysz – zwierzęta zamieszkujące Rosję (2: 144); zdjęcie tablicy informacyjnej o lotach (3: 32); bilet lotniczy (3: 34); znaki drogowe (3: 79); paragon (3: 87); fora internetowe (dydaktyzowane) (1: 50, 65); wykres z informacją o najpopularniejszych komunikatorach w Rosji, np. Mail.Ru.Агент, QIP (1: 60).
<i>Вот и мы</i>	Rosyjska rejestracja samochodowa, ruble (1: 7); zdjęcia okładek czasopism rosyjskich (np. „Отдохни!”, „Домашний Очаг”, „Фома”, „Итоги”, „Огонек”) (1: 8); wniosek wizowy i oficjalne zaproszenie na wjazd do Rosji (1: 32); bilety do muzeum na Kremlu (1: 68/2); bilet na metro (1: 71); koperta (2: 47); Чебурашка – postać z bajki (3: 11); zdjęcia budynków: frontu teatru i kina, bilet do teatru: Художественный театр (3: 12); szyld teatru: Московский театр „Et-Cetera” (3: 13); czasopisma i gazety: „Итоги”, „Домашний очаг”, „Спорт”, „Коммерсант”, „Жизнь”, „Биография”, „Комсомольская правда”, „Аргументы и факты”, „ОК!” (3: 15); bilet kolejowy Moskwa–Poznań (2: 32); półka z butami podpisana: Лето за ½ цены (2: 23).
<i>Новые встречи</i>	Zaadresowana koperta (1: 90); zrzut strony internetowej sklepu (2: 41/9, 61); wnętrze teatru: Марининский театр (2: 79); okładki czasopism: „Огонек”, „Власть”, „Аргументы и факты”, „Gala” (3: 63); bilet na moskiewskie metro (1: 104); zdjęcie samolotu – TU-154 (3: 72); schemat lotniska w Moskwie (Шереметьево-2) (3: 73); ruble (3: 75).
<i>Как дела?</i>	Bilet jednorazowy (1: 87/5); żetony, karty telefoniczne (1: 104); mapa pogodowa (2: 92); bilet na metro (2: 82); zaadresowana koperta (1: 105); bilet kolejowy (2: 106); bilet lotniczy (2: 115); ulotki reklamowe (3: 58).

REALIOZNAWSTWO	
<i>Экспедиция!</i>	Czasopisma rosyjskie, odręcznie zaadresowana koperta, nowoczesny słownik rosyjsko-polski i polsko-rosyjski (P1: 26); bilet jednorazowy (P1: 54); okładki książeczek rosyjskich dla przedszkolaków, np. <i>Учимся считать</i> , <i>Мои первые часы</i> , <i>Цветы</i> (P2: 43); bilet do dyskoteki (P2: 63); tablice z prognozą pogody dla Moskwy, Murmańska, Norilaska, Warszawy (1/1: 95); znaczek podpisany: Организация российских юных разведчиков (1/2: 10); bilety na przejazdy miejskie (1/2: 43/13); bilety na pociąg (1/2: 49/9); zdjęcie parowozów z prywatnego muzeum Anatolija Gusiewa (1/2: 50); zaadresowana koperta, wypełniony druk przelewu pocztowego (1/2: 64); moskiewska karta telefoniczna (1/2: 65, 66); zdjęcie okna rosyjskiej wyszukiwarki (1/2: 75/1); zdjęcia okładek czasopism: „Компьютера”, „Chip” (1/2: 78); zdjęcie wirtualnej bohaterki – Масяня (1/2: 79); zaadresowana koperta, blankiet telegramu (1/2: 83); zdjęcie wnętrza sieci „Каро фильм” (1/2: 87); niedźwiadek (Миша) – talizman Olimpiady 1980 (1/2: 104); zdjęcie struny rękopisu staroruskiej literatury – <i>Слово о полку Игореве</i> (2/1: 19); bilety do muzeów (Государственный музей изобразительных искусств им. Пушкина, Государственный исторический музей, Государственный центральный музей современной истории России, Государственная Третьяковская галерея, Столичная судоходная компания – пассажирский билет) (2/1: 37); rachunek z restauracji (2/1: 63/15); bilet do teatru (2/2: 73); program telewizyjny (2/1: 90–91); bilety do muzeów (Московский Кремль, Государственный исторический музей, Государственный музей изобразительных искусств, Оружейная палата Московского Кремля, Санкт-Петербургский статический театр Восковых фигур, Государственная Третьяковская галерея) (2/2: 86); świadectwo maturalne (2/2: 108); dokumenty potwierdzające ukończenie kursów doskonalących (2/2: 121); kwit z bankomatu (3/1: 56); karta kredytowa (3/1: 55); znaczek pocztowy (3/1: 45); środki czystości (3/1: 120).
<i>Успех</i>	Ulotki reklamowe szkół językowych (1: 102–103); legitymacja studencka (Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина) (1: 104); ogłoszenie o zaginięciu zwierząt (dydaktyzowane) (2: 118); bilet na metro w Petersburgu i Moskwie (3: 23).
10. Teksty	
<i>Новый Диалог</i>	Огłoszenia o: wynajmowanych mieszkaniach (2: 71/9A); uniwersyteckiej agencji pracy „Biuro karier” (3: 126/2A); poszukiwanych pracowników (3: 130/5A); foldery/ulotki reklamowe: zaproszenie do klubu muzycznego, na basen, do biura turystycznego (1: 48/5); reklama wycieczki (2: 24/4A); oferty biur podróży (2: 31/8); informacja o godzinach otwarcia, cenach biletów do Galerii Tretiakowskiej (2: 51/3); ulotki sklepów, karty podarunkowe, karty stałego klienta (2: 84/6A); reklama restauracji „Южный ветер” (2: 101/2); reklama miejsc noclegowych w Sankt Petersburgu (3: 37/6A); reklama wycieczek po Sankt Petersburgu (3: 42/3); informacja o operze <i>Свадьба Фигаро</i> w Teatrze Maryjskim (3: 52/7); reklama wycieczek po Krakowie (3: 64/10); folder reklamowy dotyczący Zamościa (3: 65/1A); informacja o możliwości spędzenia wolnego czasu z Greenpeace (w Rosji) (3: 101/4A); ulotka salonu kosmetycznego dla zwierząt (2: 110/5A); esemes (1: 55/4A, 56/4B, 67/3A, 92/4; 2: 29/2); e-mail (1: 58/1, 59/2A, 85/6A); wypowiedzi użytkowników forum internetowego (2: 53/5A; 3: 47/1A); tabele przedstawiające prognozę pogody (2: 19/8A); komunikat radiowy (2: 20/10A); blog o podróży (2: 30/4A); rozkład jazdy pociągów (2: 36/3, 40/12); menu (2: 102/4B); przepis: солянка мясная (2: 109/7); poezja: С. Есенин <i>Зима</i> (2: 22/2); fragmenty literatury: Л. Н. Толстой <i>Война и мир</i> (3: 22/11*); Ф. М. Достоевский <i>Преступление и наказание</i> (3: 27/5*); reklamacja: notebooka (3: 87/7A); smartfona (3: 176/4); CV (3: 131/6B); zaproszenie na ślub i chrzciny (3: 15/11);

REALIOZNAWSTWO	
Новый Диалог [cd.]	<p>odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych, na których uczeń może znaleźć uzupełniające informacje na temat realizowanych w podręczniku treści, dotyczące: szkolnictwa w Rosji (1: 34); samowarów (1: 58); świąt (1: 68); atrakcji turystycznych Moskwy i Petersburga (2: 50; 3: 48); transportu (2: 34/1A); teatru w Petersburgu (3: 52/7); ekologii (36: 101); polskich miast (3: 64/10). Do wszystkich zagadnień podano linki do stron internetowych.</p>
Вот и мы	<p>Ogłoszenia: o zajęciach rekreacyjnych (2: 54/2); o pracę (3: 24/1); o mieszkaniach do wynajęcia (3: 37/4); foldery/ulotki reklamowe: ulotka moskiewskiego Centrum zdrowia i urody (3: 6); informacja o wycieczce do Smoleńska (3: 30); informacja o wycieczce do Tuły, Jasnej Polany (3: 32); esemes (2: 26/1); e-mail, czat (1: 24/1, 26/1; 2: 10/2, 47/5, 56/1; 3: 61/7); wypowiedzi użytkowników forum internetowego (3: 62/1); list (2: 12/1, 18/1, 48/3, 62/2; 3: 11/4, 32/1, 38/1); list motywacyjny (3: 21/5); prognoza pogody (2: 15/4); audycja radiowa (2: 31/6; 3: 6/2, 3: 14/1); blog: o zwierzętach domowych (3: 42/4); o emancypacji (3: 54/4); menu (2: 37/4); przepisy kulinarne: сочиво (1: 83); салат (2: 30/2); блины, (2: 31/6); солянка (2: 38/1); щи (2: 38/3); пасха, 69; poezja/wiersze: А. Барто (2: 9/9); Валентин Берестов, <i>Снегопад</i> (2: 11/7); Иван Захарович Суриков, <i>Весна</i> (2: 13/9); CV (3: 20/2); prasa, nagłówki prasowe (3: 44/1); referat (3: 46/2); ankieta/ formularz: na temat odżywiania (2: 32/1); zapisy do klubu sportowego (2: 55/7); nagranie uroczystości odbywającej się w urzędzie stanu cywilnego (3: 8/1); zapowiedzi pociągów (3: 33/6); recenzje sztuk teatralnych (3: 16/5); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych, na których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące niepełnosprawności (3: 17/1); transportu (1: 37); sportu (1: 58/1); pracy (3: 27/6); podróży (3: 34/3); centrum zdrowia i urody (3: 6/4). Do wymienionych zagadnień podano linki do stron internetowych. Zamieszczona została historia, oparta o dane z Internetu, niepełnosprawnej Rosjanki, która założyła szkołę tańca „Танец на колёсах” (3: 17/1).</p>
Новые встречи	<p>Ogłoszenia: o pracę (1: 22/10); o sprzedaży mieszkania (2: 19/18); foldery/ulotki reklamowe: o kursach językowych (1: 35/13); o centrum handlowym (dydaktyzowany) (3: 57/7); e-mail (2: 67/1); list (1: 88/1); pocztówka (2: 4/1); rozkład jazdy pociągów (3: 14); menu (2: 90/25); przepisy kulinarne, солянка мясная (2: 90/15); пельмени, пельмени сибирские, пельмени с грибами, кулебяка (2: 114); literatura: fragment powieści И. Ильфа и Е. Петрова <i>Золотой теленок</i> (3: 42/25*); legenda o Bajkale (2: 102/5); libretto baletu <i>Korciuszek</i> (2: 113); wiersz: В. Лифшиц <i>Друг</i> (1: 79/12); piosenka: колысанка <i>Колыбельня</i> (3: 84); kołęda: <i>К пастырям ночью золос прозвучал</i> (3: 46/10); hymn Rosji (2: 11/17); CV (3: 82); dowcipy/anegdoty (1: 29, 35, 42, 57, 68, 69, 93; 2: 19, 26, 35, 46, 73, 84, 99; 3: 20, 31, 69); dziennik (1: 94/1); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych, na których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące: Cyryla i Metodego (1: 24); szkół rosyjskich (1: 30); planów lekcji (1: 48); zainteresowań, pasji (1: 43); zwierząt (1: 76); prognozy pogody (1: 84); Moskwy (1: 91, 94, 99); wyspy Kreta (2: 5); ustroju politycznego, władzy i symboli Rosji (2: 11); pocztówek elektronicznych, życzeń okolicznościowych (2: 29, 37); zakupów, sklepów internetowych (2: 41, 41/9, 58/2, 62/7, 63); Sankt Petersburga (2: 67/1, 68, 69/4); teatrów Rosji (2: 79); restauracji (2: 88); kuchni rosyjskiej, przepisów (2: 90/16); sportu (2: 95); przyrody, Bajkału (2: 102); Polaków na Syberii (2: 108); imion rosyjskich (2: 111); muzeów (3: 21, 24); starych rosyjskich miast (3: 32); matroszki (3: 51); religii, świąt (3: 45/6, 44); ruchu drogowego (3: 35); hoteli (3: 57/7); prasy rosyjskiej (3: 61/6, 63/3); portali internetowych (3: 66); lotnisk, samolotów (3: 71, 72/8); kursów walut (3: 74); szkoły wyższej (Московский университет) (3: 80); zasad pisania CV (3: 81); został zamieszczony zrzut ekranowy strony sklepu internetowego (2: 41/9, 61).</p>

REALIOZNAWSTWO

Как дела?

Ogłoszenia: klubów sportowych (2: 28/2); o pracę (2: 38, 3: 17/8, 57/2); ogłoszenie typu „poznajmy się” (3: 46/1, 46/2); **foldery reklamowe:** restauracje (2: 55/7); linie lotnicze (2: 117); folder moskiewskiego Collegium (3: 34/2); biura podróży (3: 71/3); **list** (1: 113, 2: 74/1, 126); **notatka** (1: 116/1); **menu** (1: 116/2); **przepisy kulinarne:** пирожки (1: 115/4); варенье из малины (3: 97/5); **wiersze:** А. Барто *Три хозяйки* (1: 47/11); С. Маршак *Пожелания друзьям* (1: 77); Александр Блок *Вербочки* (2: 59/4); Николай Асеев *Весенний квартал* (фрагмент) (2: 82/2); Федор Тютчев *Весенняя гроза* (2: 83/3); Алексеей Плещеев *Скучная картина* (2: 86/4); Марина Цветаева *Декабрь и январь* (2: 89/4); wiersze bez tytułu: А. Ахматова (2: 48); Афанасий Фет (2: 82/2); Николай Некрасов, Александр Пушкин (2: 87/4); Евгений Евтушенко (2: 89/4); Осип Мандельштам (3: 43/6); **literatura:** А. Арканов *Они встретились* (2: 45/1); А. С. Пушкин (bez tytułu), Михаил Булгаков *Мастер и Маргарита* (2: 45/4); **piosenka:** Булат Окуджава *Песенка об Арбате* (1: 83); *До свидания мальчики* (3: 43/7); *Перед далекой дорогой*, слова: В. Дыховичный, М. Слободский, музыка: М. Блантер (2: 105/6); А. Пугачева *Старинные часы* (3: 35/3); **kolęda:** *Cicha Noc* (2: 57); **hymn** Federacji Rosyjskiej (3: 5); **fragmenty z książek, czasopism:** *Царская Семья* из книги Э. Радзинского *Господи... спаси и усмири Россию* (1: 39); *Старый дом*, „Спутник”, № 4, 1994 (1: 53); К. Бурвикова *Чтение – вот лучшее учение!*, „По свету”, № 3, 1996, А. Варфоломеев *Российские смолянки*, „По свету”, № 2, 1997 (1: 67); В. Герасимов *Елисейевский магазин*, „Деловые люди”, № 46, 1994 (1: 103); tekst o restauracjach prowadzonych przez światowe gwiazdy, „Vogue” 1999/3 (1: 119/5); *Лучше любить клубнику, чем сливы*, „Спутник”, № 1/94, „Спутник”, № 9/94 (1: 123); *Ресторан Санта-Фе*, „Деловые люди”, № 47, 1994 (1: 123); tekst o goskowej grupie *Мегаполис*, „Московские новости”, № 47/94 (2: 14/4); *Молодёжь и свободное время*, *Русский язык. Практический курс* (2: 23); tekst o modzie, „Спутник”, № (2: 36/1); *Московская консерватория*, „Русский язык за рубежом”, nr 5/76 (2: 53/3); *Русские имена и отчества* (fragment), М. Горбаневский *Иван да Марья* (2: 63); И. Козакова *Интервью, взятое у самой себя* (fragment) (2: 73); tekst o Świeście Kurały *Русский народ* по В. Стародубцеву, Ю. Вьюнову (2: 83); *У природы нет плохой погоды* из книги: Писарчик Н. Ю., Прохоров Ю. Е. *Мы похожи но мы разные* (2: 95/2); Михаил Задорнов *Девятый вагон* (2: 109); wywiad (Игорь Логинов и Елена Кондакова), „Спутник”, № 3/1996 (2: 119); wywiad z podróżnikiem Dmitrijem Kryłowem, „Русский язык за рубежом”, № 1999/3 (2: 121); *Визажист, Стилист*, „Огонёк” (3: 19/8); *Профессия свахи вновь стала популярной*, „Спутник Новости”, № 4/2003 (3: 23); *Совы и жаворонки*, „Русский язык за рубежом” (3: 32/1); *Не думай о секундах свысока* по Т. Немойкиной (3: 39); tekst o dzieciach z domu dziecka, „Огонёк”, № 6/96 (3: 42/3); *Практическая психология для подростков, или как найти своё место в жизни*, „Работница”, 1998/4 (3: 47/4); *Татуировка* Ф. Филиппова, „АиФ” (3: 47/5); *Подростки не размениваются на мелочи*, „Столица” (3: 48/2); *Минздрав предупреждает...* А. Левшина, „Cosmopolitan”, № 1995/11 (3: 50/1); *Не хочу учиться, а хочу жениться!*, „Лиза”, № 2002/23 (3: 50/1); О. Белян *Поздняя метелься. Записки мамы акселерата*, „Огонёк” (3: 55); *Настоящие каникулы: трое в лодке, не считая собаки*, Огонёк (3: 69/5); tekst o szczęściu, Б. Рябкин, „Огонёк”, № 2/96 (3: 82/2); *Зап! Зап! – Этот звук несётся по планете*, „Огонёк”, № 30/95 (3: 85/5); *Полвека, изменившее мир*, „Московские новости” (3: 89/4); tekst o tradycji picia herbaty, К. Маёрова, К. Дубинская *Русское народное прикладное искусство* (3: 97/4); *Наши герои, Мы похожи но мы разные* (3: 102/1); *Поговорим по душам...* из книги *Мы похожи, но мы разные* (3: 104/3); *Мы родом из провинции*, „Спутник” (3: 106/1); tekst o luksusowym hotelu pod Moskwą „Деловые люди” (3: 112/4); *Какие явления нашей жизни вселяют в вас оптимизм и веру в будущее*, Огонёк (3: 114/7); tekst o wodzie w Moskwie, „Огонёк” (3: 114/8); tekst o tym, jak przygotować się do egzaminu, *Русский язык. Практический курс*

REALIOZNAWSTWO	
Как дела? [cd.]	(3: 116/12); anegdoty (1: 26, 35, 37, 48, 51, 55, 57, 59, 65, 70, 85, 92, 95, 99, 105, 106, 107, 108, 111, 118; 2: 25, 31, 43, 45, 89, 96, 114; 3: 10, 35, 41, 51, 60, 63, 68, 77, 93, 117); ankieta (2: 18/1); prognoza pogody (2: 18/1); zapowiedź pociągu i samolotu (2: 102, 106, 115, 116); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych , na których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące: sportu (2: 29/6); agencji matrymonialnej (2: 47); prestiżowych zawodów (3: 10/2); ekologii (3: 92/1).
Экспедиция!	Огłoszenia: o pracę (P1: 32); o działalności uczniów w szkole (P2: 40); ogłoszenia pracodawców (1/1: 35/3); ogłoszenie moskiewskiego liceum lingwistycznego (1/1: 35/6); ogłoszenie dyżurnego stacji kolejowej (1/2: 49/4); ogłoszenie o organizowanej wycieczce (1/2: 96/3); o klubie sportowym (Роллердром Локстрим) (1/2: 108); o usługach naprawczych (2/2: 61/4); szkoły jazdy (2/2: 118/8); szkoły wyższej (3/2: 100/12, 114/2); o konkursie poezji (3/1: 71); o dniach otwartych w autosalonach (3/1: 97/5); foldery/ulotki reklamowe: o kursach językowych (P2: 45/23); o klubach sportowych (P2: 64/8); o wystawie malarskiej (P2: 65/9); biuro podróży (P2: 116/15); foldery deweloperów (1/1: 54/4); reklama telefonów komórkowych (1/2: 71); reklama kart telefonicznych i kart dostępu do Internetu (1/2: 78); poliklinika (2/2: 23); sanatoria w Rosji (2/2: 18/1); promocje sklepów (2/2: 41/3); sklepy z odzieżą (2/2: 55/6); spektakle w teatrach (2/2: 72/8, 76/5); zaproszenie na wernisaż (2/2: 86); rosyjskie szkoły wyższe (2/2: 99/12); kursy języka angielskiego (2/2: 116/4); Moskiewska Akademia Ekonomii i Prawa (2/2: 126/4); bank (3/1: 54/5); myjnie samochodowe (3/1: 104/6); menu (2/1: 63/16); afisze: kinowe (1/2: 84/1); o koncercie muzycznym (3/1: 19/6); e-mail (P1: 31/10); list (P2: 22/20); notatka (P1: 80/5); prognoza pogody z gazet (1/1: 92/2); przepisy: салат (P2: 25/5, 2/1: 75/1); винегрет овощной (2/1: 63/14); кулебяка (2/1: 74/1); щи (суздальские серые) (2/1: 75/6); кофе по-венски, кофе по-варшавски (2/1: 80/5); пасха (2/1: 131/7); literatura (fragmenty): A. Saint-Exupéry <i>Mały Ksiądz</i> (P2: 20/16); Иван Крылов <i>Ворона и лисица</i> (P2: 76/8); А. Чехов <i>Злой мальчик</i> (P2: 91/3); Александр Сергеевич Пушкин <i>Евгений Онегин</i> (1/1: 11/8); Л. Н. Толстой <i>Воскресение</i> (1/1: 34/6); Михаил Афанасьевич Булгаков <i>Мастер и Маргарита</i> (3/1: 9/3); Орфей и Эвридика (3/2: 18/7); Борис Леонидович Пастернак <i>Доктор Живаго</i> (3/2: 22/13); wiersze: С. Маршак (P1: 39/16); С. Маршак <i>Пожелание друзьям</i> (P1: 90/11); Д. Альмяшева (P2: 6/1); Д. Хармс <i>Очень-очень вкусный пирог</i> , P2: 29/15; М. Агашина <i>Что было, то было</i> (P2: 78/VI); В. Шаламов (P2: 83/6); А. С. Пушкин (P2: 91/2); В. Дронов, Ю. Фединский, <i>Поход</i> (P2: 110/1); А. С. Пушкин <i>Зимнее утро</i> (1/1: 89/3); A. Mickiewicz <i>Pan Tadeusz</i> (2/1: 57); Сергей Есенин <i>Пороша</i> (2/1: 99); В. А. Жуковский <i>Светлана</i> (2/1: 120/15); А. Толстой <i>Петр Первый</i> (2/1: 124/5, 126); Иван Алексеевич Бунин <i>Пасха</i> (2/1: 132/2); А. С. Пушкин <i>Евгений Онегин</i> (2/2: 44/8); <i>Antygona</i> (2/2: 75/3); <i>Поступальник</i> для абитуриентов, из книги Давида Самойлова <i>За третьим перевалом</i> (2/2: 110/4); А. С. Пушкин <i>Царское Село</i> (2/2: 106/5); tłumaczenie wiersza W. Szymborskiej <i>Террорист, он смотрит</i> (3/1: 140/1); Б. Пастернак <i>Нобелевская премия</i> (3/2: 21/11); Федор Глинка <i>Москва</i> (3/2: 89/1); opowiadania, bajki: Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская <i>Как я учился кататься на коньках</i> (P1: 62/12); Н. Носов (P1: 92/IV); <i>Как бедняк с бариним обедал</i> (P2: 28/11); piosenka: В. Шаинский <i>Улыбка</i> (P1: 91/14); Б. Окуджава <i>Союз друзей</i> (P2: 23/23); <i>Давайте восклицать</i> (P2: 74/6); С. Альмова <i>Хороши весной в саду цветочки</i> (P2: 90/10); <i>Багульник</i> (1/2: 17/10); <i>Ночь тиха, ночь святая</i> , музыка Ф. Грубера (2/1: 117/1); П. Сивяский <i>Рождество Христово</i> (2/1: 119/13); Смеляков Ярослав, Визбор Юрий <i>Если я заболел</i> (2/2: 19/1); Ах, <i>вернисаж</i> (2/2: 87/6); Б. Окуджава <i>Песенка о солдатских сапогах</i> (3/1: 14/8); <i>Песенка об Арбате</i> (3/1: 14/9); <i>Молитва</i> (3/1: 15/10); <i>Полночный троллейбус</i> (3/1: 31/10); <i>Голубой шарик</i> (3/1: 32/11); <i>До свидания, мальчики</i> (3/1: 146/1); Олег Газманов <i>Москва</i> (3/1: 21/8);

REALIOZNAWSTWO

Экспедиция!
[сд.]

dowcipy/anedoty (P2: 8, 30, 42, 44, 51, 69, 81, 86, 89; 1/2: 46, 73, 110; 2/1: 46, 112; 2/2: 21, 36, 64, 114; 3/1: 102/14, 107/12, 118/14; 3/2: 35, 45); **zagadki** (P1: 61/8; P2: 52, 72; 2/2: 26/19); **program TV** (2/1: 90/8, 91/10); **ankiety** (P2: 57/IV; P2: 73/2; 2/2: 57/3, 100/13, 100/14, 101/15, 102/16, 154/3; 3/1: 27/7); **świadcstwo naturalne** (2/2: 108/8); **fragmenty z książek, czasopism**: *Во что играет Африка*, „Итоги” (P2: 37/7); tekst o prywatnych brytyjskich szkołach *Обучение за рубежом* 11/1999 (P2: 51); tekst o języku ptaków – И. Ф. Надёжина, Л. С. Куликовская *Природа и человек* (P2: 55); ciekawostki biograficzne znanych osób, fragment książki *Книга жизни* Екатерины Рождественской, „Итоги”, 18/11/2003 (P2: 70/7); *Юбилей*, „Московские новости”, 29/2000 (1/1: 24); *Трудная встреча*, „Московские новости”, 33/2000 (1/1: 26/3); *Как стать трубачом*, „Спутник”, 5/1998 (1/1: 40/3); *Зачем веер?*, „Аргументы и факты”, 12/1999 (1/1: 41/4); *Квартира Пушкина*, по книге *Музей-квартира А. С. Пушкина* (1/1: 56/5); *Кабинет*, по книге *Музей-квартира А. С. Пушкина* (1/1: 58/4); *Туалетная комната*, по А. И. Зеленовой *Дворец в Павловске* (1/1: 62/2); tabela z cenami produktów spożywczych, „Ять”, 2/2001 (1/1: 79/8); *Блистательное Рождество*, по книге *Пять углов*, 7/1997 (1/1: 84/4); *Поезжайте, сани, сами...*, *Доисторические лыжи*, по книге *Первые в мире* (1/1: 91/9); *Измерение времени по тени*, по тексту *Часы. От гнома до атомных часов*, 1983 (1/2: 33/1); *Начало телефонной эры*, по книге *Первые в мире* (1/2: 33/1); *Перечистенка*, „Спутник”, 5/98 (1/1: 62/3); *Что удивляет иностранцев в России и русских за рубежом*, „Русский язык за рубежом” (1/2: 24/9); *Zegar*, „Огонёк” 19/1995 (1/2: 29/1); *Московское метро*, „Перспектива 2” (1/2: 42/10); *Частный музей паровозов*, „Спутник”, 41/2000 (1/2: 50/10); tekst o N. Michałkowie, „Огонёк”, 8/1999 (1/2: 88); *Нижегородский Голливуд*, по Татьяне Витебской, *Нижний Новгород* (1/2: 88/11); *Булат Окуджава* по В. Войновичу, „Огонёк”, 25/97 (1/2: 100); *Понаехали тут*, „Власть”, 30/1999 (2/1: 31/7*); *Диснейленд*, „Аспекты”, 33/2002 (2/1: 34/2); *Первый в мире музей панд*, *Европейский фестиваль воздухоплавания в Испании*, „Отдых и путешествия”, 12/2002 (2/1: 34/3); *Новая космическая камера*, по еженедельнику, 2000/07.2002 (2/1: 55/3); *С царского стола*, „Иностранец”, 28/2002 (2/1: 74/4); *Русское бистро*, „Огонёк” (2/1: 76/5); *Что значит съест яблоко*, „Здоровье” (2/1: 79/1); przepisy przygotowania kawy, „Beauty” (2/1: 80/5); tekst o święcie gazety „Московский Комсомолец”, „Неделя”, 7/98 (2/1: 2/1: 81); *Приглашаем на пельмени*, „Русский язык за рубежом” (2/1: 83/2); o świętach Bozego Narodzenia, „Независимая газета” (2/1: 121/16); fragment carskiego ukazu z 15 grudnia 1699 (2/1: 122); *Курганские врачи творят настоящие чудеса*, „Аргументы и факты” 19/2003 (2/2: 25); *Советы бабушки Ольховны*, „Частник” 70/1994 (2/2: 29/4); o sanatorium dla małż в Japonii, „Аргументы и факты” 33/2001 (2/2: 33/1); *Худеем без диет*, „Аргументы и факты”, 19/2003 (2/2: 39/4); tekst o modzie, художник-модельер Любовь Карпушина 2002 (2/2: 48/2); fragmenty z Europejskiej konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności (3/1: 46/12); *Самовар из берёсты*, „Россия”, 6/1996 (3/1: 86/1); *Жертвы Интернета*, по Snews.ru (3/1: 129/7); *В Европу пришел гипертерроризм*, Страна.Ru 2004 (3/1: 143/3); wyniki badania przeprowadzonego wśród Rosjan, „Огонёк”, № 21/2004 (3/2: 30/10); *Столичные моржи*, „Русский язык за рубежом”, № 2/1982 (3/2: 57/4); **odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych**, na których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące ciekawych miejsc w Rosji, ogólnych informacji o Rosji (P1: 6); muzeum (P2: 17); programu internetowego (P2: 22/19); kuchni (P2: 27/9); szkoły w Anglii (P2: 45/24); samowaru (P2: 65/10); zdrowia (P2: 90/12); ekologii (P2: 81/2, 82/4); pogody (1/1: 96/8); liceum w Moskwie (1/1: 30/7); gier komputerowych (1/1: 74/4); sportu (1/2: 109/12, 114); bohaterów Internetu (1/2: 79/3); postaci (1/2: 116; 3/1: 22, 145/6, 145/7); moskiewskiego metra (1/2: 45/4); poczty (1/2: 63);

REALIOZNAWSTWO	
Экспедиция! [cd.]	ciekawych miejsc (1/2: 94/6, 55/7; 2/1: 23/8; 2/2: 35/4, 35/5; 3/2: 82/14); telefonii komórkowej (1/2: 73); czasopism (2/1: 104/8, 104/11); świąt (2/1: 115/10, 115/13, 123/2, 130); lotniska Домодедово, podróży samolotem (2/1: 44, 48); kosmosu (2/1: 48); medycyny wschodniej (2/2: 28/6); mody (2/2: 42, 53/4, 60/6); literatury (2/2: 71/5); teatru (2/2: 77/6); muzeum (2/2: 79); prawa jazdy (3/1: 12/8); poezji (3/1: 17); banku (3/1: 55/7); sztuki (3/1: 129/5, 128/6); problemów społecznych (3/1: 132); kataklizmów (3/1: 136/7); wynalazków (3/2: 30/12, 37/3); polskich kurortów (3/2: 55); pracy (3/2: 108/2).
Успех	Ogłoszenia: ogłoszenia młodych ludzi typu „poznajmy się” (1: 20/4); o zagubionych zwierzętach (2: 118); foldery/ulotki reklamowe: sklepu (1: 79); szkoły językowej (1: 102); pocztówka (3: 104); e-mail (2: 94); kartka/notatka (1: 35, 2: 16/10); wypowiedzi użytkowników forum internetowego (2: 35, 80/6; 3: 104/8); przepisy kulinarne: русский салат, борщ московский (2: 128/5); блины (2: 127/3); literatura (fragmenty): <i>Calinezka</i> (1: 25); <i>Czerwony Kapturek</i> (1: 50); <i>Kot w butach</i> (1: 60); <i>Królowa Śniegu</i> (1: 68); <i>Nowe szaty cesarza</i> (1: 93); А. Арканов <i>Сэр, вы за колбасой крайний?</i> (1: 108); Л. Гераскина <i>В стране невыученных уроков</i> (1: 110); J. Chmielewska <i>Jak wytrzymać ze współczesną kobietą</i> (2: 23); Л. Н. Толстой <i>Анна Каренина</i> (2: 40); J. K. Rowling <i>Harry Potter i Kamień Filozoficzny</i> (2: 121); Федор Достоевский <i>Преступление и наказание</i> (3: 32); Александр Солженицын <i>Один день Ивана Денисовича</i> (3: 64); Михаил Булгаков <i>Мастер и Маргарита</i> (3: 81); Аркадий и Борис Стругацкие <i>Трудно быть богом</i> (3: 95); <i>Робинзон спасает дикаря и дает ему имя Пятница</i> (3: 112); wiersz: Григорий Остер <i>Как проявлять женскую гордость</i> (2: 32); Е. Евтушенко, Ю. Друнин (2: 33); Григорий Остер <i>Как развлекаться в тесной квартире</i> (2: 48); Вл. Высоцкий <i>Гимнастика</i> (2: 97); А. Нестеров <i>Монолог чёрного дворового кота</i> (2: 116/11); Григорий Остер <i>Как провалиться на званом обеде</i> (2: 138); wiersz <i>Kot w pustym mieszkaniu</i> Wisławy Szymborskiej z przekładem na rosyjski (2: 142); Анна Ахматова <i>Любовь</i> , Сергей Есенин <i>Хороша была Танюша</i> (3: 49); piosenka: Юрий Кукин <i>За туманом</i> (2: 61/5); Булат Окуджава <i>Ах Арбат, мой Арбат</i> (2: 139/18); Юрий Кукин, <i>За туманом</i> (2: 150); Вл. Высоцкий <i>У телевизора</i> (3: 76/13); kolęda <i>Ночь тиха</i> (3: 57/5); fragmenty z książek, czasopism: <i>Каким может быть паук?, Не выбрасывай своих писем!, Книга рекордов Гиннеса 2000</i> (1: 108, 114); <i>Я кормилец, ты хозяйка, Можно? Нельзя – практический минимум 2001</i> , „Русский язык” (1: 112); <i>Какая ты красавица, Русские с первого взгляда</i> , „Русский язык”, 1996 (1: 116); <i>Вавилонское столпотворение</i> , Библия (Бытие, глава 11), <i>Библейские общества</i> (1: 117); definicja ze słownika (2: 10/4); anegdota (1: 16, 33, 49, 60, 107; 2: 15, 39, 85, 135, 137; 3: 24, 43, 114); zagadki (2: 107; 3: 26); instrukcja programowania wideomagnetofonu (3: 116); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych , на których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące miejsc, które warto zobaczyć (3: 29/16); kupna mieszkania (2: 44/3); literatury (2: 66/13, 69/1); znanych/ciekawych postaci (2: 70/2; 3: 110/13); zainteresowań Rosjan (2: 71/16); rosyjskiej bani (2: 101/15); przepisów kulinarnych (2: 128/5); zapotrzebowania na specjalistów w Rosji (2: 80/6, 83/4); badań na temat bezsenności (2: 145); kotów (2: 116); feng-szui (2: 51/14); testu psychologicznego (2: 22, 144); problemów rosyjskiej młodzieży (2: 37/14, 140); cytatów na temat miłości (2: 38); toastów (2: 138/15); prawosławnych świąt (3: 55); życzeń, pozdrowień i gratulacji (2: 61); programów telewizyjnych (3: 69/5); chorób (2: 145, 146); informacji, wiadomości dnia, informacji ekonomicznej i politycznej, wiedzy ogólnej, encyklopedii, historii Rosji, miast Rosji, gazet, kultury, osobistości Rosji, telewizji, studenckiego życia, rozrywki, edukacji, architektury (2: 151–152; 3: 83).

Tabela 3. Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

KRAJOZNAWSTWO	
Nazwy geograficzne, miejsc turystycznych, zabytków zostały zaprezentowane w tabeli zgodnie z oryginalnym zapisem znajdującym się w podręcznikach (w wersji polsko- lub rosyjskojęzycznej). Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią.	
1. Ogólne informacje o Rosji	
<i>Новый Диалог</i>	Zamieszczono informacje: o ustroju politycznym, powierzchni, liczbie ludności, jednostce monetarnej, kodzie samochodowym, domenie internetowej, kodzie telefonicznym (1: 10/4).
<i>Вот и мы</i>	Zamieszczono informacje: o ustroju politycznym, głowie państwa, wyborach władz, wymieniono prezydentów Rosji: Борис Ельцин, Владимир Путин, Дмитрий Медведев, pełniących funkcję od 1991 (3: 69).
<i>Новые встречи</i>	Podano informacje o ustroju politycznym, władzach, symbolach Rosji; autor odsyła do stron internetowych, podając odpowiednie linki (2: 11).
<i>Как дела?</i>	Podano informacje: o powierzchni Rosji, ilości mieszkańców, liczbie ludności mówiącej po rosyjsku (2: 48); zamieszczono informacje o powierzchni, ludności, walucie, krainach geograficznych, klimacie, położeniu (P1: 5, 6); liczbę mieszkańców największych miast Rosji (P1: 7); położenie, współrzędne geograficzne, granice lądowe (długość), kraje graniczące z Rosją (P1: 8); wymieniono największe porty pod względem przeładunkowym (P1: 8); zamieszczono informację o WPN (1/2: 21); informacje o: powierzchni, zaludnieniu, najzimniejszym miejscu (1/2: 23); strefach czasowych (1/2: 26/13); zamieszczono tekst o Rosyjskiej Federacji, konstytucji, głowie państwa, Dumie Państwowej, Zgromadzeniu Federalnym (3/1: 46/2); informacje o położeniu Rosji (3/1: 48/3); zamieszczono informację, że Rosja została członkiem Rady Europy (3/1: 45).
<i>Экспедиция!</i>	Podano nazwę oficjalną (Российская Федерация), datę uzyskania niepodległości, ustrój, powierzchnię, ludność, grupy etniczne zamieszkujące Rosję, informacje o stolicy, najwyższym punkcie, dominującej religii, języku urzędowym, walucie, krainach geograficznych, klimacie, położeniu (P1: 5, 6); liczbę mieszkańców największych miast Rosji (P1: 7); położenie, współrzędne geograficzne, granice lądowe (długość), kraje graniczące z Rosją (P1: 8); wymieniono największe porty pod względem przeładunkowym (P1: 8); zamieszczono informację o WPN (1/2: 21); informacje o: powierzchni, zaludnieniu, najzimniejszym miejscu (1/2: 23); strefach czasowych (1/2: 26/13); zamieszczono tekst o Rosyjskiej Federacji, konstytucji, głowie państwa, Dumie Państwowej, Zgromadzeniu Federalnym (3/1: 46/2); informacje o położeniu Rosji (3/1: 48/3); zamieszczono informację, że Rosja została członkiem Rady Europy (3/1: 45).
<i>Успех</i>	Zamieszczono: quiz na temat Rosji (nazwa państwa, flaga, stolica, geografia, prezydent, premier, znane postacie, symbole) (1: 5–6); informację o liczbie ludności Moskwy (przy okazji tematu gramatycznego) (3: 17/4).
2. Geografia i miejsca turystyczne	
<i>Новый Диалог</i>	W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca Rosji: wieś Ojmiakon* we wschodniej Syberii (1: 22/1); Санкт-Петербург* (wspomniano białe noce) (1: 56/4B); Тула* (zaznaczono, że miasto słynie z produkcji samowarów i pierników) (1: 58/1); Байкал, Сибирь, Транссибирская магистраль*, Ейск, Азовское море, Санкт-Петербург, Псков, Нижний Новгород, Мадаган, Самара, Волга, Жигулевские горы (2: 8/2A); Томск, Красноярск, Новгород, Самара, Нижний Новгород, Ейск, Якутск, Санкт-Петербург, Псков, Архангельск, Магадан, Иркутск (2: 9/2B); mapa Rosji z zaznaczoną trasą Kolei Transsyberyjskiej* (długość, znaczenie kolei) (2: 9); Санкт-Петербург* (2: 17/3); Мультиинские озера* (2: 24); Санкт-Петербург (2: 31/8); Кремль, Спасская башня, Кремлевские часы* (2: 37); Москва* (wymieniono takie miejsca, jak: Красная площадь, Кремль, улица Тверская, Арбат, Исторический музей, метро Охотный ряд; podano informację, jak dojechać

KRAJOZNAWSTWO	
Новый Диалог [cd.]	<p>do Placu Czerwonego) (2: 42/1A); Москва* (Красная площадь, Кремль, Спасская башня, Кремлевские куранты, храм Василия Блаженного, Александровский сад, Соборная площадь, Архангельский собор, Благовещенский собор, Успенский собор, Оружейная палата, Царь-пушка, Царь-колокол, улица Тверская, Арбат) (2: 46/7A); Царь-пушка, Царь-колокол, Красная площадь, Кремль, Арбат, улица Тверская, Соборная площадь (2: 47/7B); wymieniono najważniejsze place w Moskwie (Красная площадь* – wyjaśniono nazwę placu, Пушкинская п., Арбатская п., Смоленская п., Боровицкая п., Манежная п.) (2: 48/10); Москва* (poszczególne miejsca zostały krótko opisane: Большой театр, Московский Художественный театр (МХТ) имени А. П. Чехова, Центральный парк культуры и отдыха имени Горького, Бульварное кольцо, Музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина, Третьяковская галерея) (2: 49/1A); Бульварное кольцо* (2: 49); Большой театр, Центральный парк культуры и отдыха имени Горького, Музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина (2: 50); Москва (2: 50/1B, 54/6B, 56/12); Москва, Сочи, Спасская башня (2: 55/9); Москва* (wymieniono: памятник Пушкину на Пушкинской площади, памятник Высоцкому на площади Покровские ворота, памятник Дяде Степе) (2: 157/4); Санкт-Петербург* (podano informacje o mostach w mieście; мост Александра Невского) (3: 41); Санкт-Петербург* (informacja o historii powstania miasta, położeniu, wcześniejszych nazwach, białych nocach, największym muzeum) (3: 42/2); Санкт-Петербург* (równocześnie stolica Rosji, wymieniono miejsca, które warto zobaczyć wraz z krótkim opisem: Невский проспект, Эрмитаж, Медный всадник, Дворцовая площадь, Александровская колонна, Зимний дворец, Мариинский театр, Исаакиевский собор, Триумфальная арка, Петергоф, Царское Село, Большой дворец, Янтарная комната) (3: 44/5A); Санкт-Петербург* (wymieniono główne place miasta, podano informacje o filmach kręconych w mieście) (3: 51/5A); Санкт-Петербург – wymieniono zabytki (3: 15/5); Przyroda: zamieszczono opisy typów krajobrazu (pustynia, tajga, tundra, step, subtropik, pustynia arktyczna) (2: 23/3A); podano krótki opis stref klimatycznych i przyrodniczych (Черное море, Анапа, Абхазия, Новая Земля, Земля Франца-Иосифа, Северная Земля, Новосибирские острова) (2: 23/3B); zamieszczono opis flory i fauny tajgi (2: 145/3); podano informacje o terenach chronionych (Республика Коми*, Девственные Леса Коми* – wpisane na listę światowego dziedzictwa UNESCO, Печоро-илычский заповедник*) (3: 113/2A); zamieszczono informacje o rezerwatach i parkach narodowych (Гора Мань-Пупу-Нер*, Соловецкие острова* w 1992 r. wpisane na listę światowego dziedzictwa UNESCO, Национальный парк „Русская Арктика”*) (3: 116/7A).</p>
Вот и мы	<p>W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca Rosji: Красная площадь, Кремль (1: 68/1); Москва, Кремль, Башня Останкино, Третьяковская галерея, комплекс sportowy: Лужники (1: 69/1); Кусково (1: 70); zamieszczono dłuższe informacje o Kuskowie* (дворец графа Шереметьева), podano informacje, jak dojechać metrem do Kuskowa (1: 70/1); Сергиев Посад* (klasztor męski, Muzeum zabawek, matrioszka) (1: 76); Москва* (podano ogólne dane liczbowe dotyczące Moskwy, Юрий Долгорукий – założyciel, wymieniono lotniska: Шереметьево, Домодедово, Внуково, zamieszczono informacje o metrze moskiewskim, krótkie informacje o takich miejscach, jak: Храм Василия Блаженного*, Третьяковская Галерея*, Храм Христа Спасителя*, Главный универсальный магазин*) (1: 80); Московский Кремль* (podano ogólne dane liczbowe, wymieniono takie miejsca, jak: Спасская башня, Колокольня Ивана Великого, Боровицкая Башня, Царь-пушка, Царь-колокол, Благовещенский собор, Архангельский Собор, krótko scharakteryzowano takie miejsca, jak: Благовещенский собор*, Оружейная палата*, Алмазный фонд*) (1: 81); zamieszczono informacje o podmoskiewskich dworach (усадыбы Москвы*: Кусково*, Останкино*, Коломенское*) (1: 82); Kolej Transsyberyjska* (informacje</p>

KRAJOZNAWSTWO	
Вот и мы [cd.]	<p>o trasie przejazdu, wymienione zostały takie rzeki, jak: Волога, Кама, Иртыш, Обь, Енисей, oraz inne miejsca charakterystyczne na trasie przejazdu: Ярославский вокзал, Владивосток, остров Ольхон, Байкал (2: 66); zamieszczono informacje o jednym z ciekawszych miejsc pod Sankt Petersburgiem, rezydencji Piotra I: Петергоф* (2: 67); Санкт-Петербург* (podano ogólne dane liczbowe o mieście, wymienione zostały takie miejsca, jak: Эрмитаж, Невский проспект, Царское Село, Эрмитаж, Воскресенский собор, Петропавловская крепость, Исаакиевский собор, речной трамвай на Неве, крейсер Аврора, Зимний дворец, Александрийская колонна, wspomniano Katarzynę II) (2: 68); pojawiły się nazwy oraz opisy niektórych miejsc, jak: Смоленск, Катынь, Тула*, Ясная Поляна (3: 30/2); wymieniono główne dworce kolejowe Moskwy, które często pojawiają się w piosenkach: Ярославский, Казанский, Ленинградский (3: 30); Великий Новгород (wymieniono miejsca, które warto zobaczyć) (3: 31/4); zamieszczono krótką notatkę o Smoleńsku*, zaznaczono, że miasto położone jest w górnym brzegu Dniepru (3: 30); Тула* (podano wielkość miasta i położenie) (3: 31); Сочи* (podano położenie miasta, pojawiły się takie nazwy jak Kaukaz i Morze Czarne) (3: 36); Zamieszczony został quiz krajoznawczy, obejmujący taką wiedzę, jak: rodzaj alfabetu, stolica, kolor flagi, autor <i>Wojny i pokoju</i>, prezydent Rosji, rosyjski pies w kosmosie, pierwszy astronauta w kosmosie, rejestracja samochodowa, Ermitaż, wyznanie, najpopularniejsza pamiątka, waluta, Wigilia w obrządku prawosławnym, najbardziej znany port, szerokość torów kolejowych, nazwy Petersburga, popularny instrument muzyczny, pielmieni, autor <i>Jeziora łabędziego</i>, samochód – symbol Rosji, państwa graniczące, założyciel Sankt Petersburga, najdłuższa rzeka, najwyższa budowla w Europie, najgłębsze jezioro (1: 6).</p>
Новые встречи	<p>W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca Rosji: Москва* (wymienione zostały i krótko opisane atrakcje turystyczne) Белорусский вокзал, Красная площадь, Спасская башня, Храм Василия Блаженного, Исторический музей, Кремль, Царь-пушка, Царь-колокол, улица Тверская, Арбат, Третьяковская галерея, Московский университет им. Ломоносова, Воробьевые горы, Центральный парк культуры и отдыха имени Горького, Большой театр, балет <i>Жизель</i> (1: 94/1); Москва (1: 96/3); wspomniano, kiedy i przez kogo założona była Moskwa, Sankt Petersburg (2: 33/20, 34/21); Санкт-Петербург*: zamieszczono informacje, gdzie leży miasto, jak wygląda, wymieniono ciekawe miejsca wraz z krótką notatką na ich temat: Невский проспект (centralna ulica) Дворцовая площадь (główny plac), Эрмитаж, белые ночи, Аничков мост, Исаакиевский собор, памятник Петру I, площадь Декабристов, река Нева (2: 68/2, 68/3); Дворцовая площадь* (2: 70/6); w zadaniach leksykalnych pojawiają się takie nazwy, jak: Москва, Сочи, Абрамцево, Санкт-Петербург, Сибирь, Иркутск, Можайск (3: 11–16); Сочи* – informacje o dworcu kolejowym, trasie przejazdu: Сочи–Москва (2: 17); Золотое кольцо России (krótka informacja o trasie szlaku turystycznego obejmującego średniowieczne miasta Rosji) (3: 32/1); wymienione miasta „Золотого Пьерсценя”: Переславль-Залевский, Ростов Великий, Ярославль, Кострома, Суздаль, Сергиев Посад, Москва, Владимир (3: 32/2); Сергиев Посад* (tekst o stolicy rosyjskiego prawosławia, zamieszczono informację jak dojechać do miasta, co warto zobaczyć, np. Успенский собор Троице-Сергиевой лавры) (3: 43/2); zamieszczony został tekst o najstarszym mieście „Золотого Пьерсценя”: Ростов Великий* (3: 90); Храм Христа Спасителя* (tekst o historii powstania świątyni) (3: 91); zamieszczono tekst o sanatorium (санаторий „Архангельское”) położonym w malowniczej strefie rezerwatu pod Moskwą (3: 92); Przyroda: opis przyrody* (fauny i flory) Rosji (pojawiły się takie nazwy, jak: Волдайска́я возвышенность, река Волга, Астраханский заповедник, Урал, Сочи, Сибирь, озеро Байкал (2: 100/2); zamieszczono tekst o jeziorze Вайкал* (szczegółowo przedstawiono przyrodę oraz podano informację o mieszkańcach tego regionu) (2: 101/4).</p>

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Как дела?</i>	<p>W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca Rosji: Moskwa* (Храм Христа Спасителя, Большой театр, Арбат), Sankt Petersburg* (Петергоф, Невский проспект, Эрмитаж) (1: 113); zamieszczono informacje o Moskwie*, wymieniono place, ulice, nowe obiekty, np. Московская кольцевая автомобильная дорога, podano liczbę mieszkańców, liczbę turystów, wielkości stolicy, lotniska, dworce, zaznaczono, że jest tu wiele supermarketów, hoteli, restauracji, wymieniono największe nazwiska związane ze stolicą, zaznaczono, że Moskwa to ważne centrum naukowe i kulturowe (1: 91); wymieniono takie miejsca, jak: Кремль*, Москва, Суздаль, Ярославль, Новгород, Псков, Ростов Великий (1: 81/8); Petersburg*, podano rok założenia – 1703, położenie nad Newą, wymieniono osobliwości: Невский проспект, Зимний дворец, Эрмитаж (2: 54/4); Московский университет, Воробьевы горы (2: 52/1); podano informację o moskiewskim uniwersytecie (Московский университет им. М. Ломоносова), wspomniano: Комсомольская площадь, Ленинградский вокзал, Ярославский вокзал, Казанский вокзал, улица Тверская, памятник Пушкину (2: 52/2); informacja o wieży telewizyjnej (Останкинская башня) (2: 50/2); informacja i legenda o starej części Moskwy (Кремлевский холм) (2: 51/6); podano rok założenia takich miast, jak: Смоленск, Иркутск, Новгород, Москва, Санкт-Петербург, Самара (2: 51/8); podano informacje o moskiewskim konserwatorium, założonym przez Rubinszteina (2: 53/3); Волга, Дон, Москва, Казань*, Саратов*, Волгоград*, Астрахань* (3: 76); zamieszczono tekst o rosyjskiej prowincji (3: 106/1); podano informacje o Wołdze (3: 75/5); podano odległość niektórych miast od Moskwy: Санкт-Петербург, Смоленск, Мурманск, Ростов-на-Дону, Уфа, Владивосток (2: 54/2); wymieniono najdłuższe rzeki, największe jeziora, najcieplejsze i najzimniejsze miejsca, najwyższe punkty w Rosji (2: 49; 3: 5); Урал, Сибирь (3: 113/5); Карельские озера, Ладога, Угра (3: 69/5); Волга (3: 74/1).</p>
<i>Экспедиция!</i>	<p>W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca Rosji: Москва, Хабаровск, Владивосток, Транссибирская магистраль (P1: 8); Санкт-Петербург – podano informację o białych nocach* (P2: 105); Сочи, Волга (P2: 105/18); Санкт-Петербург, Сергиев Посад, Хабаровск (1/1: 8); podano daty założenia takich miast, jak: Санкт-Петербург, Хабаровск, Москва, Сергиев Посад (1/1: 13/2); opisano surowy klimat północy Rosji (1/1: 96/11); Москва: wymieniono pomniki i miejsca, gdzie się znajdują (np. памятник Миниму и Пожарскому, метро Китай город), nazwy stacji metra, wymieniono miejsca turystyczne, np. Кремль, Софийская набережная, здание Манежа – метро Александровский сад, музей Кутузова, Новодевичий монастырь wraz ze stacjami metra, na których się znajdują (1/2: 40/8); Москва, Владивосток, Волга, Суздаль (1/2: 53/3); informacja o powstaniu Sankt Petersburga*, zmianie nazwy miasta, jego walorach, wymieniono miejsca cieszące się popularnością wśród turystów, np. река Нева, Финский залив, Эрмитаж, Русский музей, памятник Петру I, Музей-квартира Пушкина на реке Мойке (1/2: 91/3); Эрмитаж* – podano informacje o powstaniu muzeum oraz jego eksponatach (1/2: 93/5); opisano Eurazję jako największy kontynent na Ziemi, wymieniono takie nazwy geograficzne, jak: Эверест, Джомолунгма, Гималаи, Каспийское море, Аральское море, озеро Байкал (1/2: 13); informacja o florze i faunie Eurazji oraz jej badaczach (1/2: 15, 17); zamieszczono tekst informacyjny o Syberii*, pojawiły się takie nazwy geograficzne, jak: Урал, Северный Ледовитый океан, Казахстан, Монголия, Байкал, Транссибирская магистраль, Челябинск, Омск, Новосибирск, Красноярск, Иркутск, Чита, Хабаровск, Владивосток, podano informację o mieszkańcach Syberii (np. буряты, якуты, тувинцы, кеты, коми), opisano florę i faunę (1/2: 18/3); podano informacje geograficzne, położenie Rosji, wielkość, strefy czasowe, rzeki, np. Волга, Дон, Обь, Енисей, Лена, strefy roślinne, nacje zamieszkujące Rosję (1/2: 26/13); zamieszczono informację o Obwodzie Kaliningradzkim (1/2: 23/7); notatka na temat jeziora Bajkał,</p>

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Экспедиция!</i> [сд.]	wsi Ojmiakon (1/2: 23); informacja o strefach czasowych (1/2: 26/13); zamieszczono ciekawostki o takich miejscach geograficznych, jak: Восточно-Сибирское море, озеро Таймыр, река Шуя, Карелия, Охотское море, Земля Франца-Иосифа, Якутия (1/2: 32); scharakteryzowano najcenniejsze zabytki (uznane przez UNESCO za dziedzictwo narodowe) takich miast („Золотое кольцо России”), jak: Кострома, Владимир, Суздаль, Ярославль, Сергиев Посад (2/1: 17/3); zamieszczono informacje o wyspie Olchon (остров Ольхон) oraz możliwości dostania się na wyspę (Байкал, Иркутск, Ангара, Остров тысячи чаек, Транссибирская магистраль) (2/1: 26); zamieszczono tekst o liceum otwartym w 1811 roku (Лицей в Царском Селе) (2/2: 105/3); pojawił się tekst o mieście nad rzeką Ural: Оренбург (3/1: 79); Сибирь, Закавказье, Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород (3/1: 91/2); tekst o spotkaniu laureatów nagrody Nobla w Petersburgu (3/2: 12/8); tekst o biegunie zimna: посёлок Тамтор, wspomnienie Гулагу (3/2: 61/3); zamieszczono informacje o stolicach Rosji i Rosji (Старая Ладога, Новгород, Киев, Суздаль, Владимир, Москва, Санкт-Петербург) (3/2: 64/2); szczegółowo opisano takie miejsca, jak: Нижний Новгород (3/2: 66/5); Великий Новгород (3/2: 68/9); Киев (3/2: 70/10); Владимир (3/2: 71); Москва (3/2: 72/15); zamieszczono historię moskiewskiego Kremla (3/2: 72/16); opisane zostały zabytki Kremla (Успенский собор, Колокольня Ивана Великого, Царь-колокол, Большой Кремлевский дворец, Арсенал, Оружейная палата) (3/2: 73); Храм Христа Спасителя – notatka o historii powstania świątyni (3/2: 75); opisano podmoskiewskie dwory wraz z miejscami, które warto zobaczyć: Кусково (3/2: 76/4); Абрамцево (3/2: 78/5); Коломенское (3/2: 81/7); Останкино (3/2: 82/10); Царицыно (3/2: 82/9); zamieszczono tekst o popularnej trasie turystycznej „Золотое кольцо России” (3/2: 85/1); szczegółowo przedstawione zostały miasta i ich osobliwości: Ростов Великий, Ярославль, Владимир (3/2: 86/5); Кострома (3/2: 87/6); Чекалин (3/2: 90/3); Петергоф (3/2: 92/1); Звенигород (3/2: 92/2); zamieszczono charakterystykę tundry (1/1: 97).
<i>Успех</i>	W podręczniku zostały wymienione następujące miejsca Rosji: Царь-колокол* (2: 143); pojawiają się takie nazwy, jak: Москва, Санкт-Петербург (3: 4/1); Храм Христа Спасителя (3: 29/16); Кремль, Красная площадь, Храм Христа Спасителя, Новый Арбат, Старый Арбат, Сергиев Посад, Владимир, Суздаль, Ярославль, Иваново, Сочи (3: 99/3); Храм Христа Спасителя* (3: 113).
3. Ekologia, ochrona przyrody	
<i>Новый Диалог</i>	Zamieszczono informację o projekcie realizowanym w Rosji „Возродим наш лес” (3: 101); podano informację o produkowanych w Rosji odpadach (3: 104); informacja o „wielkim sprzątaniu”, organizowanym przez Park Narodowy „Rosyjska Arktyka” (3: 105/10A); informacja o rezerwach i parkach narodowych (3: 113/2A); informacja o programach przyrodniczych podejmujących tematy ekologii, ochrony przyrody (3: 116/7A).
<i>Вот и мы</i>	–
<i>Новые встречи</i>	Zamieszczono informację o rezerwach, parkach narodowych (Баргузинский заповедник, Астраханский заповедник), wymienione zostały chronione gatunki zwierząt, roślin (2: 100/2, 101/4, 105/13).
<i>Как дела?</i>	Zamieszczono informacje o zanieczyszczeniu wody i atmosfery w Moskwie, o katastrofach ekologicznych w regionie Ufy, zamieszczono informacje o możliwości poszerzenia wiedzy na ten temat w Internecie (3: 90/1, 92/1, 114/8).
<i>Экспедиция!</i>	Zamieszczono link do strony internetowej, na której można poczytać o „Czerwonej Księdze” Federacji Rosyjskiej (P2: 82/4); podano informację o „Czerwonej Księdze” FR (P2: 83/6); zamieszczono informację o: rezerwacie Байкало-Ленский государственный природный заповедник (2/1: 31/1); problemie Czarnobyla (3/1: 140/13, 140/11); katastrofach (trzęsienie ziemi, zatonięcie rybaków) (3/1: 136/7).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Успех</i>	–
4. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
<i>Новый Диалог</i>	Samowar* (informacja, że jest to symbol Rosji, do czego służy i gdzie się znajduje znana wytwórnia samowarów) (1: 58); godło Rosji, podano informację, kim jest rycerz w godle (Święty Jerzy) (1: 107/5); wymieniono symbole Rosji (matrioszka, brzoza, chochłoma (naczynia), szkatułki z Palechu, niedźwiedź, Syberia, Bajkał, Wołga, tajga, tundra) (2: 22/1A); chochłoma (naczynia), niedźwiedź, samowar, matrioszka, szkatułki z Palechu, bania (2: 144/1).
<i>Вот и мы</i>	Krótki opis najpopularniejszych upominków: matrioszka, gżel, chochłoma, wyroby z Palechu (1: 76/1, 77/3).
<i>Новые встречи</i>	Informacja o fladze i hymnie* Federacji Rosyjskiej (2: 11); informacja o historii powstania matrioszki* (3: 51).
<i>Как дела?</i>	Zamieszczono informacje o takich symbolach*, jak: матрешка, лаковые шкатулки, хохлома, деревянные и глиняные игрушки, платки, гжель (1: 101/2); informacja o herbie, fladze i hymnie Federacji Rosyjskiej (2: 49); podano informację o Wołdze jako symbolu Rosji (3: 75/5); wymieniono i krótko opisano bohaterów literatury, historii, kina, postrzeganych jako symbole narodowe: Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович, Василиса Премудрая, Марья-искусница, царица Несмеяга, Баба-Яга, Иванушка-дурачок, Кашей Бессмертный, bohaterowie to też postaci historyczne: Александр Невский, Дмитрий Донской, Петр Первый, Михаил Кутузов, Александр Суворов: zaznaczono, że stosunek Rosjan do działalności XX wieku (В. И. Ленин, И. В. Сталин) zmienił się (3: 102/1); wymieniono „niepoważnych” rosyjskich bohaterów*, o których opowiada się anegdoty: zwiadowca Штирлиц z serialu <i>Семнадцать мгновений весны</i> , Алла Пугачева, „новые русские” (3: 102/2).
<i>Экспедиция!</i>	Wymieniono takie symboliczne skojarzenia z Rosją, jak: Piotr I, pieriestrojka, białe noce w Petersburgu, Plac Czerwony w Moskwie, srogie zimy i gorące lata, bogate rosyjskie miasta i biedne wsie na rosyjskiej prowincji, Syberia i Ural (P1: 6/3); wspomnienie o samowarach i odesłanie do strony internetowej (P2: 65/10); brzoza – symbol Rosji (P2: 82/4); Русская тройка* – symbol Rosji (1/1: 88); informacja o walonkach jako typowym rosyjskim obuwiu (2/2: 42, 43/6); informacja o typowej rosyjskiej sztuce ludowej (3/1: 70/2); zamieszczono tekst o najbardziej znanych suvenirach i symbolach Rosji, takich, jak: матрешка (3/1: 70/3, 72); хохлома (3/1: 72/9); художественная керамика (3/1: 76/1); финифть (3/1: 77/4); сувениры фирмы Фаберже (3/1: 78/8); оренбургские платки (3/1: 79, 81); федоскинская миниатюра (3/1: 82/5); изделия из бересты (3/1: 86/1); игрушка из Сергиев Посада (3/1: 87/4); фарфор (3/1: 91/1).
<i>Успех</i>	Zamieszczono tekst o historii flagi państwowej (3: 116).
5. Muzea, malarze, tytuły obrazów, teatry, spektakle	
<i>Новый Диалог</i>	Третьяковская галерея* (historia powstania) (2: 51/2); krótko skomentowane obrazy*: Иван Крамской <i>Неизвестная</i> , Иван Шишкин <i>Лесные дали</i> , Иван Крамской <i>Портрет императрицы Марии Фёдоровны в жемчужном уборе</i> , Василий Перов <i>Портрет Фёдора Достоевского</i> , Архип Куинджи <i>Берёзовая роща</i> , Валентин Серов <i>Девочка с персиками</i> (2: 52/4Б); wypowiedzi młodych Rosjan na temat Trietiakowki (pojawiały się tytuły obrazów oraz nazwiska niektórych malarzy: <i>Три богатыря</i> , <i>Берёзовая роща</i> ,

KRAJOZNAWSTWO	
Новый Диалог [сд.]	<p><i>Грачи прилетели</i>, Рублёв <i>Троица</i>, Константин Коровин, Михаил Врубель, Айвазовский <i>Девятый вал</i>, Васнецов <i>Алёнушка</i> (2: 53/5A); zamieszczono nazwę muzeum oraz nazwiska malarzy (Третьяковская галерея, Левитан, Шишкин, Крамской, Серов) (2: 156/1); opis obrazu: <i>Красная площадь во второй половине XVII века</i>, А. М. Васнецов (2: 157/3); Эрмитаж* (historia, ekspozyty, tytuły dzieł) (3: 45/6); Эрмитаж* (opisano historię pojawienia się kotów w muzeum) (3: 45/7A); wymienione zostały muzea, teatry wraz z krótkim komentarzem: Кунсткамера, Русский музей, Эрмитаж, Музей кошек, Музей игрушки, Музей кукол, Музей „Сказкин дом”, Интерактивный музей занимательной науки <i>ЛабиринтУм</i>, Мариинский театр, опера <i>Князь Игорь</i>, балет <i>Лебединое озеро</i> (3: 47/1A); Русский музей, Эрмитаж (3: 48/2A); zostały opisane obrazy znajdujące się w Państwowym Muzeum Rosyjskim (Иван Айвазовский <i>Русская эскадра на Севастопольском рейде</i>, <i>Девятый вал</i>, Казимир Малевич <i>Чёрный квадрат</i>, <i>Чёрный крест</i>, <i>Чёрный круг</i>, Василий Перов <i>Трапеза</i>, Павел Федотов <i>Портрет Н. П. Жданович за клавицином</i>, Илья Репин <i>Бурлаки на Волге</i>) (3: 49/3A); wymienione nazwiska malarzy: Репин, Левитан, Шишкин, Крамской (3: 50/4A); Александрыйский театр (3: 51/5A); Мариинский театр (3: 52/7).</p>
Вот и мы	<p><i>Лебединое озеро</i> П. Чайковский в Театре Кремлевский балет (2: 22); Художественный театр (3: 12); Большой театр; zostały wymienione takie spektakle, jak: <i>Лебединое озеро</i>, <i>Чиполлино</i>, <i>Дон Кихот</i>, <i>Иоланта</i>, <i>Мадам Баттерфляй</i> (3: 13/6).</p>
Новые встречи	<p>Третьяковская галерея, Музей имени Пушкина (3: 21/1); Третьяковская галерея, Государственный музей изобразительных искусств им. Пушкина, Русский музей в Санкт-Петербурге, Эрмитаж (3: 22/3); Третьяковская галерея* (historia powstania, szczegółowo zostały omówione ekspozyty, wymieniono malarzy i ich dzieła, pr. В. М. Васнецов <i>Три богатыря</i>, А. Рублев) (3: 22/4); wymienione nazwiska malarzy: В. Г. Перов, И. Н. Крамской, Н. Н. Ге, В. А. Серов, И. И. Левитан, И. Е. Репин, И. И. Шишкин, В. И. Суриков, А. К. Саврасов, А. И. Куинджи, В. М. Васнецов (3: 24); wymienione tytuły obrazów i ich autorzy: И. Е. Репин <i>Портрет Павла Михайловича Третьякова</i>, 1901 (3: 22); Андрей Рублёв <i>Троица</i>, 1420, В. Л. Боровиковский <i>Портрет М. И. Лопухиной</i>, 1797 (3: 23); В. М. Васнецов <i>Три богатыря</i>, В. Перов <i>Тройка</i> (3: 25); В. М. Васнецов <i>Три богатыря</i>, 1879, В. Г. Перов <i>Тройка</i>, 1866 (3: 25); А. К. Саврасов <i>Грачи прилетели</i>, 1871, И. И. Левитан <i>Осенний день. Сокольники</i>, 1895, А. И. Куинджи <i>Березовая роща</i>, И. И. Шишкин <i>Рожь</i>, 1878, И. Н. Крамской <i>Портрет Л. Н. Толстого</i>, 1873, В. А. Серов <i>Девочка с персиками</i>, 1887 (3: 26); wspomniano teatr w Sankt Petersburgu i Moskwie, tytuły przedstawień i kompozytorów: Мариинский театр, балет <i>Золушка</i>, Сергей Прокофьев (2: 77/2); Мариинский театр* (informacja o tym, jak wygląda teatr wewnątrz) (2: 78/4); Мариинский театр, опера <i>Князь Игорь</i>, Александр Бородин (2: 81/8); Большой театр, опера <i>Кармен</i> (2: 81/8); опера <i>Иван Сусанин</i>, Михаил Глинка, опера <i>Евгений Онегин</i>, Петр Чайковский (2: 57).</p>
Как дела?	<p>Podano informacje o muzeum Эрмитаж* (2: 76/1); Фёдор Васильев <i>Перед дождём</i>, Исаак Левитан <i>Золотая осень</i> (2: 86/4); historia powstania muzeum Третьяковская галерея (3: 106); Театр на Таганке, Большой театр, Московский Художественный академический театр, А. Чехов <i>Три сестры</i> (3: 98/2); Московский Художественный академический театр, Театр на Таганке в Москве; Малый театр в Москве; Большой драматический театр в Санкт-Петербурге (3: 99/3); МХАТ*, Н. В. Гоголь <i>Женитьба</i>, А. Чехов <i>Чайка*</i> (3: 111).</p>
Экспедиция!	<p>Obraz З. Е. Серебрякова <i>За завтраком</i> (P1: 78/8); zamieszczono informacje o malarzach i ich obrazach: И. Е. Репин* <i>Запорожцы пишут письмо турецкому султану</i> (P2: 17); Илья Ефимович Репин* В. А. Серов* (1/1: 17); И. Е. Репин <i>Портрет В. В. Стасова</i>,</p>

KRAJOZNAWSTWO	
Экспедиция! [сд.]	<p>1900, В. А. Серов <i>Дети</i>, 1899 (1/1: 18/8); wymieniono takie dzieła i ich twórców, jak: В. И. Макух <i>Весна</i>, И. И. Левитан <i>Золотая осень</i>, Б. М. Кустодиев <i>Масленица</i>, К. Е. Маковский <i>Дети, бегущие от грозы</i> (1/1: 85); А. Венецианов <i>На пашне</i> (1/1: 89); И. И. Левитан <i>Март</i> (1/1: 90, 90/7, 91/2); wujasłino, kim byli <i>передвижники</i> (2/2: 79); zamieszczono opis ikony: Владимирская икона Преславной Богородицы (2/2: 85/1); zamieszczono tekst o pisaniu ikon (3/1: 73/13); wspomniano takie teatry (przy wybranych teatrach zamieszczono historię ich powstania, nazwiska aktorów, kompozytorów, repertuar), jak: Мариинский театр (1/1: 35/1); Большой театр (1/2: 35/2); Театр на Таганке (1/2: 116); Третья Студия Московского Художественного театра* (2/2: 71/7); Московский академический музыкальный театр, П. Чайковский <i>Лебединое озеро</i>, Театр „Современник”, А. Чехов <i>Вишнёвый сад</i>, Театр на Таганке, М. Булгаков <i>Мастер и Маргарита</i>, Театр Сатирикон, У. Шекспир <i>Макбет</i> (2/2: 74/10); Санкт-Петербургский Мужской балет*, танцовщик Валерий Михайлович (2/2: 74); pojawiają się takie tytuły oper, baletów, operetek, musicali, jak: <i>Лебединое озеро</i>, <i>Борис Годунов</i>, <i>Летучая мышь</i>, <i>Пиковая дама</i>, <i>Норд-Ост</i>, <i>Метро</i>, <i>Цыганский барон</i>, <i>Веселая вдова</i> (2/2: 89/2); zamieszczono informację o występie rosyjskiej grupy w Warszawie z przedstawieniem <i>Норд-Ост</i> (2/2: 90/5); Русский камерный театр балета <i>Москва*</i> (2/2: 91); Большой театр (2/2: 93/2); wspomniano także muzea (przy wybranych muzeach opisano historię powstania, eksponaty, podano informację, jak do nich dotrzeć), jak: Музей Изобразительных Искусств в Москве (1/2: 105/3); Государственный музей изобразительных искусств имени Пушкина (omówiona została wystawa kostiumów XVIII–XIX wieku) (2/2: 51/8); Третьяковская галерея* (2/2: 78/3); Государственный Русский музей в Санкт-Петербурге* (2/2: 81/7); Эрмитаж* (2/2: 83/11, 85); Музей народного искусства в Сергиев Посад* (3/1: 83/10); Государственный музей этнографии* (3/1: 93/4); zamieszczono charakterystykę rzeźby: М. Шемякин <i>Дети – жертвы пороков взрослых</i> (3/1: 127/3, 128/4); podano informację o wystawie w Эрмитажу на temat <i>Старая Ладога – древняя столица Руси</i> (3/2: 93/3).</p>
Успех	П. И. Чайковский <i>Лебединое озеро</i> (1: 7); Музей кошки в Москве (2: 147).
6. Wybitne/znane postacie i ich dzieła	
Новый Диалог	<p>Wymieniono nazwiska (zapis w języku polskim) wraz z krótką charakterystyką*: Fiodor Dostojewski <i>Zbrodnia i kara</i>, Lew Tołstoj <i>Wojna i pokój</i>, Piotr Czajkowski <i>Jezioro łabędzie</i>, <i>Dziadek do orzechów</i>, Maja Plisiecka, Andriej Sacharow – laureat Pokojowej Nagrody Nobla, Włodzimierz Wysocki, Aleksander Domogorow <i>Ogniem i mieczem</i>, Anna Kurnikowa – mistrzyni turnieju Australian Open (1: 12/8); wymieniono także nazwiska, jak (w podręczniku podano pełne imiona i imiona odojcowskie): И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, М. П. Мусоргский, А. А. Ахматова, В. В. Маяковский, Ю. А. Гагарин (1: 22/10А); daty urodzenia i śmierci znanych osób (Анна Ахматова, Юрий А. Гагарин, Петр I Алексеевич, Антон П. Чехов) (1: 80/5); krótka biografia poety: Сергей Есенин* (2: 22); biografia twórcy Galerii Tretiakowskiej (Павел М. Третьяков*) (2: 51/2); wymieniono znane postacie*, ich osiągnięcia, napisane dzieła: Эльдар Рязанов, Борис Пастернак <i>Доктор Живаго</i>, А. Пушкин <i>Пиковая Дама</i>, Михаил Шолохов <i>Тихий Дон</i>, kompozytorzy: Прокофьев, Чайковский, Мусоргский, Олег Меньшиков <i>Легенда № 17</i>, Анна Ахматова, Мая Плисецка (3: 50/4А); notatki o powieściach: <i>Война и мир*</i> Л. Толстой (3: 22); <i>Преступление и наказание*</i> Ф. Достоевский (3: 27); zamieszczono opis fabuły filmu z 1973 roku – <i>Невероятные приключения итальянцев в России*</i>, Эльдар Рязанов (3: 51/5А); Достоевский, Чайковский, Плисецка, Волочков, Михалков 12 (3: 54/5); krótkie biografie znanych postaci: А. Сахаров* (3: 93/5); М. Горбачев* (3: 178/4); Александр Попов (fizyk, wynalazca) (3: 91/1).</p>

KRAJOZNAWSTWO	
Вот и мы	<p>W serii pojawiają się nazwiska znanych postaci, a przy niektórych nazwiskach również tytuły utworów lub opisano inne osiągnięcia: Агния Барто (2: 9/9); Валентин Берестов <i>Снегопад</i> (2: 11/7); Иван Захарович Суриков <i>Весна</i> (2: 13/9); П. Чайковский <i>Лебединое озеро</i> (2: 22); Антон Чехов <i>Три сестры</i>, <i>Чайка</i> (2: 24/1); Лариса Ильченко* (2: 58/2); Лариса Вербицкая (3: 6/1); Е. N. Uspienski <i>Krokodyl Giena i przyjaciele</i> (3: 11); wspomniano bohaterów bajek: Чебурашка, Крокодил Гена (3: 11, 11/4); М. Булгаков <i>Собачье сердце</i>, Александр Товстоногов (3: 12/1); zamieszczono streszczenie opowiadania <i>Собачье сердце</i> (3: 12); Владимир Бартко (3: 12); wymieniono prezydentów Rosji: Борис Ельцин, Владимир Путин, Дмитрий Медведев (3: 69); zamieszczono krótkie informacje o następujących osobach*: Иван Алексеевич Бунин, Борис Леонидович Пастернак, Михаил Александрович Шолохов, Александр Исаевич Солженицын, Юрий Алексеевич Гагарин, Михаил Тимофеевич Калашников (3: 50/1); zamieszczono informacje o osiągnięciach takich postaci*, jak: Артамонов, Николай Иванович Пирогов (3: 51/2); Михаил Сергеевич Горбачев, Иван Петрович Павлов, Борис Леонидович Пастернак, Андрей Дмитриевич Сахаров (3: 51/33); Михаил Булгаков* (dłuższa biografia) <i>Мастер и Маргарита</i>, <i>Белая гвардия</i>, <i>Собачье сердце</i>, <i>Роковые яйца</i> (3: 66–67); И. Репин, В. Васнецов, И. Крамской, И. Шишкин, Шишкин* (dłuższa biografia) <i>Утро в сосновом лесу</i>, <i>Корабельная роца</i>, <i>Золотая осень</i>, <i>На севере диком</i>, Василий Васильевич Кандинский* (dłuższa biografia), Michał Lermontow* <i>Bohater naszych czasów</i> (3: 68).</p>
Новые встречи	<p>W cyklu pojawiają się nazwiska znanych postaci rosyjskiego obszaru kulturowego, niekiedy wzbogacone notatką biograficzną, lub zamieszczono jedynie tytuły utworów napisane przez te osoby: П. Чайковский (2: 8/11); Екатерина II, М. Глинка, опера <i>Иван Сусанин</i> П. Чайковский, опера <i>Евгений Онегин</i> (2: 57); Александр Головин (2: 78/4); И. Тургенев <i>Дворянское гнездо</i> (2: 85/2); Н. В. Гоголь <i>Мертвые души</i> (3: 9/12); Павел Михайлович Третьяков* (założyciel Galerii Tretiakowskiej) (3: 22/4); Николай Чехов (3: 27/8); И. Ильф, Е. Петров <i>Двенадцать стульев</i>, <i>Золотой теленок</i> (3: 42/25); Александр Росенбаум <i>Колыбельня</i> (3: 84); Л. Толстой <i>Анна Каренина</i> (3: 90).</p>
Как дела?	<p>Б. Окуджава <i>Песенка об Арбате</i> (1: 83); А. Пушкин* (ciekawostki biograficzne) <i>Руслан и Людмила</i> (1: 77); С. Маршак <i>Пожелания друзьям</i> (1: 77); А. Пушкин, Л. Толстой, А. Ахматова (1: 25/6); <i>Rodzina carska*</i>, Николай II, Александра Федоровна (1: 39); А. Пушкин (1: 82/1); московский князь Даниил, мэр Ю. Лужков, А. Пушкин, Л. Толстой, Д. Менделеев, Ф. Достоевский, А. Блок, И. Е. Репин, Ф. Шалляпин, П. Чайковский, В. Высоцкий, Б. Окуджава, Ю. Любимов, Ю. Гагарин, А. Сахаров, С. Королев, О. Лепешинская, Г. Уланова, С. Рихтер, М. Ростропович (1: 91); А. Пушкин, П. И. Чайковский, Н. В. Гоголь, Ю. Гагарин, Екатерина II (1: 124/2); Олег Нестеров (2: 14/4); wymienione zostały grupy rockowe: Мегapolis (2: 14/4); oraz <i>Машина времени</i>, <i>Аквариум</i>, <i>Авиа</i>, <i>Мегapolis</i>, <i>Апельсин</i>, <i>Вежливый отказ</i> (2: 15/5); А. Арканов <i>Они встретились</i> (2: 45/1); А. С. Пушкин, М. Булгаков <i>Мастер и Маргарита</i> (2: 45/4); А. Ахматова (2: 48); Николай Григорьевич Рубинштейн, Петр Ильич Чайковский <i>Евгений Онегин</i>, <i>Лебединое озеро</i>, Сергей Васильевич Рахманинов, Арам Ильич Хачатурян, Святослав Теофилович Рихтер (2: 53/3); Александр Блок <i>Вербочки</i> (2: 59/4); М. Ломоносов*, В. Маяковский* <i>Облако в штанах</i>, <i>Клоп</i>, <i>Баня</i>, <i>Левый марш</i>, <i>Послушайте</i>, <i>Лилчка</i>, П. Чайковский* <i>Евгений Онегин</i>, <i>Пиковая Дама</i>, <i>Лебединое озеро</i>, <i>Спящая красавица</i>, М. Булгаков* <i>Белая гвардия</i>, <i>Дни Турбиных</i>, <i>Мастер и Маргарита</i>, А. Ахматова* <i>Поэма без героя</i> (2: 60–61); wymieniono laureatów i rok otrzymania Nagrody Nobla: И. Е. Тамм, И. М. Франк, П. А. Черенков, Л. Д. Ландау, Н. Г. Басов, А. М. Прохоров, П. Л. Капица, Н. И. Семенов, И. П. Павлов, И. И. Мечников, Л. В. Канторович, И. А. Бунин, Б. Л. Пастернак, М. А. Шолохов, А. И. Солженицын, И. А. Бродский, А. Д. Сахаров,</p>

KRAJOZNAWSTWO	
Как дела? [сд.]	<p>M. С. Горбачев (2: 61); wspomniano takie postaci, jak: Ярослав Мудрый, Юрий Долгорукий, Петр I, Николай II (2: 61/3); Мстислав Ростропович*, Александра Маринина* (2: 61/4); podano lata życia takich postaci, jak: А. С. Пушкин, А. М. Горький, А. А. Блок, С. А. Есенин, Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев, А. П. Чехов, В. В. Маяковский, Ф. М. Достоевский, М. Ю. Лермонтов (2: 64/1); Д. С. Лихачев (2: 64/3); krótkie wyjaśnienie, kim byli: А. Пушкин, П. Чайковский, Д. Менделеев, Ю. Долгорукий, Л. Толстой, В. Маяковский, А. Сахаров (2: 66/9); Н. Асеев <i>Весенний квартал</i> (2: 82/2); Ф. Тютчев <i>Весенняя гроза</i> (2: 83/8); Фёдор Васильев <i>Перед дождем</i>, Исаак Левитан <i>Золотая осень</i> (2: 86/4); Н. Некрасов, А. Пушкин (2: 87/4); М. Цветаева <i>Декабрь и январь</i>, Е. Евтушенко (2: 89/4); Е. Кондакова (2: 119); Дмитрий Крылов (2: 121); Алла Пугачева <i>Старинные часы</i> (3: 35/3); О. Мандельштам (3: 43/6); Б. Окуджава <i>До свидания мальчики</i> (3: 43/7); Никита Михалков, Олег Меньшиков <i>Сибирский цирюльник</i> (3: 53); Булат Окуджава, Владимир Высоцкий, Леонид Филатов, Мстислав Ростропович, Алла Демидова, Светлана Сорокина, Эльдар Рязанов, Сергей Соловьёв, Лев Аннинский (3: 82/2); Юрий Гагарин (3: 89/4); Николай Гумилёв <i>Телефон</i>, Иван Бунин <i>Вечер</i>, Алексей Толстой (3: 83/4); А. Чехов <i>Три сестры</i> (3: 98/2); Александр Невский, Дмитрий Донской, Петр I, Михаил Кутузов, Александр Суворов, В. И. Ленин, И. В. Сталин (3: 102/1); Н. В. Гоголь <i>Женитьба</i>, А. П. Чехов <i>Чайка</i> (3: 111).</p>
Экспедиция!	<p>Wymieniono nazwiska lub zamieszczono dłuższe biografie wraz z dziełami takich postaci, jak: З. Е. Серебрякова <i>За завтраком</i> (P1: 78/8); С. Маршак <i>Пожелание друзьям</i> (P1: 90/11); В. Шаинский <i>Улыбка</i> (P1: 92/14); И. Е. Репин* <i>Запорожцы пишут письмо турецкому султану</i> (P2: 17); Б. Окуджава <i>Союз друзей</i> (P2: 23/23); Д. Хармс <i>Очень-очень вкусный пирог</i> (P2: 29/15); М. Мусоргский*, А. С. Пушкин, М. Л. Ростропович*, И. К. Айвазовский* (P2: 48/9–49); А. Домогаев (P2: 69/6); Иван Крылов <i>Ворона и лисица</i> (P2: 76/8); М. Агашина <i>Что было, то было</i> (P2: 78/VI); Л. Толстой (P2: 84/7); А. С. Пушкин* <i>Руслан и Людмила</i>, <i>Пиковая Дама</i>, <i>Евгений Онегин</i>, <i>Капитанская дочка</i> (P2: 91/2, 1/1: 10, 89/3, 56/5, 56/6, 56/8, 58/4); <i>Евгений Онегин</i>* (2/2: 44/8); <i>Царское Село</i> (2/2: 106); А. Чехов <i>Злой мальчик</i> (P2: 91/3, 92/8); И. Е. Репин* <i>Крестный ход в Курской губернии</i>, <i>Иван грозный и сын его Иван</i>, <i>Запорожцы пишут письмо турецкому султану</i>, <i>Бурлаки на Волге</i>, В. А. Серов <i>Девочка с персиками</i>, <i>Девушка освещённая солнцем</i>, <i>Октябрь</i>, <i>Портрет М. Н. Ермоловой</i>, <i>Петр I</i>, рисунки к <i>Басням Крылова</i> (1/1: 17); Л. Толстой* <i>Война и мир</i>, <i>Анна Каренина</i>, <i>Воскресение</i> (1/1: 33, 34/6); В. И. Макух <i>Весна</i>, И. И. Левитан <i>Золотая осень</i>, Б. М. Кустодиев <i>Масленица</i>, К. Е. Маковский <i>Дети, бежущие от грозы</i> (1/1: 85); П. И. Чайковский* <i>Евгений Онегин</i>, <i>Пиковая дама</i>, <i>Лебединое озеро</i>, <i>Спящая красавица</i>, <i>Щелкунчик</i>, <i>Ромео и Джульетта</i> (1/1: 86, 86/4); И. И. Левитан* <i>Осенний день</i>, <i>Сокольники</i>, <i>Март</i>, <i>Золотая осень</i>, <i>У омута</i>, <i>Над вечным покоем</i>, <i>Владимирка</i> (1/1: 90); И. И. Левитан <i>Осень</i>, А. Венецианов <i>На пашне</i>, <i>Сенокос</i>, Л. Бродская <i>Летняя ночь</i>, М. Врубель <i>Весенние цветы</i>, А. Саврасов <i>Грачи прилетели</i> (1/1: 87/6, 89); Н. М. Пржевальский*, С. И. Руденко*, Г. Н. Потанин* (1/2: 16); Петр I (1/2: 29/1); царь Алексей Михайлович* (1/2: 62, 62/3); Н. Михалков*, пр. <i>Утомленные солнцем</i>, <i>Сибирский цирюльник</i>, <i>Я шагаю по Москве</i> (1/2: 88); Б. Ш. Окуджава*, пр. <i>Ванька Морозов</i>, <i>Король</i>, <i>Песенка о солдатских сапогах</i>, <i>Давайте восклицать</i>, <i>друг другу восхищаться</i>, <i>Песенка об Арбате</i> (1/2: 99/2, 99); А. Пугачева <i>Пугачевские вечера</i> (1/2: 98/6); А. Домогаев <i>Огнем и мечом</i>, Н. Михалков (1/2: 90/3); В. С. Высоцкий* (1/2: 116); Владимир II Мономах*, Ярослав Мудрый*, Юрий Долгорукий*, Андрей Рублев* <i>Троица</i> (2/1: 20); Д. П. Григорович*, И. И. Сикорский* (2/1: 39); Ю. Гагарин (2/1: 46); Константин Эдуардович Циолковский*, Сергей Павлович Королёв*, Юрий Павлович Семёнов* (2/1: 49); князь Дмитрий Пожарский* (2/1: 72/7); Александр Степанович Попов*, Владимир Козьмич Зворыкин* (2/1: 87);</p>

KRAJOZNAWSTWO

Экспедиция!
[сд.]

Сергей Александрович Есенин* *Письмо матери, Радунца, Собаке Качалова* (2/1: 98); Василий Андреевич Жуковский*, Людмила, Светлана (2/1: 121); Алексей Николаевич Толстой* *Хождение по мукам, Петр Первый* (2/1: 126); Александр Солженицын *Архипелаг Гулаг*, Александр Пушкин *Евгений Онегин*, Лев Толстой *Анна Каренина*, Михаил Шолохов *Тихий Дон*, Михаил Булгаков *Мастер и Маргарита*, Антон Чехов *Вишневый сад*, Федор Достоевский *Братья Карамазовы*, Николай Гоголь *Мертвые души*, Борис Пастернак *Доктор Живаго*, Максим Горький *Мать*, Алексей Толстой *Хождение по мукам*, Михаил Лермонтов *Герой нашего времени* (2/1: 99/1); Никита Михалков *Сибирский цирюльник*, В. М. Кустодиев *Масленица* (2/1: 128/16); Карл Фаберже* (2/1: 132/4); Иван Петрович Павлов* (2/2: 12); Гавриил Абрамович Илизаров (2/2: 25); Вячеслав Зайцев* (2/2: 52); князь Урусов, Екатерина II, Сергей Владимирович Образцов (2/2: 71/7); П. Чайковский *Лебединое озеро*, А. Чехов *Вишневый сад*, М. Булгаков *Мастер и Маргарита* (2/2: 74/10); танцовщик Валерий Михайловский* (2/2: 74); П. М. Третьяков, В. Г. Перов, И. Н. Крамской, И. Е. Репин, В. М. Васнецов (2/2: 78/3); И. Е. Репин, В. И. Суриков, В. Г. Перов, В. И. Васнецов, И. И. Левитан, И. И. Шишкин (2/2: 79); Юрий Долгорукий (2/2: 85/1); Мая Плисецка* (2/2: 93/2); Александр I (2/2: 105/3); Михаил Афанасьевич Булгаков* *Записки юного врача, Белая гвардия, Собачье сердце, Мастер и Маргарита, Зойкина квартира, Последние дни, Мольер, Батум* (3/1: 8/2); Булат Шалвович Окуджава* *Лирика, Острова, Полночный троллейбус, Ванька Морозов, Король, До свидания, мальчики* (3/1: 11/7); Святослав Теофилович Рихтер*, С. С. Прокофьев, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, А. Пушкин (3/1: 18/4); Олег Михайлович Газманов*, пр. *Мой храм, Москва* (3/1: 20/7); Сергей Васильевич Герасимов* *Лёд прошел, Сирень в цвету, Улица в Можайске, Ива цветет, Последний снег, Весенне утро* (3/1: 23/2); Марк Захарович Шагал* (3/1: 25/4); Илья Глазунов (3/1: 25); Казимир Северинович Малевич* *Чёрный квадрат, Полет на аэроплане, Красный квадрат* (3/1: 26); Василий Макарович Шукшин* *Калина красная, Позови меня в даль светлую, Любавины, Я пришёл дать вам волю* (3/1: 28); А. С. Пушкин *Медный всадник*, Л. Н. Толстой *Война и мир*, Б. Л. Пастернак *Доктор Живаго*, М. А. Булгаков *Мастер и Маргарита*, А. П. Чехов *Три сестры*, Н. В. Гоголь *Мертвые души*, Ф. М. Достоевский *Братья Карамазовы*, А. Солженицын *Архипелаг Гулаг*, Б. Окуджава *Путешествие дилетантов* (3/1: 30/6); Сергей Есенин, Борис Пастернак, Анна Ахматова, Михаил Глинка, Иосиф Бродский, Владимир Войнович, Федор Достоевский, Илья Глазунов, Иван Бунин, Алла Пугачева, Илья Репин, Исаак Левитан, Мстислав Ростропович, Иван Тургенев, Владимир Высоцкий (3/1: 30/7); Б. Окуджава *Полночный троллейбус* (3/1: 31/9, 31/10, 32/11); музыкальная группа *Два самолета** (3/1: 32/12); Юрий Иванович Пиненов*, *Кусок стекла* (3/1: 34); Иосиф Бродский (3/1: 37/2); К. Ф. Юон, *Мартовское солнце* (3/1: 39/3); император Николай (3/1: 55/6); А. Рублев* *Троцца* (3/1: 74); Марк Шагал*, пр. *Кермесса, Покойник, Рождение, Влюблённые* (3/1: 75/15); Александр III, Николай II (3/1: 78/8); Михаил Шемякин* *Жертвам политических репрессий* (3/1: 127); Андрей Д. Сахаров* (3/1: 144); Сергей Ковалев (3/1: 145/7); Жорес Иванович Алферов* (3/2: 19); Борис Леонидович Пастернак* *Doktor Żywago* (3/2: 20); И. А. Бунин, П. Черенков, А. Сахаров, И. П. Павлов (3/2: 24/17); Александр Исаевич Солженицын*, пр. *Один день Ивана Денисовича, Архипелаг Гулаг* (3/2: 32/4); князь Рюрик (3/2: 69); А. Рублев (3/2: 71); Виктор Михайлович Васнецов* *После побоища, Аленушка, Три богатыря, Снегурочка* (3/2: 79); Михаил Александрович Врубель*, пр. *Сидящий Демон, Пан, Сирень*, Василий Дмитриевич Поленов* *Московский дворик, Бабушкин сад, Большая* (3/2: 79); Михаил Романов, династия Романовых* (3/2: 87/6); Федор Николаевич Глинка* *Тройка, Узник* (3/2: 89/1); Екатерина II (3/2: 90/3); А. Рублев (3/2: 92/2); wspomniano o Nagrodach Nobla przyznanych Rosjanom (3/2: 24).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Успех</i>	Zamieszczono krótkie informacje o takich postaciach, jak: А. Солженицын <i>Один день из жизни Ивана Денисовича</i> , <i>Архипелаг Гулаг</i> , Александр Домогаров <i>Огнем и мечом</i> , А. Макаревич, ведет передачу <i>Смак</i> (1: 8); П. И. Чайковский (1: 24); М. Цветаева (2: 38/16); Григорий Остер (2: 32, 48, 138); Ю. Кукин* (biografia) (2: 61/5, 150); В. Высоцкий (2: 97, 3: 76/13); А. Нестеров (2: 116/11); Б. Окуджава (2: 139/18); Л. Толстой <i>Война и мир</i> , krótka wzmianka o bohaterach powieści (2: 38/17); А. Пушкин, М. Лермонтов, А. Чехов, Л. Толстой (2: 66/13); И. А. Бунин <i>Антоновские яблоки</i> , <i>Деревня</i> , <i>Жизнь Арсеньева</i> , <i>Митина любовь</i> (2: 70/2); autorzy słowników: В Даль, С. Ожегов (2: 147); Ф. Достоевский (3: 32); А. Ахматова, С. Есенин (3: 49); А. Солженицын (3: 64); М. Булгаков (3: 81); Аркадий и Борис Стругацкие <i>Трудно быть богом</i> (3: 95); notka biograficzna o rosyjskim polarniku (С. И. Челюскин) (3: 118); pojawiły się nazwiska podróżników i odkrywców (Афанасий Никитин, Николай Миклухо-Маклай, Михаил Лазарев, Фадей Беллинсгаузен) (3: 110/13); pojawią się takie nazwiska, jak: Иосиф Сталин, В. И. Ленин (1: 13/4).
7. Kuchnia	
<i>Новый Диалог</i>	Pojawiły się nazwy specjałów kuchni rosyjskiej: уха, пельмени oraz opisy dań tradycyjnych (солянка, вареники, пельмени, чай с вареньем (2: 105/1A); кулебяка, солянка, блины, уха, щи, бефстроганов (2: 106/4A); przepis na solankę (2: 109/7; 2: 100/1); notatka o punktach typu fast foody, np. „Крошка-картошка”, „Теремок”, „Распекай” (2: 102); informacja o sposobie żywienia w dawnej Rosji i jego wpływ na współczesną kuchnię rosyjską (2: 116/1).
<i>Вот и мы</i>	Informacja o produktach spożywczych (np. зефир, бородинский хлеб, лаваш, пастила) (2: 19); informacje o takich daniach, jak: блины (2: 31, 2: 31/6); щи, уха, вареники, пельмени (2: 34); zamieszczono przepisy (oraz ciekawostki) na dania rosyjskie: щи (2: 38/3); солянка (2: 38/1); чай из самовара (2: 41/1); Пасха (2: 69); zamieszczono wypowiedzi młodych Rosjan o odżywianiu, fast foodach (2: 32/1, 35/9, 3: 6/1).
<i>Новые встречи</i>	Podano przepisy na dania kuchni rosyjskiej: солянка мясная (2: 90/15); пельмени, пельмени сибирские, пельмени с грибами, кулебяка (2: 114); zamieszczono menu z daniami rosyjskimi (2: 88); zamieszczono tekst do samodzielnego czytania, informujący gdzie można w Rosji zjeść, zwrócono uwagę na „Rosyjskie bistro” z typowymi daniami rosyjskimi (2: 115); zamieszczono tekst o restauracji „Дворянское гнездо” (2: 85/2).
<i>Как дела?</i>	Podano przepis na pierożki (1: 115/4); informacje o restauracjach otwartych przez celebrytów w Rosji (1: 119/5); opis restauracji „Ресторан Санта-Фе” (1: 123); podano nazwy, adresy i telefony restauracji w Petersburgu, w których można zjeść rosyjskie dania (2: 55/7); zamieszczono tekst o tradycyjnym wielkanocnym cieście кулич (2: 58/2); zamieszczono informacje o takich tradycyjnych daniach, jak: борщ, солянка, рассольник, суп-харчо, окрошка, ботвинья (3: 108/1); krótko wspomniano o rosyjskich barach szybkiej obsługi, np. пельменная, блины (3: 109).
<i>Экспедиция!</i>	Zamieszczono informację o: upodobaniach kulinarnych Rosjan (любят квас и блины) (P1: 65/II); restauracji „Седьмое небо” (2/1: 67/2); barach „русское бистро” (2/1: 69/1; 2/1: 76/5); kuchni Rusi i Rosji (2/1: 70/4); daniach tradycyjnych, np. солянка, рассольник, пироги, блинчики, хлеб, оладьи, щи (2/1: 71); блины, пряженцы, оладьи (2/1: 128); znaczeniu miodu na Rusi (2/1: 72); historii kotletów pożarskich (2/1: 72/7); tradycji picia herbaty (2/1: 73/9); przepisach na takie potrawy, jak: кулебяка (2/1: 74/1); щи (2/1: 75/6); пельмени (2/1: 83/2); пасха вареная (2/1: 131/7); daniach kuchni arystokratycznej Rusi w kontekście współczesności (2/1: 74/4).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Успех</i>	Pojawia się informacja o rosyjskiej restauracji „Крошка-картошка” na Starym Arbacie (2: 139/18); informacje o barach szybkiej obsługi z rosyjską kuchnią, np. „Теремок”, „Крошка-картошка”, „Обжора” (2: 132/8); zamieszczono przepisy na takie dania, jak: борщ московский, русский салат (2: 128/5); блины (2: 125/2, 127/3).
8. Sport	
<i>Новый Диалог</i>	Zamieszczono nazwiska takich sportowców, jak: Иван Штыль, Татьяна Волосожар, Максим Граньков, Иван Ухов (2: 119); informacja (ranking), jakimi dyscyplinami sportu zajmują się Rosjanie (2: 120/4A); informacja o mistrzostwach świata w piłce nożnej w 2018 roku, zamieszczono nazwy stadionów: Лужники, Spartak, wymieniono miasta, w których odbędą się mecze (2: 123); drużyny piłkarskie: Spartak, Zenit (2: 124/3A); zamieszczono nazwy drużyn: drużyna Торпедо, Динамо (2: 126/5A); informacja o sportach wyczynowych (2: 128/4A).
<i>Вот и мы</i>	Pojawiła się krótka informacja o rosyjskiej pływaczce: Лариса Ильченко (2: 58/2).
<i>Новые встречи</i>	–
<i>Как дела?</i>	Pojawiają się nazwy klubów sportowych Spartak, Динамо (2: 30); krótka informacja o Mistrzostwach Świata w Moskwie (3: 79).
<i>Экспедиция!</i>	Zamieszczono notkę o: olimpiadzie w 1980 w Moskwie (1/2:104, 119/2); klubie sportowym Spartak Moskwa, osiągnięciach piłkarzy, trenerach, władzach (1/2: 109/12); pierwszych mistrzostwach w piłce nożnej w Rosji (1/2: 119/4); budowie i znaczeniu stadionu Spartak w Moskwie (1/2: 109/14); klubie Кант (1/2:116/3); rosyjskim hokeju (3/2: 41/4, 42/6); międzynarodowych zawodach w psich zaprzęgach (3/2: 48/4); rosyjskich morsach w Moskwie (3/2: 57/4); festiwalu sportów ekstremalnych (3/2: 50/2).
<i>Успех</i>	–
9. Religia	
<i>Новый Диалог</i>	Fragment modlitwy <i>Ojciec nasz</i> w języku cerkiewnosłowiańskim (1: 28); zamieszczono informację o: liczbie praktykujących Rosjan, (nie)tolerancji religijnej w szkołach, spotkaniu przedstawicieli moskiewskiego patriarchatu z papieżem Franciszkiem (3: 8/1A; 3: 9/2); przyjęciu chrześcijaństwa na Rusi (3: 10); prawosławnym krzyżu (3: 10); ślubie w cerkwi (3: 14).
<i>Вот и мы</i>	Pojawiła się informacja o ślubie w cerkwi (3: 8); informacja o kalendarzu juliańskim (3: 66).
<i>Новые встречи</i>	Zamieszczono informacje o miejscach związanych z prawosławiem, autor odsyła uczniów również do stron internetowych (2: 54/6); zamieszczono informację o tym, jakie święta obchodzą prawosławni chrześcijanie (3: 45/6); zamieszczono dane statystyczne o tym, z jaką religią identyfikują się Rosjanie i czy uważają siebie za wierzących (3: 54).
<i>Как дела?</i>	–
<i>Экспедиция!</i>	–
<i>Успех</i>	Informacja o kalendarzu juliańskim, którym posługuje się rosyjska Cerkiew (3: 58).
10. Szkolnictwo, uczelnie wyższe, praca	
<i>Новый Диалог</i>	Zamieszczono informację o: systemie kształcenia w Rosji (1: 34); ocenach szkolnych (1: 45); prestiżowym zawodzie kosmonauty (3: 120); uczelniach wyższych (3: 121/3A); zaletach studiowania w Rosji (wymieniono МГУ) (3: 123/7A); najbardziej popularnych zawodach w Rosji (3: 124/8).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Вот и мы</i>	Zamieszczono informację o: ocenianiu w szkole (1: 51); systemie szkolnictwa (1: 55/1, 68/1); zasadach rekrutacji na studia wyższe (3: 22/3).
<i>Новые встречи</i>	Zamieszczono: ogłoszenia wskazujące, na jakie zawody jest zapotrzebowanie w Rosji (1: 22/10); informację o wydziałach na uniwersytecie (Московский государственный университет) (3: 80).
<i>Как дела?</i>	Zamieszczono tekst o historii tradycyjnego kształcenia dziewcząt w Rosji <i>Российские „смолянки”</i> (1: 67); podano informacje o wybranych zasadach funkcjonowania szkoły w Rosji, dzienniczkach, systemie ocen (1: 56/2, 60/4, 61/5); informacja o Moskiewskiej Szkole Biznesu (Московский Бизнес-Колледж) (3: 20/1); przedstawiono zagadnienia dotyczące pracy, np. czym kierują się Rosjanie przy wyborze pracy (3: 10/1); o prestiżowych zawodach (3: 10/2); o pracy proponowanej przez pracodawców (3: 57/2).
<i>Экспедиция!</i>	Podano informacje o: imionach nadawanych szkołom w Rosji (P2: 48/9); obozie językowym pod Moskwą (P2: 118/18); drzwiach otwartych w rosyjskiej szkole (P2: 40/14); szkolnym Euroklubie w szkole rosyjskiej (P2: 46/2, 48/6); o kształceniu Rosjan w prywatnych szkołach angielskich (P2: 51); szkole średniej w Petersburgu, międzynarodowym liceum (1/1: 29/1; 2/2: 123/2); liceum w Moskwie (1/1: 35/6); szkole w Carskim Siole, w której uczył się A. Puszkina (2/2: 105/3); szkołach wyższych w Moskwie (np. Московский государственный университет, Московский государственный технический университет), specjalnościach, adresach (2/2: 99/12, 111/6, 118/8; 2/2: 111/5, 120/3); maturze w Rosji (2/2: 107/7); świadectwie maturalnym (2/2: 108/8); dyplomach dla rodziców za zaangażowanie w pracę w szkole (2/2: 108/9); bankach w Rosji, udzielających kredytów studenckich (3/1: 58/13); najbardziej popularnych zawodach w Rosji (3/2: 97/5); pracy w Rosji (3/2: 107/1); warunkach zatrudnienia w rosyjskim radiu „Гłos Америки” (3/2: 118/2).
<i>Успех</i>	Zamieszczono wypowiedzi młodzieży o tym, co dzieje się w szkole (1: 43/2); zadanie leksykalne dotyczące tego, jak wygląda dzień moskiewskiego ucznia (1: 45/3); zadanie leksykalne dotyczące tego, na co skarżą się moskiewscy uczniowie (1: 46/6); wypowiedź rosyjskiej młodzieży o swoich zainteresowaniach (2: 62/7); czym interesują się Rosjanie – odesłanie do stron internetowych (2: 71/16); podano informację o kształceniu informatyków, programistów w Rosji oraz zapotrzebowaniu na te zawody (2: 143); przedstawiono prognozy rosyjskich specjalistów na temat zapotrzebowania na zawody w przyszłości (2: 80/6).
11. Środki transportu	
<i>Новый Диалог</i>	Informacja o Kolei Transsyberyjskiej (2: 9); szybkim pociągu elektrycznym Sapsan (2: 30/5); rodzajach wagonów w pociągach (2: 36/4; 2: 44/3B); jednym z największych dworców kolejowych (Курский вокзал) (2: 57/1); zasadach parkowania w Moskwie (3: 77/1A); znakach drogowych (3: 79); ubezpieczeniach samochodów (3: 83).
<i>Вот и мы</i>	Informacja o tym, że: do Rosji z Polski można jechać pociągiem, o zmianie podwozia (1: 34); pociągi mają swoje numery (1: 37); podano nazwy stacji metra oraz informacje, jak dojechać do określonego celu (1: 70/1, 70); zamieszczono informację o lotniskach, moskiewskim metrze (1: 80); wspomniano o dworcach kolejowych w Moskwie (3: 30).
<i>Новые встречи</i>	Informacja o moskiewskim metrze (1: 99/8); omówiono, jakimi środkami transportu może poruszać się po mieście turysta, gdzie kupić bilety, jak posługiwać się biletami w metrze (1: 104); informacja o lotniskach w Rosji (3: 71, 71/1, 71/3, 73/10).
<i>Как дела?</i>	Omówione zostały wybrane rodzaje biletów na transport miejski (1: 87/5); podano informację o moskiewskim metrze (2: 99/5).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Экспедиция!</i>	Zamieszczono notatki o: historii powstania moskiewskiego metra (1/2: 42/10); lotniskach, np. Домодедово (2/1: 45/6); Szeremietiewo (2/1: 43/3); dniach otwartych w autosalonie „Ауtopасаż” (3/1: 97/5); dopuszczalnej prędkości na drogach (3/1: 100); zasadach zdawania egzaminu na prawo jazdy (3/1: 111/6); wymieniono stacje metra (1/2: 42/10, 35/2); zamieszczono tablice stacji paliwowych (3/1: 105/7); fragment prawa ruchu drogowego (3/1: 108/3); znaki drogowe (3/1: 113/11).
<i>Успех</i>	Podano informację o kontrolach na drogach (3: 20).
12. Internet	
<i>Новый Диалог</i>	Informacja o komunikatorach internetowych (np. Аська) (1: 28; 1: 60); serwisach społecznościowych (np. Одноклассники, ВКонтакте) (1: 67; 3: 89); emotikonach (1: 92); najlepszych blogach rosyjskiego Internetu (Рунет) (3: 89/10A).
<i>Вот и мы</i>	–
<i>Новые встречи</i>	Informacja o tym, że Rosjanie robią zakupy w sklepach poprzez Internet (2: 41/8).
<i>Как дела?</i>	–
<i>Экспедиция!</i>	Informacja o bohaterach gier komputerowych (1/2: 79, 79/3).
<i>Успех</i>	Informacja o rosyjskim Internecie (3: 91; 3: 113).
13. Zakupy, sklepy	
<i>Новый Диалог</i>	Informacja o sieci supermarketów (2: 83/5); określaniu wagi produktów spożywczych (2: 83).
<i>Вот и мы</i>	Informacja o charakterystycznych produktach spożywczych: зефир, меренги, бородинский хлеб, лаваш, пастила (2: 19).
<i>Новые встречи</i>	Informacja: o tym, że wagę produktów podaje się zawsze w gramach (2: 39); o działkach w sklepach (2: 41/9, 58/2); o tym, że Rosjanie robią zakupy w sklepach poprzez Internet (2: 41/8).
<i>Как дела?</i>	Podano ceny różnych produktów spożywczych (1: 92); wymieniono główne sklepy (универмарг) w Moskwie z adresami (1: 100); informacja (historia i współczesność) o sklepie Jelisiejewów (1: 103).
<i>Экспедиция!</i>	Podano informacje: o tym, gdzie Rosjanie robią zakupy (1/1: 78/5); o cenach produktów spożywczych (1/1: 79/8).
<i>Успех</i>	–
14. Inne	
<i>Новый Диалог</i>	Informacja o: ludziach, którzy mają więcej niż 90 lat (1: 80); numerach telefonów alarmowych (1: 94); prognozie pogody dla Samary nad Wołgą (2: 19/8A); pogodzie w kilku miastach (Воронеж, Таганрог, Ставрополь) (2: 20/11A); sieci supermarketów (2: 83/5); informacja o różnicy czasu między Warszawą a Sankt Petersburgiem (3: 33).
<i>Вот и мы</i>	Informacja o: wymogu okazywania paszportu w kantorach (3: 59); zmianach wprowadzanych w języku rosyjskim w XVIII wieku (1: 8); o tym, ile ludzi posługuje się językiem rosyjskim (1: 8); o tym, że rosyjski i polski należą do tej samej rodziny języków słowiańskich (1: 9); klimacie, pogodzie, porach roku (2: 6, 10, 12, 14, 16/2); podano numery telefonów alarmowych (2: 62); podano informację o tym, że: Moskwa zajmuje piąte miejsce na świecie pod względem ceny za metr kwadratowy powierzchni

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Вот и мы</i> [cd.]	mieszkalnej (3: 36); wspomniano, że w Rosji w adresie podaje się numer klatki, czyli wejścia do domu (подъезд), klatki oznaczone są numerami (1: 16); zamieszczono informację o warunkach, jakie trzeba spełnić, aby wyjechać do Rosji (zaproszenie, wiza) (1: 32/1); informacja, że w Rosji nie używa się określenia parter, odpowiednikiem polskiego parteru jest pierwsze piętro (1: 39); informacja, że gdy mówimy o godzinie seansów, używamy oficjalnego określenia godzin (1: 57).
<i>Новые встречи</i>	Informacja: o cyrylicy (1: 24); o młodzieży, która chodzi do dyskotek (2: 54/16); o liczeniu pięter w Rosji (2: 33); o tym, co tańczy się na rosyjskich dyskotekach (2: 34/17); o tym, jakie gazety kurują i czytają Rosjanie, „Российские вести”, „Спорт”, „Аргументы и факты”, „Вечерний Петербург”, „Карьера”, „Наука и жизнь”, „Итоги”, „Культура” (3: 61/2, 63/3); o historii pojawienia się rubli i kopiejek (3: 74).
<i>Как дела?</i>	Informacja o: zetonach, kartach telefonicznych, różnych rodzajach listów i telegramów (1: 104); o spędzaniu wolnego czasu przez młodych Rosjan (2: 23); luksusowym hotelu pod Moskwą (3: 112/4); zamieszczono tekst o osiągnięciach rosyjskich/radzieckich kosmonautów (2: 119); oraz historii pojawienia się zegarków w Rosji (3: 39).
<i>Экспедиция!</i>	Podano informacje o: kalendarzach drukowanych na Rusi (P2: 71/9); zakupie w 1867 roku przez USA od Rosji półwyspu Alaska (P2: 72/11); rosyjskich obiektach objętych szczególną ochroną międzynarodowej organizacji UNESCO (P2: 81/2); cenach mieszkań (1/1: 54/4); wyposażeniu domów mieszkalnych za czasów A. Puszkina (1/1: 56/5, 58/4, 62/2); prognozie pogody w Moskwie w różnych porach roku (1/1: 98/2); wiośnie pod Moskwą (1/1: 103/3); turystycznym wylocie w kosmos (1/2: 11/1); różnicy czasu między Moskwą i Warszawą (1/2: 27/14); pierwszych organizacjach turystycznych w Rosji (1/2: 58/3); najdłuższym telegrafie optycznym powstałym między Petersburgiem i Warszawą (1/2: 62); ważnych numerach, obowiązujących na terenie Rosji, do wybranych miejsc turystycznych, o numerach kierunkowych do wybranych miast (1/2: 65, 65/11, 67/18, 67/19); wspomniano o czasopiśmie rosyjskich, np. „Домовой” (1/2: 62/4); „Мой компьютерный журнал” (1/2: 78/8); „Спартак” (1/2: 109/13); „Огонек” (2/1: 103/7); „Вместе – together” (2/1: 104/11); podano informacje o zapiskach genealogicznych książy i ródów bojarских, wymieniono niektórych carów (1/1: 21/1); wyjaśniono znaczenie słowa „боярин” (1/1: 21); zamieszczono drzewo genealogiczne rodu Romanowów (1/1: 22); wspomniano zasługi cara Piotra I (1/2: 29/1); zamieszczono informację o carze Aleksieju Michajłowiczu (1/2: 62, 62/13); udzielono informacji o pierwszych bibliotekach w Rosji (2/1: 95/4, 95/5); pierwszej stacji telewizyjnej w Rosji (2/1: 88); podano program telewizyjny (2/1: 90/8, 91/10); wymieniono programy rosyjskiej telewizji, tytuły filmów (2/1: 91/10); omówiono program typu talk-show „Большая стирка” (2/1: 92/13); zamieszczono teksty o: planach stworzenia przez N. Michałkowa centrum sztuki filmowej (1/2: 88/11); pokazach mody w Moskwie (2/2: 53/3, 53/5); wystawieniu musicalu <i>Metro</i> w Moskwie (2/2: 88/5); spotkaniu laureatów nagrody Nobla w Petersburgu (3/2: 12/8); wyścigach syberyjskich husky (3/2: 49); historii powstania piosenki Okudźawy <i>Modlitwa</i> (3/1: 15); takich polskich wykonawców pieśni Okudźawy, jak: W. Młynarski, S. Przybylska, E. Fetting, W. Siemion, B. Łazuka (3/1: 16); współpracy S. Spielberga i piosenkarza O. Gazmanowa (3/1: 22); historii powstania pierwszych banków w Rosji (3/1: 55/6); rosyjskim rynku papierów wartościowych (3/1: 52/2); wyścigach samochodowych (3/1: 125/4); prawosławnej świątyni w Buenos Aires, zbudowanej przez emigrantów i upamiętniającej 50-lecie rewolucji październikowej (3/2: 86); planach zorganizowania ekstremalnej arktycznej turystyki (3/2: 58/5); ; zadano pytanie: co Rosja zawdzięcza rodzinie Nobla? (3/2: 32/3).

KRAJOZNAWSTWO	
Успех	Wymienione zostały i krótko scharakteryzowane rosyjskie programy telewizyjne („Что да как?”, „Умники и умницы”, „Дог-Шоу”, „Ералаш”) (3: 66/2); „Клуб путешественников”, „Большая стирка” (3: 69/5); porównanie programów rosyjskich z polskimi (3: 71/1); historia powstania mapy Moskwy, którą opracowali Amerykanie (3: 113); podano ciekawostkę o pierwszym turystycznym wylocie w kosmos (3: 118).

Tabela 4. Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

SOCJOZNAWSTWO	
(*) gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.	
Новый Диалог	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: używanie imion odcowskich (22/10); użycie zaimka <i>вы/Вы</i>, rozmowa oficjalna, nieoficjalna (1: 19/1A); zwroty używane przy powitaniach (1: 21/5B, 24/5A, 24/5B); przedstawianie siebie i innych (1: 21/6, 21/9, 54–55); pozdrowienia używane na powitanie i pożegnanie (2: 134–135); e-mail oficjalny i nieoficjalny (1: 62/8A, 62, 120/9, 132/8, 136/6, 138/3, 155/9, 159/7, 164/6; 2: 137/3, 145/4, 145/5, 147/4, 157/2, 162/6, 182/8, 190/4; 3: 31/6, 39/9B, 76/8, 146/7, 157/12, 163/9, 167/9, 174/9, 177/8, 185/9, 191/5, 196/11); list, forma oficjalna i nieoficjalna (1: 140/11, 140/16; 2: 139/8; 3: 198/5); pocztówka (2: 143/12, 147/3); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: adresowanie kopert (1: 63/9); składanie życzeń (1: 67, 69); frazeologizmy (2: 30/5, 3: 110/4, 111/8A); oficjalne i nieoficjalne określanie czasu (2: 37, 38); pytanie o drogę i wskazywanie drogi (2: 42/2B); przysłowia (2: 74/4, 3: 21/9, 69/8, 133/9); aforyzmy (2: 74/5); użycie krótkiej formy przymiotników (2: 75); określanie wagi produktów spożywczych (2: 88); zwracanie się do sprzedawcy w sklepie (2: 90/5); zwroty używane w restauracji (2: 103/5); kupowanie biletów na dworcu kolejowym (2: 151/5); e-sms (2: 173/9); krótka wiadomość (2: 173/9); wyrażanie (nie)zgody (3: 13/8A); zwroty używane podczas udzielania rad (3: 58/2); mówienie o gustach kulinarnych (3: 68); zwroty stosowane podczas rozmowy o ekologii (3: 103/6B); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: dacha – miejsce odpoczynku Rosjan (1: 85, 85/6A); krótki opis święt: Масленица, Пасха (3: 11/5B); Пасха (3: 12/6A, 31/8); prazdnik Ивана Купалы (3: 12/6A); informacja o ślubnych i weselnych tradycjach (3: 14/9); informacja o ślubie w cerkwi (3: 14); punkty typu fast food „Крошка-Картошка”, „Теремок”, „Распекай”, w których można zjeść rosyjskie dania narodowe (2: 102); 4. Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe: została zamieszczona informacja o: bezdomnych, podziale społeczeństwa na biednych i bogatych, narkomanii i alkoholizmie (3: 29/7A); konflikcie Rosji i Japonii o Wyspy Kurylskie, wojnie rosyjsko-czecheńskiej (3: 16/2A); historii konfliktu z Czeczenią (3: 17/3A); 5. Inne: stereotypy (3: 74); wymieniono najpopularniejsze komunikatory w Rosji (1: 60/3A); wyjaśniono różnice w znaczeniu takich słów, jak: россиянин и русский (1: 25); будничные и выходные дни (1: 84); кража и грабёж (3: 23); малолетний и несовершеннолетний (3: 25); храм, церковь, собор (3: 41).</p>
Вот и мы	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: używanie imion odcowskich (1: 30, 31/3; 2: 46); zdrobnienia od Aleksander i Aleksandra (1: 14); zwroty używane przy poznawaniu się, przedstawianiu (1: 13/6, 15/7, 17/8, 31/4); zwrócenie uwagi na znaczenie intonacji w procesie komunikacji (1: 10; 2: 15); e-mail (1: 24, 75/6; 2: 10/2, 11/6, 47/5, 47/6, 61/8; 3: 13/8, 16/7); list prywatny i oficjalny (2: 12/1, 18/1, 40/7, 46, 46/1, 46/2, 47/4, 48/1, 52/4, 53/3; 3: 29/1); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: język potoczny (1: 32, 46, 60, 65; 3: 15, 62); frazeologizmy (2: 17/3); formułowanie</p>

SOCJOZNAWSTWO	
Вот и мы [cd.]	<p>pochwał (2: 23/6); określanie wagi produktów spożywczych (2: 30); przysłowia (1: 18; 2: 11/8, 25/11, 52, 31/8; 39/10; 3: 16, 42/1); zwroty używane w restauracji (2: 37); redagowanie ogłoszenia (2: 55/5; 3: 28/5, 37/6); składanie życzeń (3: 10, 10/1); zwroty stosowane podczas rozmowy o ekologii (3: 44–47); wyrażenie (nie)zgody (3: 55/7); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: opis świąt: Рождество Христово* (1: 83); Пасха* (2: 69); informacja o: ceremonii zaślubin w cerkwi (3: 8); przebiegu ślubu w urzędzie stanu cywilnego (3: 8/1); zaręczynach, ślubie cywilnym i cerkiewnym (3: 8/2); obchodzonych urodzinach (3: 10); obowiązkowej służbie wojskowej w Rosji, o kobietach w armii (3: 60, 61); kalendarzu juliańskim (3: 66); życzenia z okazji świąt i uroczystości (3:10/1); zamieszczono informację, że Nowy Rok w Rosji nie jest obchodzony tak hucznie jak w Polsce, ponieważ w Rosji to czas postu (1: 83) [błąd merytoryczny: Nowy Rok jest jednym z najważniejszych świąt, radośnie obchodzonych przez Rosjan, wyjaśn. – M. K.]; 4. Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe: zostały przedstawione wypowiedzi rosyjskich internautów na temat problemów społecznych: o niepełnosprawnych, bezdomnych, bezrobotnych, kradzieży i chuligaństwie (3: 62/1); 5. Inne: wypisano najpopularniejsze przeglądarki internetowe (1: 26); informacja o tym, jak wejść na rosyjski czat, jak się zalogować (1: 27); wypowiedź młodych Rosjan o planach wakacyjnych, w czasie których odpoczywają i pracują (1: 74/1); zamieszczono wypowiedź młodzieży rosyjskiej na temat roli mężczyzn i kobiety w rodzinie (3: 55/7).</p>
Новые встречи	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: używanie imion ojcowskich (1: 14, 90/2); popularne imiona męskie i żeńskie, zdrobnienia (1: 39–40); oficjalne formy grzecznościowe, użycie zaimka вы/Вы (1: 14); zawieranie znajomości, pytanie o imię (1: 14/5); zwroty używane przy powitaniu, przedstawianiu siebie i innych (1: 40/2); informacja o znaczeniu intonacji, melodii mowy (1: 7, 11); zwroty używane przy pisaniu listu (1: 89, 88/1); pisanie pocztówki (2: 4/1); pisanie e-maila (2: 67/1); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: życzenia, gratulacje z różnych okazji (1: 29/5; 2: 28, 30/8); pytanie o samopoczucie (1: 59–60); zwroty, których Rosjanie używają zwykle podczas rozmowy telefonicznej (1: 60); pytanie o drogę, kończenie rozmowy (1: 102); zwroty wykorzystywane przy robieniu zakupów (2: 40/3, 40, 40/4); oficjalne i potoczne określanie czasu (2: 26); zwroty i wyrażenia używane w restauracji (2: 89); zwroty używane przy udzielaniu rad (3: 38); zwroty i wyrażenia używane w hotelu (3: 57); przysłowia (2: 56/23); 3. Święta, obyczaje, zwyczaje codzienne, uroczystości okolicznościowe zamieszczono opis świąt: Татьянин день*, Масленица* (2: 111); Рождество Христово* (3: 45/7); Новый год (2: 112); zamieszczono pocztówki świąteczne (3: 37/178); pojawiła się informacja o tym, jakie święta obchodzą Rosjanie (2: 32/18; 3: 45/6); 4. Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe: zamieszczono tekst informujący o problemach współczesnej młodzieży (3: 92).</p>
Как дела?	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: znaczenie imion ojcowskich (2: 63); używanie odpowiednich form w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami (2: 12/3); listy (1: 113; 2: 74/1, 126); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: życzenia okolicznościowe (1: 75/8); rozmowa przez telefon (1: 108/8; 3: 117/15); zwroty używane przy ocenie filmów (2: 17/6); wzór zaadresowanej koperty (1: 105); wyrażanie opinii (3: 11/3); wyrażanie zgody/niezgody na coś (3: 13/8; 13/6); frazeologizmy (3: 67/3); zwroty używane w restauracji (3: 109/6); przysłowia (1: 69/10, 73/7; 2: 33/6, 83, 89); powiedzenia (2: 69, 70/1); 3. Święta, obyczaje, zwyczaje codzienne, uroczystości okolicznościowe: podano przykład świętowania urodzin (1: 74/6); zwrócono uwagę na tradycję noszenia walonek (2: 35); podano informację o: obchodach Nowego Roku i Bożego Narodzenia (2: 56/1, 56/4); świętowaniu Paschy (2: 58/1, 58/3); zamieszczono pozdrowienia Wielkanocne (2: 58/2); krótko opisano sposób świętowania dnia Jana Kupały w Rosji (2: 83); informacja o obyczaju „присесть на дорогу” (2: 105/6);</p>

SOCJOZNAWSTWO	
Как дела? [cd.]	<p>zamieszczono informacje o zwyczaju i sposobie picia herbaty z samowara, o zasadach używania cukru (3: 96/2, 96/1, 97/4); opisano zwyczaj korzystania z bani, nawiązując do jej historii (3: 100/1, 101/4, 101/5); opisano znaczenie rozmów Rosjan z bliskimi (разговоры по душам) (3: 104/3); wymieniono „nierównoważnych” rosyjskich bohaterów*, o których opowiada się anegdoty: zwiadowca Штирлиц z serialu Семнадцать мгновений весны, Алла Пугачева, „новые русские” (3: 102/2); informacja o finale konkursu profesjonalnych modelek organizowanym w Moskwie (3: 12/3); 4. Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe: poruszony został problem wychowanków domów dziecka (3: 42/3); przedstawiono problem przestępczości ciężkiej (3: 48/2); podano informacje o nałogu palenia oraz przyczynach wczesnych inicjacji seksualnych (3: 50); przedstawiono problem narkomanii, AIDS w Rosji (3: 86/2); 5. Inne: poprzez dialogi pokazano materialny status Rosjan (2: 90/1); wspomniano o możliwości poznawania nowych znajomych przez młodzież rosyjską (ogłoszenia w czasopiśmie) (3: 46/1); o możliwości letniego wypoczynku, o klubach, w których zbierają się bogaci moskwianie (3: 69/5); podano dane statystyczne, gdzie Rosjanie spędzają urlop (3: 77); w jednym z tekstów podkreślono, że Rosjanie są otwartymi ludźmi (3: 103/4); podano dane statystyczne na temat, które zjawiska pomagają Rosjanom patrzeć z optymizmem w przyszłość (3: 114/7).</p>
Экспедиция!	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: używanie imion od-ojcowskich (P2: 50/13); zwrócono uwagę na intonację w języku rosyjskim (P1: 13); zwroty grzecznościowe używane przy powitaniu, pożegnaniu (P1: 45/2; 72/8; P2: 24/1); zawieranie znajomości (P1: 88); e-mail (P1: 31/10; P2: 22/20; 2/2: 67/5, 94/4); kartka/wiadomość (P1: 80/5); pocztówka (2/1: 85/7); list (2/1: 123/2); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłówia: wyrażanie próśb, poleceń, rozkazów (P1: 81); udzielanie rad (P1: 94); składanie propozycji, zapraszanie (P2: 62/4); mówienie komplementów (P2: 75/7); komentowanie, ocenianie (P2: 85); wyrażenia sugerujące, jak powiedzieć, jeśli czegoś zapomnę (P2: 5, 6/3, 7/2); życzenia okolicznościowe (P1: 89/6, 89; P2: 13/17; 2/1: 112, 114/8); udzielanie rad (2/2: 16/17); uzupełnianie formularzy (3/1: 104/5); frazeologizmy (P2: 93/9); przysłówia, powiedzenia (P2: 20/14, 25/4, 46/1, 74, 81, 84; 1/1: 87/7, 91/3; 2/1: 128, 129/20; 2/2: 22, 28/6, 77/2, 88/2; 3/1: 140/13); aforyzmy, cytaty (2/2: 32/13; 3/1: 69; 3/2: 50/7); pisanie ogłoszeń (1/1: 35/4; 1/2: 96/3); adresowanie kopert, wypełnianie druków pocztowych (1/2: 64, 68/3, 83, 65/6, 68/3); 3. Święta, obyczaje, zwyczaje codzienne, uroczystości okolicznościowe: omówione zostały takie święta i zwyczaje, jak: Масленица* (1/1: 85; 2/1: 128/16); Рождество*, Новый год* (1/1: 84/4; 2/1: 122, 125/11; 2/1: 124/5, 127/13); Сочельник* (2/1: 119/9); 8 марта (2/1: 110/3); Святочное гадание (2/1: 120/15); Крещение* (2/1: 121); Пасха* (2/1: 129/2); zamieszczono informacje o barach „русское бистро” (2/1: 69/1; 2/1: 76/5); zostały wymienione święta narodowe i religijne obchodzone w Rosji (P1: 125; 2/1: 110/1); podano informacje o: reformie kalendarza w Rosji (2/1: 117/2); festiwalu lodowej rzeźby „Вьюговей”* (2/1: 127/15); odsłonięciu tablicy pamiątkowej poświęconej K. Malewiczowi (3/1: 27); 4. Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe: zamieszczono informacje o: ataku terrorystycznym z 2002 roku w Moskwie (2/2: 90/3); problemach młodzieży z alkoholem i narkotykami (3/1: 132/16); wynikach badania ankietowego na temat, jak Rosjanie ocenili przyczynę katastrofy łodzi „Kursk” (3/1: 138/8); historii zatonięcia „Kurska” (3/1: 138/9); atakach terrorystycznych (3/1: 142/2, 147/2); ataku na teatr w Moskwie (театр на Дубровке) (3/1: 146/9, 150/3); 5. Inne: zamieszczono dane statystyczne informujące, jak Rosjanie chronią się przed stresem (P2: 90/10); podano informację o znaczeniu imienia od-ojcowskiego, komplementach w życiu Rosjan, sposobie bycia Rosjan (1/2: 24/9); podano informację, jakie narodowości zamieszkują Rosję (1/2: 20/2); podano dane statystyczne o korzystaniu z Internetu w Rosji (1/2: 77/5); zamieszczono wykres statystyczny pokazujący, dokąd jeżdżą rosyjscy turyści (2/1: 10);</p>

SOCJOZNAWSTWO	
Экспедиция! [cd.]	<p>zamieszczono okładki książek i czasopism, np. Л. Н. Толстой <i>Воскресение</i>, Л. А. Рапацкая <i>Искусство серебряного века</i>, „Русский язык за рубежом”, „Огонек”, „Лиза”, „Иностранные языки. Учеба за рубежом”, <i>Биографический энциклопедический словарь</i> (2/1: 94); <i>Азбука гнома-эконома</i>, А. Ваньшев <i>Сунгирь</i>, А. С. Пушкин <i>Зимняя дорога</i>, <i>Русские народные сказки и былины</i>, А. В. Даринский <i>История города Санкт-Петербурга</i>, Н. Сидорина <i>Златоглавый. Тайны жизни и гибели Сергея Есенина</i> (2/1: 97); „Saratoga”, „Огонёк”, „Лиза”, „Вот так!”, „Обучение за рубежом”, „Власть”, „Аргументы и факты”, „Литературная газета” (2/1: 102, 103); zamieszczono dane statystyczne, co jest symbolem Nowego Roku w Rosji; zamieszczono dane statystyczne pokazujące, jakie urządzenia elektryczne mają moskwiczanie w domu (3/2: 30/10); podano listę najbardziej popularnych zawodów w Rosji (3/2: 97/5); zamieszczono dane statystyczne, jak Rosjanie ocenili przyczynę katastrofy okrętu „Kursk” (3/1: 138/8); zamieszczono dane statystyczne, jak Rosjanie oceniają rezultaty odbicia z rąk terrorystów teatru na Dubrowce (3/1: 146/9).</p>
Успех	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: zwroty grzecznościowe, oficjalne i nieoficjalne (1: 26–27; 1: 31/6); zawieranie znajomości (1: 17/1); przedstawianie siebie i innych (1: 18/2, 19/3); zwroty wykorzystywane przy pytaniu o zainteresowania, znajomość języków obcych, informowaniu, czego ktoś nie lubi (1: 14/7); wyrażenia stosowane przy poznawaniu się, rozpoczynaniu i podtrzymywaniu rozmowy (1: 22/9); zwroty używane przy pisaniu listu (1: 63–64, 66/5, 102/11); pocztówki (3: 104); kartki/wiadomości (1: 35); sposób adresowania koperty (1: 63);</p> <p>2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: toasty (2: 148–149); przysłowia (1: 42, 92; 2: 11, 24/1, 89/17, 103/16, 125/2 (поговорка); 3: 30/17, 46/13, 62/13); powiedzenia (2: 21, 38/16, 49, 97); wyrażenia używane przy składaniu życzeń okolicznościowych (3: 60/11, 61/12); zwroty używane na forum internetowym (2: 68, 70/14); ogłoszenie (2: 118); składanie życzeń okolicznościowych (3: 61/12); zwroty używane przy przepraszaniu kogoś (1: 74); dziękowanie za prezent (1: 77); pytanie o drogę (3: 22); mówienie komplementów i reagowanie na nie (1: 81/1, 82); przekonywanie, nakłanianie (1: 106/17; 2: 6/10; 3: 77/14, 101, 101/4); wyrażanie wątpliwości, powątpiewania (2: 18, 18/13); pytanie o wrażenia po przeczytaniu książki, ocenianie książki/filmu, rekomendowanie książki/filmu (2: 68–69); wyrażenia potwierdzające lub odrzucające opinię (2: 12/6); komentowanie zachowania zakochanych (2: 30); wyrażenia stosowane przy dawaniu rad (2: 36); pocieszanie współrozmówcy (2: 37); wyrażenie celu (2: 105); wyrażenie życzenia, marzenia (3: 102); wyrażenie oburzenia (2: 115); odradzanie współrozmówcy (2: 118); zachęcanie (i odpowiedź) gości do spróbowania dań (2: 137); relacjonowanie, streszczanie wydarzeń (3: 28);</p> <p>3. Święta, obyczaje, zwyczaje codzienne, uroczystości okolicznościowe: informacja o pechowym piątku w Rosji (1: 41/2); zamieszczono tekst: o prezentach w Rosji (1: 115); o rosyjskiej bani (2: 101/15); podano adresy moskiewskich bań (2: 146); quiz o bani (2: 100/14); zamieszczono tekst o tym, jak Rosjanie podejmują gości (2: 136/13); zamieszczono test sprawdzający wiedzę o gościnności Rosjan (2: 139/18); wymieniono daty popularnych świąt obchodzonych w Rosji oraz krótkie informacje o nich (3: 51–52); informacja o Wigilii i daniu „сочиво” (3: 55); tekst o świętowaniu Nowego Roku w Rosji (oraz innych państwach) (3: 59/9); tekst o święcie „День Татьяны” (3: 116);</p> <p>4. Konflikty/problemy społeczne i międzynarodowe: –; 5. Inne: porównanie rodziny polskiej i rosyjskiej (1: 112); tekst o podziale obowiązków w rodzinie (nie wiadomo jednak, czy tekst dotyczy sytuacji rodzin w Rosji) (1: 54/4, 56/7); podjęto temat zawodów miłosnych oraz wypowiedzi użytkowników forum internetowego na ten temat (2: 35); informacja o nadmiernym oglądaniu telewizji przez dzieci (3: 74); tekst o mówieniu komplementów (2: 116); tekst o otwartości Rosjan, ich relacjach z cudzoziemcami (1: 29).</p>

Tabela 5. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią. (*) gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.	
Новый Диалог	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: informacja o Toruniu (1: 59/2A); tekst o Gnieźnie, wspomniano pomnik i Muzeum Bolesława Chrobrego, kulturę Piastów (2: 11/3A); Wrocław jako Wenecja Północy (3: 44); opis Krakowa i miejsca, które warto zobaczyć (3: 61/6A); tekst o Zamościu, pojawiają się postaci: Jan Paweł II, Wałęsa, Marek Grechuta (3: 65/1A, 3: 66/2A); teksty o Krakowie, Zakopanem, Warszawie, Morzu Bałtyckim wraz z miejscami ilustrującymi te miejsca, 600-lecie Bitwy pod Grunwaldem (3: 56/1A); ćwiczenie zawierające nazwy: Białowieski Park Narodowy, Stare Miasto w Gdańsku, Toruń wpisany na Listę Światowego Dziedzictwa Kulturowego UNESCO, Wrocław, Sopot (3: 58/2); wymieniono osobliwości i wzmianki historyczne na temat Lublina, Warszawy, Poznania, Łodzi, Krakowa, Gdańska (3: 59/4A); zamieszczono ulotki reklamowe z informacją o Muzeum Powstania Warszawskiego, Centrum Nauki Kopernik, Centrum Artystycznym „Fabryka Trzciny” (3: 70/9); tekst o Suwałkach, wspomniano postaci: Marię Konopnicką, Andrzeja Wajdę oraz Wigierski Park Narodowy (3: 168/2); 2. Symbole: tekst w formie dialogu o symbolach Rosji, Polski i Kanady (2: 22/1A); symbole polskie, pamiątki z Polski (3: 72/2); tekst o toruńskich piernikach (3: 73/4); 3. Znane postaci: biogramy Jana Pawła II, L. Wałęsy, J. Piłsudskiego, M. Skłodowskiej-Curie, F. Chopina (3: 71/1A); Tadeusza Kościuszki (3: 169/2); informacja o M. Skłodowskiej-Curie (3: 178/4); 4. Święta, zwyczaje: krótki opis andrzejek, Wszystkich Świętych (3: 11/5B); 5. Inne: informacja o tym, że w Polsce mieszka ok. 506 tys. prawosławnych (3: 9/2); pojawia się nazwa zespołu Wilki (1: 57/7A); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – zainteresowania (1: 138/3); – miasta, interesujące miejsca, zabytki (2: 32/2; 3: 51/6, 61/5, 62/6B, 64/10, 66/3, 70/9), np. Jakie miejsca w Polsce polecilibyś turystom z Rosji? Dlaczego? (3: 61/5); – znane postaci (3: 71/1B; 3: 170/3), np. Wybierz znanego Polaka/Polkę i odpowiedz na pytania: Как его зовут?, Какие увлечения были у него в детстве?, Чем прославился этот человек?) (3: 170/3); – symbole, pamiątki (2: 22/1B; 3: 73/3), np. Twój kolega z Rosji zapytał cię o polskie symbole. Odpowiedz na jego pytania (2: 22/1B); – konflikty międzynarodowe, terroryzm, problemy socjalne (3: 18/4; 3: 28/6B), np. Odpowiedz na pytania: Какие социальные проблемы сейчас наиболее актуальны в Польше? Какие социальные проблемы способствуют преступности среди молодежи? (3: 28/6B); – religia (3: 9/1B; 3: 11/4B), np. Odpowiedz na pytania: Ты знаешь какой процент населения Польши составляют католики? По-твоему, поляки – это толерантный народ? Почему? Есть ли в твоём городе, регионе русская православная церковь? [bardziej zasadne jest zapytanie: Есть ли в твоём городе, регионе (польская) православная церковь? W Polsce istnieje Polski Autokefaliczny Kościół Prawosławny, wyjaśn. – M. K.] (3: 9/1B); – ekologia, przyroda, ochrona przyrody (2: 145/4; 3: 106/11; 3: 114/3; 3: 111/5B), np. Wypowiedz się na podstawie danego materiału: Какие экологические проблемы актуальны для твоей страны?, Какие акции по охране природы проводятся в твоей школе, твоём городе? (3: 106/11); – święta (2: 18/5; 3: 11/5B), np. Odpowiedz na pytania: Какой праздник, по-твоему, любят отмечать поляки, а какой – русские? Какой праздник ты любишь отмечать и почему? (3: 11/5B); – sport (2: 119/2A, 119/2B, 120/5, 124/2), np. Powiedz, jakie dyscypliny sportu, waszym zdaniem, są w Polsce najpopularniejsze (2: 120/5); – szkoła, szkoła wyższa (1: 35/3; 50/12; 3: 122/6), np. Opowiedz o swojej szkole (1: 35/3); – praca (3: 125/1B, 126/2B), np. Powiedz, jakie – według ciebie – zawody</p>

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY

<p>Новый Диалог [сд.]</p>	<p>są teraz najbardziej poszukiwane w Polsce, a jakie schodzą na drugi plan z powodu przesycenia rynku określonymi specjalistami (3: 125/1B); – kuchnia (2: 100/1; 3: 67/4B, 68/5, 69/9), np. Przeczytaj nazwy tradycyjnych polskich dań ze str. 67–68. Powiedz, które z tych dań lubisz, a które ci nie smakują i dlaczego (3: 67/4B); – transport, ruch drogowy (3: 78/1B, 80/4B, 84/10), np. Wypowiedz się na podstawie ilustracji (Какой вид межгородского транспорта самый популярный в Польше? Какие транспортные проблемы существуют в Польше? (3: 84/10); – określenie daty chrztu Polski, bitwy pod Grunwaldem (2: 158/6); – przysłowia, np. Przeczytaj przysłowia i dobrać do nich odpowiednie objaśnienia. Dwa objaśnienia są zbędne. Na koniec odpowiedz, jakie polskie przysłowia im odpowiadają (3: 133/9); Zdjęcia: Warszawa (1: 27/12); Toruń (1: 59/2B); Kraków Gdynia (1: 111/8); Lublin, Warszawa, Poznań, Łódź, Kraków, Poznań, Gdańsk (3: 59/4A); Lublin, Kraków, Gniezno (2: 11/3A); flaga Polski (2: 45/4); pomnik Bolesława Prusa w Warszawie i Adama Mickiewicza w Krakowie (2: 54/6B); Agnieszka Radwańska (2: 119/2A); Kraków, Zakopane, Morze Bałtyckie, Grunwald (bp) (3: 56/1A); Zamość, herb Zamościa (3: 65/1A); tradycyjne polskie dania (3: 67/4B); symbole polskie, pamiątki (3: 72/1); Jan Paderewski, Lech Wałęsa, Maria Skłodowska-Curie, Fryderyk Chopin, Tadeusz Kościuszko, Jan Paweł II, Józef Piłsudski (3: 71/1A); mapa Polski (3: 165/1); Lech Wałęsa, M. Skłodowska-Curie (3: 178/4).</p>
<p>Вот и мы</p>	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi, znanymi postaciami: dużo miejsca poświęcono miastu Poznań i jego zabytkom, wspomniano Stary Rynek, obchodzenie dnia św. Marcina, Ratusz zaprojektowany przez Jana Baptystę Quadro, Pałac Działyńskich (1: 79); zamieszczono informację, że Nowy Rok w Rosji nie jest obchodzony tak hucznie jak w Polsce, ponieważ w Rosji to czas postu (1: 83); porównano bohaterów bajek rosyjskich (Чебурашка, Крокодил Гена) z polskimi (Bolek i Lolek, Miś Uszatek) (3: 11); podano informacje, w kontekście porównawczym z Rosją, o systemie szkolnictwa w Polsce (1: 55/1); o przedmiotach szkolnych (1: 49/6); o planach młodzieży po zakończeniu szkoły średniej (3: 22/1); zamieszczono informację, że w Rosji inaczej niż w Polsce adresuje się koperty (2: 40/7); informację, że język rosyjski i polski należą do tej samej rodziny języków słowiańskich (1: 9); pojawiła się nazwa Gdynia (3: 41/3); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miasta, interesujące miejsca, zabytki, np. Zaplanuj wycieczkę klasową dla uczniów z Rosji do wybranego przez siebie miejsca w Polsce. Rozpisz ją na dwa trzy dni. Zaplanuj trasę zwiedzania, posiłki, noclegi. Zaproponuj dodatkowe atrakcje. Przygotuj materiał ilustracyjny (3: 31/6); – święta, obyczaje (3: 9/6, 8/1, 10/3), np. Jakie uroczystości obchodzone są u ciebie w domu? Czy istnieją jakieś nietypowe okazje do składania sobie życzeń (3: 10/3); – pamiątki, np. Odwiedził Cię rówieśnik z Rosji. Co polecisz mu jako pamiątkę z Twojego miasta? (1: 77/6); – konflikty społeczne, terroryzm (3: 61/4, 63/5), np. Wybierz jeden z problemów przedstawionych na zdjęciu i powiedz, czy istnieje on również w Polsce (3: 63/5); – ekologia (3: 46/1, 47/8), np. Jak uważasz, które rejonu Polski mają największe problemy ekologiczne, a które można uznać za ekologicznie czyste? (3: 47/7); – sport, np. Twój kolega z Rosji chciałby się dowiedzieć czegoś więcej na temat kondycji fizycznej młodych Polaków. W mailu, który mu wysyłasz, piszesz o: najpopularniejszych dyscyplinach sportowych w Polsce, powodach uprawiania sportu, dyscyplinie, którą ty uprawiasz, tym, jak często chodzisz na treningi (2: 65/2); – kuchnia, odżywianie (1: 40/4, 40/5, 40/7), np. Piszesz e-mail do kolegi o nawykach żywieniowych Polaków. W e-mailu napisz: ile jest zwykle posiłków w ciągu dnia, co się na ogół jada, w jakich godzinach się jada posiłki, co przeważa w diecie Polaków (2: 40/7); – pogoda (2: 6/1, 8/2, 11/6, 15/4, 15/7), np. Napisz e-mail do kolegi/koleżanki z Rosji, w którym opiszysz zimę w Polsce (2: 11/6); – frazeologizmy (2: 17/3, 17/4), np. W słowniku frazeologizmów znajdź podane niżej zwroty (1–6). Tam gdzie to możliwe, dodaj ich polskie odpowiedniki.</p>

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Вот и мы [сд.]	Następnie dopasuj opisy A–F do właściwych wyrażeń (2: 17/4); – przysłowia (2: 39/10; 3: 42/1, 42), np. Posłuchaj trzech rosyjskich przysłów. Czy w języku polskim występują odpowiedniki tych przysłów? Naucz się jednego z nich na pamięć (2: 39/10); Zdjęcia: flaga (1: 20); zdjęcie dworca: Poznań Główny (1: 34); Kaja (1: 21); Warszawa, Poznań (widokówki) (1: 22/3); osobliwości Poznania (bp) (1: 79).
Новые встречи	1. Znane postacie i ich osiągnięcia: informacja o Janie Czernskim i Aleksandrze Czekanowskim (2: 108/19, 116); biografia Adama Małysz (2: 115); informacja o polonezach M. Ogińskiego <i>Pożegnanie z ojczyzną</i> i J. Kozłowskiego <i>Rozległ się grom zwycięstwa</i> (2: 56/25); 2. Literatura: fragment powieści H. Sienkiewicza <i>Potop</i> (3: 8); 3. Inne: informacja, że w sklepach rosyjskich wagę produktów podaje się zawsze w gramach, a nie jak w Polsce – dekagramach (2: 39); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miasta, miejsca użyteczności publicznej (hotele, restauracje, kantor) (1: 99/5; 2: 33/20; 3: 13/5, 59/10, 65/10, 74/14), np. Ты показываешь фотографии своего (или другого польского) города другу из Москвы. Расскажи ему, что на фотографиях (1: 99/5); – geografia, np. Посмотри на карту Центральной Европы и скажи, какие страны граничат с Польшей? Напиши, кто наши соседи по национальности (2: 10/12); – sztuka, muzea (3: 28/11, 28/13, 53/10), np. Gościsz Rosjanina. Poinformuj go: o muzeum lub galerii w twoim mieście, o ekspozycjach, które tam może obejrzeć, o najważniejszych polskich galeriach malarstwa, o swojej ulubionej galerii (3: 28/13); – postaci (2: 108/20, 2: 96/10), np. Прочитай текст <i>Адам Малыш</i> на с. 115 учебника и ответь на данные ниже вопросы: Почему Адам Малыш стал национальным героем? Как проявлялась малышомания? Какие у него самые большие спортивные успехи? (2: 96/10); – święta (2: 37/17, 32/18, 33/19; 3: 46/9, 47/11, 54/16, 54/18), np. Составь рассказ на тему „Сочельник в нашей семье” (3: 47/11); – przysłowia (2: 56/23), np. Пословица – это народная мудрость. В русском языке много пословиц со словом друг. Прочитай пословицы и скажи по-польски, как ты понимаешь их значение. Какие польские пословицы им соответствуют? (2: 56/23); Zdjęcia: T. Kościuszko (2: 8); Warszawa (kolumna Zygmunta) (2: 20); Kraków (2: 33/20); J. Czernski, A. Czekanowski (2: 108); A. Małysz (2: 115).
Как дела?	1. Różne: Informacje, że warszawiacy stoją w kolejkach po wodę oligoceniską (3: 90/1); zamieszczono kolędę <i>Cicha noc</i> w języku polskim (2: 57); pojawiły się takie postacie, jak: Kopernik, Kościuszko, Skłodowska-Curie (3: 103/3); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miasta (1: 89/6, 89/7; 2: 51/9, 77/5, 79/1, 79/2; 3: 68/4), np. Назовите достопримечательности и любимые уголки вашего города (2: 77/5); – charakter, mentalność (3: 105/4), np. Как ты думаешь, поляки похожи в этом плане на русских? Любим ли мы вести с друзьями долгие разговоры по душам? (3: 105/4); – święta, zwyczaje (2: 57/5, 58/1, 83, 83/4), np. Скажи, когда и как россияне празднуют Масленицу. Есть ли такой праздник у поляков? (2: 83); – kuchnia (3: 108/3, 108/4), np. Составьте меню самых популярных первых блюд польской кухни (3: 108/3); – postacie (2: 64/3, 79/2; 3: 9/5, 98/1, 103/3), np. Как вы думаете, кто является героями польского народа? (3: 103/3); – symbole ludowe, pamiątki (1: 101/6), np. Co kupują turyści w twoim kraju?; – muzyka, film, teatr (2: 15/5; 3: 53, 99/3), np. Poreкомендуй своему другу лучшие польские фильмы о любви (3: 53); – ekologia (3: 92/1, 93/2, 93/5, 114/9), np. Что могут сделать наши страны, Польша и Россия, для того, чтобы улучшилась экологическая обстановка в нашем регионе? (3: 114/9); – sport (2: 29/5, 29/6; 3: 63/6), np. Какие спортивные соревнования, матчи, чемпионаты прошли в последнее время в вашей школе, городе, стране, в Мире? (3: 63/6); – przysłowia/powiedzenia, frazeologizmy (1: 73/7; 2: 70/1; 3: 33/6; 3: 67/3), np. Вспомни польские пословицы

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Как дела? [cd.]	<p>o времени (3: 33/6); – szkoła (2: 57/9, 61/7), np. Jakie oceny otrzymują uczniowie w Polsce? (1: 61/7); – czas wolny (2: 8/4, 9/5, 10/3, 12/2, 12/3), np. Что вы любите делать, когда у вас есть свободное время (2: 9/6); – problemy społeczne (3: 42/3), np. Знаешь ли ты, с какими проблемами сталкиваются воспитанники польских детских домов; – ogłoszenia (3: 45/6, 50/1, 57/3), np. Найди похожие объявления в польских газетах (3: 57/4); – telewizja (3: 85/6), np. W ramach wymiany młodzieży gościsz u siebie koleżę/koleżankę z Sankt Petersburga. Gość zainteresował się polską telewizją. Odpowiedz na jego/jej pytania: jak często oglądasz telewizję, jakie są Twoje ulubione stacje i programy?; Zdjęcia: zdjęcia polskich miast (bp) (2: 79); A. Michnik, Z. Religa, Cz. Miłosz (bp) (3: 9/5); M. Kopernik, M. Curie-Skłodowska, T. Kościuszko (bp) (3: 103).</p>
Экспедиция!	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi, znanymi postaciami: pojawiły się takie nazwy, jak: Warszawa, kolumna Zygmunta II Wazy, Stare Miasto (P2: 71/9); Morze Bałtyckie, Tatry, mazurskie jeziora (P2: 102/10); Gdańsk, Kraków, Mazury (P2: 103/14); Mazury (P2: 115/8); podano rok założenia Krakowa (1/2: 13/2); wspomniano o Muzeum Narodowym w Warszawie (1/2: 105/3); pojawiają się takie nazwy, jak: Warszawa, Poznań (3/1: 85/13); Kalisz, Konin, Toruń, Warszawa (3/1: 85/14); Zamek Królewski w Warszawie (3/2: 94/4); Krynica* (3/2: 53/8); Szymoszkowa Polana, Zakopane (3/2: 54/10); Augustów (3/2: 60/1); Zakopane* (3/2: 60/2); 2. Znane postacie i ich osiągnięcia: zamieszczono wiersz L. Staffa <i>Осенний дождь</i> (P2: 119/II); pojawiają się takie postaci, jak: Jan Paweł II (P2: 48/9); B. Dybowski, A. Mickiewicz (P2: 49/10; P2: 50/11); M. Żebrowski, W. Szyborska (P2: 54/8); F. Chopin* (P2: 70/7); A. Wajda* <i>Zły chłopiec</i> (P2: 92); M. Żebrowski (P2: 102/8); Uniwersytet M. Kopernika (P2: 49/10); wspomniano zespół rockowy De Mono (P2: 61/2); krótka informacja o A. Mickiewicz* <i>Dziady, Sonety krymskie, Konrad Wallenrod, Pan Tadeusz</i> (1/1: 18); zamieszczono fragment <i>Pana Tadeusza</i> A. Mickiewicza (1/1: 19/9, 2/1: 56/2, 57); krótka informacja o M. Koperniku*, A. Wolszczenie* (1/1: 37/6); informacja o A. Czekanowskim*, B. Dybowski*, J. Czernym* (1/2: 16); wspomniano J. Hoffmana, M. Żebrowskiego, <i>Ogniem i mieczem</i> (1/2: 86/2); wspomniano takie postaci, jak: A. Mickiewicz (2/1: 56/2, 56/3, 57); S. Rogalski, J. Drzewiecki, S. Wigura (2/1, 41/7); S. A. Poniatowski (2/1: 79/11); Arkadiusz*, E. Minge* (2/2: 49/7); X. Zaniewska, G. Hase, B. Hoff, J. Antkowiak (2/2: 59/4); J. Józefowicz, J. Stokłosa (2/2: 88/5); krótka informacja o twórcach sztuki ludowej: S. Matelska i I. Czajczyński (3/1: 85); informacja o takich osobach, jak: M. Skłodowska-Curie*, W. Reymont* <i>Chłopi, Ziemia obiecana, Komediantka</i> (3/2: 14–15); Cz. Miłosz* <i>Trzy zimy, Poemat o czasie zastygłym, Zniewolony umysł</i> (3/2: 17); zamieszczono fragment poematu <i>Orfeusz i Eurydyka</i> (3/2: 18/7); H. Sienkiewicz* <i>Ogniem i mieczem, Potop, Pan Wołodyjowski, Rodzina Połanieckich, Quo Vadis</i> (3/2: 34); A. Małysz* (3/2: 45); K. I. Gałczyński* (3/1: 51/12); W. Szyborska* (3/1: 142); pojawiły się takie postaci, jak: W. Młynarski, S. Przybylska, E. Fetting, W. Siemion, B. Łazuka (3/1: 16); W. Szyborska (3/1: 140/1); zamieszczono wiersz Szyborskiej <i>Terrorysta, on patrzy</i> (3/1: 141/1); 3. Święta, zwyczaje: podano informacje o katolickim Bożym Narodzeniu (2/1: 121/16); informacja o karnawale w Polsce (2/1: 128/17); tekst o Wielkanocy w Kalwarii (2/1: 130/3); wymienione zostały święta obchodzone w Polsce (2/1: 110/1); opisano „obiady czwartkowe” (2/1: 79/11); 4. Inne: wspomniano o sposobie prowadzenia rozmów przez Polaków w towarzystwie innych osób (1/2: 24/9); zamieszczono informację o pierwszej poczcie zorganizowanej w VII wieku między Moskwą a Wilnem (1/2: 62/3); podano telefony alarmowe (1/2: 67/19); podano informację o Tygodniu mody w Poznaniu (2/2: 59/4); podano ogólne informacje (w kontekście porównawczym z innymi krajami) o kuchni polskiej (2/1: 58/5); podano informację, kiedy pojawiła się pierwsza stacja w Polsce (2/1: 88); zamieszczono informację o musicalu <i>Metro</i> wystawionym w Moskwie (2/2: 88/5) i rosyjskiej produkcji <i>Nord-Ost</i>, wystawionej w Warszawie (90/5); zamieszczono mapę Polski (3/1: 49); zamieszczono ogólne informacje o Polsce, np. ustrój polityczny (3/1: 50/8);</p>

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY

Экспедиция!
[сд.]

podano możliwe skojarzenia ze słowem Polska: A. Mickiewicz, Warszawa, państwo, ojczyzna, Zakopane, Mazury, sejm RP (3/1: 51/9); podano informację o Cepelii (3/1: 84/11); zamieszczono fragment prawa ruchu drogowego (3/1: 108/3); informacja o dopuszczalnej prędkości na drodze (3/1: 110); **Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak:** – informacje ogólne (geografia, położenie, różnice czasowe między Polską a Rosją) o Polsce (P1: 6/2, 72/9; P2: 54/6; 1/2: 21/3, 23/8, 26/13; 3/1: 49/5), np. Porównaj Rosję pod względem powierzchni i liczby ludności z Polską oraz krajami, w których spędziłeś wakacje (P1: 6/2); – postacie (P2: 48/8; 2/1: 57, 101/6; 3/2: 16/5), np. Чье имя носит твоя школа и другие школы, которые ты знаешь? (P2: 48/8); – ciekawe miejsca (1/2: 55/7, 86/2, 95/11; 2/1: 23/8; 3/1: 51/11, 51/12, 52/13, 84; 3/2: 66/3, 71/11, 71/14, 75/18, 84/12), np. Твоя школа организует экскурсии в Краков и турпоход в горы. Скажи, куда ты поедешь и почему? (1/2: 95/11); – transport (1/2: 43/15, 45/3, 52/3), np. Напиши какие средства транспорта работают в твоём городе. Представь их плюсы и минусы (1/2: 45/3); – sport (1/2: 115/4), np. Приготовь и запиши диалог о спортивных увлечениях молодежи в твоей школе; – święta, tradycje, obyczaje (2/1: 110/1, 11/2, 115/14, 116/17, 119/10, 119/11, 128/17, 130/4), np. Сравни православный сочельник с праздником, проходящим в твоём доме (2/1: 119: 10); – sztuka (2/2: 80/6, 83/11, 94/4, 94/5, 3/1: 84/12, 85/14, 86/17), np. Каких польских художников ты знаешь? Воспользуйся энциклопедией или другими источниками (2/2: 80/6); – prawo jazdy (3/1: 112/8, 112/9), np. На основании седьмого упражнения в парах подготовьте и представьте диалог о сдаче экзаменов на водительские права в Польше (3/1: 112/9); – historia (3/2: 66/3, 68/8), np. По образцу информации о Рюрике составь короткий рассказ о первом польском правителе (3/2: 68/8); – ekologia (2/1: 29/4, 32/3), np. Поговори с соседом по парте о международной акции очистки окружающей среды. Принимала ли участие ваша школа в этой акции? (2/1: 29/4); – gazety, czasopisma (2/1: 102/2, 103/5), np. Назови польские газеты и журналы, которые читают в твоей семье (2/1: 102/2); – problemy młodzieży (alkoholizm, narkomania, niekontrolowane korzystanie z Internetu), katastrofy (3/1: 130/9, 132/12, 140/12, 145/7, 151/6), np. О каких опасных явлениях, связанных с использованием Интернета детьми в нашей стране, ты слышал (3/1: 130/9); – przysłowia (P2: 20/14, 2/1: 12), np. Переведи русские пословицы о дружбе на польский язык (P2: 20/14); – kuchnia (2/1: 68/7, 72/6, 78/8, 79/12), np. Какие блюда популярны в твоей стране? (2/1: 68/7); – środki transportu (2/1: 44/4, 44/5), np. Сравни инструкцию для пассажиров авиакомпании LOT с инструкцией авиакомпании Аэрофлот (2/1: 44/4); – telewizja (2/1: 92/11, 92/12, 92/14, 109/3), np. Спроси соседа по парте какая у него любимая программа / передача и почему (2/1: 92/11); – szkoła, edukacja (2/2: 98/9, 98/11, 106/4, 107/7, 108/8, 112/7, 112/8, 119/1, 120/2), np. Посмотри на аттестат зрелости выпускника российской школы и скажи, каких предметов нет в польских аттестатах зрелости (2/2: 108/8); – związek z UE (3/1: 44/6), np. На твой взгляд, Польша для Евросоюза является интересным партнером или нет и почему; – skojarzenia z Polską (3/1: 51/9), np. Какие у тебя возникают ассоциации со словом Польша; – praca (3/1: 59/4), np. Хотел бы ты в будущем работать за рубежом? Где бы ты хотел работать? **Zdjęcia:** Kraków (P2: 60); Stare Miasto w Warszawie (P2: 71); Chopin (P2: 54/5); Mapa Europy z zaznaczoną Warszawą (1/1: 7, 9/6, 94); Kraków (1/1: 13/2); A. Mickiewicz (1/1: 18); A. Czekanowski, B. Dybowski, I. Czernski (1/2: 16); bilety komunikacji miejskiej (1/2: 43/13); L. Czarniecki (2/1: 50); okładka *Pana Tadeusza* (2/1: 57); A. Weremczuk (Arkadiusz); E. Minge (2/2: 49–51); J. Kossak *Cud nad Wisłą*, W. Kossak *Bitwa pod Grunwaldem* (2/2: 83–84); zdjęcie S. Matelskiej i I. Czajczyńskiego (3/1: 85); M. Skłodowska-Curie, W. Reymont (3/2: 14–15); Cz. Miłosz (3/2: 17); H. Sienkiewicz (3/2: 34); A. Małysz (3/2: 45); kadr z filmu *Chłopi* (3/2: 16); znaki drogowe (3/1: 116–117); okładka książki H. Sienkiewicza *Ogniem i mieczem* (3/2: 32).

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Уснех	<p>1. Przekłady/literatura: Joanna Chmielewska, <i>Jak wytrzymać ze współczesną kobietą</i> (2: 23); W. Szyborska <i>Kot w pustym mieszkaniu</i> (2: 116, 142); 2. Postaci: pojawiają się takie postaci, jak: R. Kapuściński, <i>Imperium</i> (3: 29/16); B. Prus, B. Leśmian, Cz. Niemien (1: 13/4); S. Lec (2: 21); 3. Inne: podano informacje, że w Rosji obchodzi się 8 marca bardziej uroczysto niż w Polsce (1: 12/3); zamieszczono tekst informujący o podobnym rozumieniu ról męskich i żeńskich w rodzinie (1: 112); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miasta (3: 16/3, 17/4), пр. Опишите коротко местность, в которой вы живете (3: 16/3); – Polska i Polacy oczami Rosjan (3: 106/10), пр. Вам знакомы россияне, посетившие Польшу? Какие у них впечатления? Прослушайте рассказы русских туристов. Что их удивляет в Польше? Как относятся к ним поляки? Запомните, у кого какие впечатления; – literatura (3: 30), пр. Задание для всего класса: прочитайте отрывок из книги Р. Капусцинского „Империя”, описывающий историю храма и записку в учебнике на стр. 113; – przyjmowanie gości (2: 133/10), пр. Вы с другом (подругой) приглашаете новых знакомых из России на чай с пирогом. Вам необходимо обсудить вместе следующие вопросы: что приготовить, как заварить чай, как подать чай, на какие темы будете разговаривать? – święta (3: 52, 52/2, 59/9), пр. Расскажите, как встречают Новый год поляки (2: 59/9); – kuchnia (2: 125/2, 127/4, 138/15), пр. Расскажите вашим русским знакомым, как у вас дома выпекают naleśniki (2: 127/4); – szkoła (1: 101/8, 102/11), пр. Продолжите письмо подрузе россиянке; включите в него информацию о преподавании языков в ваших школах; допишите окончания и попрощайтесь (1: 102/11); – przysłowia (1: 89/17; 3: 30/17, 46/13, 62/13), пр. Объясните по-русски значение этих пословиц и подберите к ним польские эквиваленты (3: 46/13); – telewizja (3: 70, 71/1), пр. Pорекомендуйте русскому товарищу, uczącemuся в Польше, любую программу польского канала (3: 70/6).</p>

Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH	
Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią. (* gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.	
Новый Диалог	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości połączone z historycznymi oraz współczesnymi informacjami, znanymi postaciami, zwyczajami, międzynarodowymi organizacjami: Rzym, Praga, Ateny, Sztokholm, Kopenhaga, Kijów, Lwów (1: 27/12); Wilno, Lizbona, Londyn, Paryż, Sofia, Wiedeń, Praga, Berlin (1: 32/9); Hiszpania, Katalonia, bulwar La Rambla, park Güell, wioska olimpijska (2: 11/3A); Wenecja, Rzym, Florencja, Watykan, Neapol, Pompeje (2: 29/2); podróże: Alpy, Grecja (2: 31/8); Capri, Anacapri, Neapol, Sorrento, Lazurowa Grota, Monte Solaro (2: 30/4A); Brazylia (informacja o tym, jak poradzić z kryzysem ekonomicznym w pewnym supermarkecie) (2: 92/9); japońska wyspa Okinawa (informacja, jak zachować długowieczność ludzi) (2: 115/8A); Park Narodowy Tsitsikamma – popularne miejsce dla skoków na bungee (2: 128/4A); Japonia (święto lalek), Tajlandia (bankiet małp), Indie (festiwal kwiatów), Kazachstan (Nowy Rok według wschodniego kalendarza) (3: 12/6A); informacja, że Amsterdam, Hamburg, Sztokholm i Wrocław nazywane są Wenecją Północy, podobnie jak Sankt Petersburg (3: 44); wspomniano o muzeach w Nowym Yorku, Madrycie, Paryżu (3: 48/2A); informacja o tym, jak zlikwidowano duże natężenie ruchu w Londynie, Nowym Jorku, Grecji (3: 82/7A); Arabia Saudyjska (3: 89/10A); data odkrycia Ameryki (3: 91/3);</p>

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH	
Новый Диалог [cd.]	<p>2. Postacie: Meryl Streep, Cristiano Ronaldo, Kate Moss (2: 65/11A); wynalazcy: Alexander Fleming, Cai Lun, bracia Wright, Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Karl Drais (3: 91/1); Simon Ammann, David Oliver (2: 119/2A); informacja o Alfredzie Noblu i nagrodzie Nobla (3: 92/4A); informacja o nagrodzie Nobla, Barack Obama (3: 93/4W); informacja o Einsteinie (3: 178/4); informacje o dopingu stosowanym przez Marion Jones, o nieprofesjonalnym zachowaniu sportowca w czasie pojedynku między Alijewem Szygabinem i Tejmurem Mamedowem (2: 126/5A); historia i osiągnięcia Filipa Krauzona (2: 131/2); 3. Inne: ogólna krótka informacja o liczbie członków w Unii Europejskiej oraz nowych członkach – państwach słowiańskich (1: 28/2A); wspomnienie o programie edukacyjnym UE Erasmus Mundus (1: 41/14); najpopularniejsze komunikatory w krajach europejskich (1: 60/3A); wymienione dania narodowe Niemców, Francuzów, Włochów, Anglików, Greków, Hiszpanów, Turków (2: 100/1); informacja, że w Moskwie jest pomnik Sherlocka Holmesa i doktora Watsona (2: 157/4); informacja o UNICEF (3: 30/1); ciekawostki o holenderskich liniach lotniczych KLM, pierwszej stewardessie (3: 40/12); informacja o śmieciowej wyspie na Oceanie Spokojnym, ochronie środowiska w Azji Południowej (3: 105/10A); ciekawostki o znaczeniu konwalii we Francji, Finlandii, Szwecji, Holandii (3: 115/5A); zalety i wady studiowania za granicą, np. w Holandii, Anglii, Francji (3: 124/7B); informacja o braku specjalistów nowych technologii, lekarzy, inżynierów w USA, Norwegii (3: 124/8); historia pakistańskiej dziewczynki, walczącej o prawa kobiet, informacja o paradzie mniejszości seksualnych w Amsterdamie (3: 138/7A); Nawiązanie do innych kultur odbywa się również poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miasta (1: 27/12); np. Wpisz nazwy państw, których stolice podano poniżej (1: 32/9); – podróże (2: 29/2); np. Planuj wyjazd na wycieczkę zagraniczną. Przeglądasz oferty biur podróży. Wybierz tę propozycję, która zainteresuje cię najbardziej. Uzasadnij swój wybór (2: 31/8); Zdjęcia: banknoty euro (1: 17); mapa z zaznaczonymi państwami należącymi do Unii Europejskiej (1: 26/9B); Rzym, Praga, Ateny, Sztokholm, Kopenhaga, Kijów, Lwów (1: 27/12); flaga Unii Europejskiej (1: 116/12); Granada, Walencja, Barcelona (2: 12); Kijów, Turcja (2: 13); flagi Białorusi, Norwegii, Ukrainy, Grecji, Niemiec (2: 45); Meryl Streep, Cristiano Ronaldo, Kate Moss (2: 65/11A); postacie: Cindy Crawford, Justin Bieber, Julia Roberts, Eddie Murphy, Jean Reno, Whoopi Goldberg, Kate Bosworth, książę Harry, Adel (2: 62/6A); Simon Ammann, David Oliver (2: 119/2A); symbole religijne: judaizm, buddyzm, islam, hinduizm (3: 10/3); dziewczynka w muzułmańskiej chustce (3: 8); ciemnoskóra kobieta (3: 14); mapa Czechenii (3: 17); samolot holenderskich linii lotniczych KLM (3: 40); Einstein (3: 178).</p>
Вот и мы	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi: Izrael, USA, Austria, Francja, Szwajcaria*, Włochy*, Hiszpania*, Indie* (3: 34/3); Grecja (3: 33/7); Hiszpania (3: 40/3); 2. Przysłowia: zamieszczono informację o tym, że w wielu językach występują przysłowia o podobnym znaczeniu odwołujące się do cech zwierząt, jednak często przywołuje się w nich inne zwierzęta (3: 42); Nawiązanie do innych kultur odbywa się również poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – podróże, np. Zarezerwowałeś w biurze podróży wycieczkę na wakacje do Grecji. W rozmowie ze znajomym z Rosji opowiadasz o wyjeździe (3: 41/2); – praca, np. Przeczytaj tekst i powiedz: jakie trzeba spełniać warunki, aby podjąć pracę za granicą, do których państw można wyjechać w poszukiwaniu pracy, w jaki sposób można uczyć się języka obcego, jakie programy umożliwiają legalną pracę za granicą (3: 27/6); – pogoda, np. Posłuchaj fragmentu prognozy pogody dla całego świata i zapisz, jaką temperaturę przewiduje się w wymienionych miastach (2: 15/4); Zdjęcia: flagi Niemiec, Francji, Anglii, Czech (1: 20); Papież Benedykt, Królowa Elżbieta II (1: 21); widokówki z Berlina, Londynu, Paryża (1: 22/3); plakaty z zespołem The Rolling Stones (1: 67); mapa Europy z zaznaczonymi stolicami (2: 14); ulotka reklamowa o Egipcie i Kenii (3: 35).</p>

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH

Новые встречи	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi oraz współczesnymi, znanymi postaciami: informacje o Grecji jako miejscu turystycznym (2: 4/1); ciekawostki o Krecie (2: 5/3); ciekawostki o Turcji jako miejscu turystycznym (2: 10/15); informacja, z jakich państw pochodzili: L. Beethoven (Niemcy), H. Ch. Andersen (Dania), L. Pasteur (Francja), P. Picasso (Hiszpania), M. Callas (Grecja), S. Petofi (Węgry) (2: 8/11); 2. Postacie: informacja, że w 1492 roku Kolumb odkrył Amerykę (2: 33/20); ciekawostka o amerykańskim aktorze (historia, jak aktor Tom Hanks uratował tonącego) (2: 53/14); informacje o filmach i aktorach w nich grających, np. <i>Gladiator</i>, Russel Crowe (2: 47/3, 49–50); 3. Inne: zamieszczono angielskie powiedzenie: <i>Дочь остается дочерью до конца своих дней, а сын будет сыном только до женитьбы</i> (3: 78/23); Nawiązanie do innych kultur odbywa się również poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – zawieranie znajomości, poznanie się (2: 10/13, 10/14), np. Podzielcie się w klasie rolami, dobierając sobie imiona oraz miejsca zamieszkania w różnych krajach i miastach. Następnie przeprowadźcie krótkie dialogi wg wzoru z ćwiczenia 10 (2: 10/14); Zdjęcia: pocztówka z wyspą Kreta (2: 4); mapa Europy (2: 10); mapa obejmująca Grecję, Macedonię, Bułgarię, Turcję, Egipt (2: 5); L. Beethoven, H. Andersen, L. Pasteur, P. Picasso, M. Callas, S. Petofi (2: 8); K. Kolumb (2: 33/20); T. Hanks (2: 53/14); Nowy Jork, Azory, Londyn, Tokio, Fidzi, Sydney, Hawaje (2: 20/1); kadry z filmów: <i>Amelia</i>, <i>Gladiator</i>, <i>Harry Potter i kamień filozoficzny</i>, <i>Shrek</i>, <i>Władca pierścieni</i>, <i>Gwiezdne wojny</i>, <i>Potwory i spółka</i>, <i>Mulholland Drive</i> (2: 49–50).</p>
Как дела?	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości połączone z historycznymi oraz współczesnymi informacjami: zamieszczono informację o restauracjach prowadzonych przez gwiazdy (1: 119/5); wymieniono takie miasta, jak: Nowy Jork – Manhattan, Giza – piramidy, Paryż – Wieża Eiffla, Sydney – Opera House, Pekin – Zakazane Miasto, Rzym – Koloseum (2: 77/3); Gruzja, Łotwa, Tajlandia (2: 117); Hiszpania, Grecja, Niemcy, Austria, Włochy, Egipt, Anglia, Bułgaria, Cypr, Francja, Malta, Portugalia, Izrael (3: 71/3); podano długość rzek: Dunaju, Donu, Tamizy (2: 111); 2. Postacie: pojawiły się nazwiska takich postaci, jak: P. Cardin (2: 36/1); A. Christie (2: 61/4); Madonna (3: 9/5); C. Schiffer (3: 12/1); zaznaczono, że M. Cervantes jest symbolem kultury hiszpańskiej, W. Szekspir – angielskiej (2: 64/3); zaprezentowano osiągnięcia amerykańskich i rosyjskich kosmonautów (2: 118); zamieszczono tytuły filmów, nazwiska reżyserów i aktorów, np. <i>Bezsensowność w Seattle</i>, <i>Angielski pacjent</i>, <i>Titanic</i>, <i>Przyjaciele</i> (2: 7/4, 19/2; 3: 13/8, 53); podano krótkie informacje o takich osobach, jak: Marshall Nirenberg i Heinrich Matthaei, Christiaan Barnard, Neil Armstrong, Har Gobind Korana, John Blankenbeker, Louise Brown (3: 89/4); zamieszczono informację o Geraldzie Durrellu, który rozpoczął ruch ekologiczny XX wieku (3: 93/3); 3. Inne: zamieszczono informacje o historii mody (2: 36/1); zamieszczono zwrotkę kolędy <i>Cicha noc</i> w języku angielskim, niemieckim, czeskim (2: 57); Nawiązanie do innych kultur odbywa się również poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – zwyczaje (2: 105/5; 3: 97/3), np. Postaraj się uznać, jak wygląda чаепитие по-английски и по-японски (3: 97/3); – przysłowia, powiedzenia, frazeologizmy (1: 73/7; 2: 70/1; 3: 45/6, 67/3); <i>Знаешь ли подобный фразеологизм в польском языке? А может в другом иностранном языке, который ты изучаешь?</i> (3: 67/3); Zdjęcia: kadry z filmów, bez podpisów (2: 17/3); Nowy Jork – Manhattan, Giza – piramidy, Paryż – Wieża Eiffla, Sydney – Opera House, Pekin – Zakazane Miasto, Rzym – Koloseum (2: 77/3); Madonna (3: 9).</p>
Экспедиция!	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z historycznymi i współczesnymi informacjami, znanymi postaciami: zamieszczono krótkie informacje o wojnie w Iraku (P2: 69/6); o wodospadzie Niagara, twórcy coca-coli, Paryżu, wieży Eiffla, Teksasie, Alasce (P2: 72/11); o międzynarodowym dniu pomników i miejsc historycznych, UNESCO (P2: 81/2);</p>

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH

Экспедиция!
[cd.]

o salonach dla psów w Japonii (P2: 86/10); o Turcji, Włoszech, Chorwacji, Czechach, Francji, Hiszpanii, Finlandii, Grecji (P2: 108/8); zaprezentowano obóz młodzieżowy w Grecji (P2: 116/15); pojawiają się takie miejsca, jak: Grecja, Londyn (P2: 103/14); Grecja, Hiszpania (P2: 106/2); Holandia, Niemcy, Włochy, Alpy austriackie (P2: 107/4); informacja o najpopularniejszej grze sportowej w Afryce (P2: 81/7); zamieszczono ciekawostki o spożyciu czekolady w Wielkiej Brytanii, Japonii, Francji (P2: 29); ciekawostki o tradycjach i uroczystościach obchodzonych w Wielkiej Brytanii (1/1: 24); informacja o szkolnictwie w Australii (1/1: 31/3); o nauczaniu języków obcych w Chinach (1/1: 40/1); ciekawostka o pierwszych saniach, które powstały na terytorium Finlandii, oraz nartach (1/1: 91/9); podano informacje o: najwyższej górze na świecie, wulkanie Elbrus, Etnie, najwyższym szczycie w Ameryce, najdłuższej rzece na Ziemi, Oceanie Spokojnym (1/2: 12/4); ciekawostka o turystycznej wyprawie w kosmos mieszkańca Afryki (1/2: 11/1); informacja o sposobie zachowania (mówienie komplementów, otwartość) Holendrów, Anglików, Niemców, Japończyków, Australijczyków (1/2: 24/9); historia igrzysk olimpijskich (1/2: 103/2); informacja o historii powstania piłki nożnej; pojawiają się takie miejsca, jak Chiny i Anglia (1/2: 119/4); Grecja*, Portugalia (2/1: 16/8); Malta* (2/1: 34/1); Saint-Tropez*, Łazurowe Wybrzeże (2/1: 31/7); Disneyland*, Paryż (2/1: 34/2); informacja o narodzinach 8 marca (Kopenhaga) (2/1: 110/3); o Walentynkach (Wielka Brytania) (2/1: 116/16); o dawaniu prezentów w Sudanie, Grecji, Włoszech, na Węgrzech (2/1: 126/12); o tradycjach wielkanocnych w Niemczech, Belgii, Portugalii, Szwecji (2/1: 132/1); o prezentach bożonarodzeniowych w Anglii, Niemczech, Francji (2/1: 134/3); informacja o jubilerze K. Faberze (2/1: 132/4); zamieszczono informację o tradycjach kulinarnych w różnych krajach (np. Szwecji, Finlandii, Rosji, Norwegii, Chinach, Japonii, Indiach, USA) (2/1: 58/5); o pierwszej książce kucharskiej powstałej w Chinach (2/1: 67); Chiny, Muzeum pand* (2/2: 34/3); Japonia, sanatorium dla małp* (2/2: 33/1); Litwa, sanatorium w Druskienikach* (2/2: 35/4); informacja o otwarciu filii Ermitażu w Amsterdamie (2/2: 85); zamieszczono historię powstania dzinsów (2/2: 48/4); podano informację o planach produkcji musicalu *Władca pierścieni* (2/2: 89); informacja o mundurkach szkolnych w USA i Japonii (2/2: 2/2: 56); ciekawostki o szkole w starożytnych Atenach (2/2: 95/3); o japońskim systemie kształcenia (2/2: 97/8, 98); informacja o programie uczenia się języków obcych wprowadzonym przez Europejski Instytut Psycholingwistyki (2/2: 113); informacja, jak rozwiązano chaos na ulicach indyjskich miast (2/2: 119); zamieszczono informacje o przedmiotach realizowanych w europejskiej szkole średniej (2/2: 119/1); informacja o produkcji filmu *Przeminęło z wiatrem* (2/1: 108/2); informacja o ruchu „Clean up the World” (2/1: 29); informacja o odkryciu przez Japończyków witaminy PQQ (2/2: 33); informacja o lotnisku we Frankfurcie (2/1: 45/3); o daniach proponowanych w samolocie Lufthansa (2/1: 74/4); o osiągnięciach NASA (2/1: 41, 50/2); o lotach kosmicznych (2/1: 44/1); wspomniano film *Gwiezdne wojny* (2/1: 50/3); informacja o: pierwszym satelicie kierowanym przez uczniów (2/1: 51); teleskopie Hubble’a (2/1: 55/3); pierwszych stacjach telewizyjnych w USA (2/1: 88); wymieniono czasopismo „Spiegel” (2/2: 119); Unia Europejska: Bruksela* i jej zabytki (3/1: 40/1); informacja o UE* (3/1: 42/3); wymieniono organizacje UE (3/1: 43/4); pozytywne i negatywne aspekty otwarcia granic* (3/1: 44/7); Strasburg i jego zabytki, miejsca związane z UE (3/1: 44/9); Rada Europy* (3/1: 45); fragmenty z Europejskiej konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych swobód (3/1: 46/12); informacja o krajach, w których funkcjonuje euro (3/1: 57/12); Młodzieżowy Parlament Europejski* (3/1: 59/1); o pracy i edukacji w UE (3/1: 59); rachunek bankowy w Wielkiej Brytanii (3/1: 66/2); Belgia* (3/1: 67/3); informacja o Nagrodzie Nobla* (3/2: 7/2, 8/4, 10, 12/8, 13/10, 24/17, 13/10); zamieszczono wyniki badania przeprowadzonego wśród Amerykanów, którzy mieli powiedzieć, którego wynalazku nienawidzą, ale nie mogą bez niego żyć? (3/2: 30/12); informacja o hokeju kanadyjskim (3/2: 42/6); informacja

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH

Экспедиция!
[cd.]

o sportach zimowych we Francji (3/2: 56/3); o zdobyciu bieguna północnego i przebyciu Grenlandii (3/2: 58); przedstawiono formularz europejskiego CV (3/1: 60/5); informacja o wysokim standardzie życia w Ameryce i Niemczech (3/1: 99, 105); ciekawostki o zachowaniu Amerykanów za kierownicą (3/1: 112/10); o wychodzeniu z nałogów (3/1: 132); informacje o antywojennych demonstracjach w Rzymie, Nowym Jorku, San Francisco, Budapeszcie, Londynie (3/1: 130/10); o atakach terrorystycznych w Izraelu, Kenii, Włoszech, Madrycie, Ameryce (3/1: 142/2, 143/3); **2. Postacie:** J. R. Tolkien* *Hobbit, Władca pierścieni* (P1: 95); W. Szekspir (P2: 54/8); Cindy Crawford, Tom Cruse, Tony Blair, Paul McCartney, Enrique Iglesias, generał de Gaulle, Brigitte Bardot, Sophia Loren, Naomi Campbell (P2: 46/3); A. W. Mozart, J. Foster, Lui Antonio de Bourbon, Abram Pietrowicz Hannibal, Marilyn Monroe, Steven Seagal (P2: 70/7); John Pemberton, Gustaw Eiffel (P2: 72/11); ciekawostka o Angielce Jennifer Marii, która opłynęła samotnie kulę ziemską (1/2: 9); zamieszczono informacje o takich malarzach jak Rubens i Renoir, ich obrazach (1/1: 17); wspomnienie królowej Wielkiej Brytanii (1/1: 24); informacja o Ptolemeuszu, Galileuszu i ich wynalazkach (1/1: 37/6); o narodzinach turystyki i Thomasie Cook (1/2: 58/3); ciekawostka o tym, jak A. Bell wynalazł telefon (1/2: 66/16); informacja o Martinie Cooperze, wynalazcy telefonu komórkowego (1/2: 74); wspomniano takie postacie, jak: Raffaello, Leonardo da Vinci, Rembrandt, Rubens, van Gogh, Renoir (1/2: 93/5); wspomniano S. Spielberga i jego film *Szeregowiec Ryan* (1/2: 90/3); informacja o zespole Queen (1/2: 97/3); ciekawostki o Michaelu Jacksonie (1/2: 101/1); informacja o Pierze de Coubertinie (1/2: 104); wymienione tytuły filmów, np. *Lista Schindlera, Indiana Jones, Park Jurajski, Robin Hood, Titanic, Pearl Harbor, Spider-Man* (1/2: 84/1, 87/4); Czyngis-chan* (2/1: 11); O. Lilienthal*, bracia Wright* (2/1: 38/4, 39); Wernher von Braun* (2/1: 49); R. Kroc* (2/1: 78/6); J. L. Baird* (2/1: 88); A. Fleming* (2/2: 12); W. Röntgen* (2/2: 27); L. Strauss* (2/2: 48/4); D. Versace*, Ch. Dior*, C. Klein* (2/2: 49/7); W. Szekspir *Makbet* (2/2: 74/10); J. Tolkien (2/2: 89); I. Newton, T. Edison, A. Einstein (2/2: 106); F. A. Alkuin (2/2: 96); S. Spielberg (3/1: 22); Y. Menuhin (3/1: 30/7); A. Nobel* (3/2: 7, 7/2, 10/5); W. Röntgen* (3/2: 11/7); wymieniono nazwiska zdobywców Nagrody Nobla (3/2: 24/17); wymieniono nazwiska wielkich wynalazców, badaczy (3/2: 28/8, 28, 28/8, 30, 37/3, 58); **Nawiązanie do innych kultur odbywa się również poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak:** – literatura (P1: 95/6; P2: 20/16), np. Что вы знаете о *Властелине колец* Толкина? Соберите сведения о книге и поделитесь с другими учениками (P1: 95/6); – kulinaria (P1: 65/II), np. Czy znasz upodobania kulinarne różnych narodów? Dowiedz się i zapisz według wzoru, co lubią?; – miejsca (1/2: 55/8, 59/4), np. Na wycieczkę do Włoch pojechałeś autokarem z biura turystycznego. Napisz do kolegi, który mieszka w Sankt-Petersburgu: z kim jechałeś, co zwiedziliście po drodze, z czego byłeś niezadowolony (1/2: 59/4); – ekologia, np. Подготовьте информацию о широко известных заповедниках (европейских, заповедниках на других континентах) (2/1: 32/3); **Zdjęcia:** Rzym (P2: 60); Hiszpania, Tunezja (P2: 102); zdjęcia panoramiczne: Czechy, Hiszpania, Chorwacja, Finlandia, Grecja, Francja, Włochy, Turcja (P2: 108–109); Grecja (P2: 116); okładki książek: J. R. Tolkien *Hobbit, Władca Pierścieni*, P2: 95; A. Saint-Exupéry *Mały Książę* (P2: 20); *Harry Potter i Czara Ognia* (P2: 40); flagi Rosji, Niemiec, Grecji, Japonii, Francji (P2: 59); wieża Eiffla (P2: 101); Sophia Loren, Tom Cruise, Naomi Campbell (P2: 54); W. A. Mozarta, Marilyn Monroe, S. Seagal (P2: 70); P. Rubens, O. Renoir (1/1: 17); obrazy Rubensa i Renoira (1/1: 18/8); fotografie: Chiny, Malezja, Egipt, Ameryka, Wielka Brytania, Australia, Niemcy, Watykan, Włochy (1/1: 46/4); Londyn, Big Ben (1/2: 28); Freddie Mercury (1/2: 97/3); Pierre de Coubertin (1/2: 104); chiński stół (2/1: 59); R. Kroc (2/1: 78); Biblioteka Kongresu, Biblioteka Watykańska (2/1: 94); D. Versace (2/2: 49); mundurek szkolny w Japonii (2/2: 56–57); Bruksela: Wielki Plac,

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH	
Экспедиция! [cd.]	Dom Króla, Ratusz, Manneken Pis (3/1: 41); Strasburg: Parlament Europejski, „Mała Francja”, sala obrad (3/1: 44–45); świątynia prawosławna w Buenos Aires, Ikonostas (3/2: 86); wieża Eiffla, wieża w Pizie, Koloseum w Rzymie (3/2: 94); mapa Europy z zaznaczonymi państwami – członkami UE do 2004 r., państwami, które weszły do UE po 2004 r. i które chcą wejść do UE (3/1: 43); zdjęcia samochodów, np. Reno, Bugatti, Ferrari, Mercedes (3/1: 100); A. Nobel (3/2: 10).
Успех	<p>1. Miasta, zabytki, osobliwości połączone z informacjami historycznymi, znanymi postaciami: pojawiły się takie nazwy miejsc, jak: Paryż, Londyn, Wenecja, Nowy Jork (3: 14/1); Londyn, Nowy Jork, Chicago, Waszyngton, Bruksela, Berlin, Monachium, Tokio, Helsinki, Kopenhaga, Bonn, Las Vegas, Paryż (3: 15/2); Egipt, Tunezja, Liban, Karlowe Wary, Albania (3: 99/3); USA, Toronto, Tajwan, Chicago (3: 18/5); zamieszczono ciekawostkę, że najbardziej zaludnionym miastem na świecie jest Tokio, a następnie to Bombaj (3: 16); zamieszczono tekst o tym, jak świętuje się Nowy Rok w Japonii, Irlandii, na Kubie i w Rosji (3: 59/9); 2. Postaci i ich dzieła: w tekstach pojawiają się: księżna Diana (1: 12/3); Michael Jackson, Prince, Madonna, Sting, Tom Jones, Bill Clinton, David Copperfield, Mark Twain <i>Przygody Tomka Sawyera</i>, <i>Księżę i żebrak</i> (1: 13/4); Agatha Christie (2: 49); H. Ch. Andersen, Ch. Perrault, 1/24; Leonardo DiCaprio <i>Titanic</i> (1: 108); A. Lincoln (1: 114); Zamieszczono ciekawostki o takich postaciach, jak: A. Einstein, L. van Beethoven, R. Burns (3: 42); wymieniono tytuły powieści, filmów, np. <i>Ania z Zielonego Wzgórza</i>, <i>Przeminęło z wiatrem</i> oraz bohaterów tych utworów (1: 23/10); <i>Życie jest piękne</i> (R. Benigni), <i>Forrest Gump</i>, <i>Władca Pierścieni</i>, J. Joyce <i>Ulysses</i> (2: 66/13); A. Lindgren <i>Dzieci z Bullerbyn</i>, <i>Pippi Pończoszanka</i>, L. Carrol <i>Alicja w Krainie Czarów</i>, H. B. Stowe <i>Chata wuja Toma</i> (2: 69/1); A. Saint-Exupery <i>Mały Księżę</i> (fragment powieści) (2: 72); J. K. Rowling <i>Harry Potter i kamień filozoficzny</i> (fragment powieści) (2: 121); D. Defoe <i>Przygody Robinsona Crusoe</i> (fragment do słuchania) (3: 108/12); J. Verne <i>Dzieci kapitana Granta</i>, <i>Tajemnicza wyspa</i>, <i>Dwadzieścia tysięcy mil podmorskiej żeglugi</i>, <i>W osiemdziesiąt dni dookoła świata</i>, R. L. Stevenson <i>Wyspa skarbów</i>, <i>Porwany za młodu</i>, J. Swift <i>Podróże Guliwera</i> (3: 108/12); 3. Inne: podano informację o nadużywaniu telewizji przez Niemców, Amerykanów, Brytyjczyków (3: 74); zapisano powiedzenie „muzyka łagodzi obyczaje” w języku niemieckim, francuskim i angielskim, tytuły literackie, filmów w różnych językach (1: 94/1); zamieszczono ciekawostki o mówieniu komplementów przez Anglików, Japończyków, Niemców (1: 116); zamieszczono informacje o wynikach badań prowadzonych w USA na temat bezsenności oraz w Szwecji na temat leczenia zębów (2: 145, 146); zamieszczono informację o feng-szui (2: 51/14); zamieszczono tekst o tym jak powstały kanapki i hrabim Sandwich (2: 147); zamieszczono tekst o tym, że do 2004 roku wzrosł deficyt na specjalistów od informatyki i cyfryzacji, w związku z tym ruszył program kształcenia specjalistów w tej dziedzinie wśród Brazylijczyków, Hindusów, Chińczyków, Estończyków, Polaków (2: 143); nawiązanie do innych kultur odbywa się również poprzez odwołania do wiedzy uczniów: zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miasta, miejsca turystyczne (3: 14/1, 15/2, 18/5, 99/3), np. Поработайте в парах по 3 человека. Прочитайте рассказы туристов. Читая, выбирайте аргументы за поездку в данное место и за представленный вид отдыха (3: 99/3); – postacie (1: 12/3, 13/4, 108, 114; 2: 49, 3: 42), np. Вспомните или проверьте по Интернету (энциклопедии): это настоящие фамилии или псевдонимы? Кто эти люди. Назовите их настоящие фамилии (1: 13/4); – literatura, film (1: 23/10; 2: 38/17, 38/16, 49, 66/13, 69/1, 72, 121; 3: 108/12), np. Вспомните популярных литературных героев и героев кино (1: 23/10); Zdjęcia: księżna Diana (1: 12); kadr filmu <i>Przeminęło z wiatrem</i> (1: 23); kadr filmu <i>Władca pierścieni</i>, <i>Harry Potter</i> (2: 66–67); Londyn, Paryż, Rzym (bp) (3: 14); Londyn, Paryż (bp) (3: 15); Kuala Lumpur, Centrum Finansowe TAIPEI (3: 18); fontanna obietnic, Rzym, Wielki Mur, Chiny (bp) (3: 97); grupa rockowa Aerosmith (bp) (3: 34); kadry filmów <i>Dynastia</i> i <i>Słoneczny Patrol</i> (3: 71).</p>

Tabela 7. Umiejętności – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej

UMIEJĘTNOŚCI	
1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów	
<i>Новый Диалог</i>	Informacje o najczęściej używanym rosyjskim komunikatorze internetowym oraz serwisie społecznościowym: Аська to piśmienniczo określenie komunikatora internetowego ICQ, jednego z najczęściej używanych przez rosyjską młodzież (1: 28); rosyjskim odpowiednikiem serwisu społecznościowego Nasza Klasa jest portal Одноклассники (1: 67).
<i>Вот и мы</i>	Instrukcja logowania się na rosyjski czat: В русском чате: jeśli chcesz wejść na rosyjski czat, na przykład na http://chat.mail.ru powinieneś/powinnaś mieć skrzynkę na portalu mail.ru (wzór formularza rejestracji znajdziesz w zeszyście ćwiczeń). Aby się zalogować, wpisz: adres mailowy, hasło (пароль), imię, którego chcesz w czacie używać (имя в чате), kolor imienia w czacie (цвет имени), kolor Twojej wiadomości (цвет сообщения). Potem z listy wybierz grupę, z którą chcesz rozmawiać (початимся про...) (1: 27).
<i>Новые встречи</i>	–
<i>Как дела?</i>	–
<i>Экспедиция!</i>	Informacja o programie, który umożliwia kontakt z innymi ludźmi: Rambler-Ego 3.1 – это Ваше второе Я в Интернете. С помощью этой программы Ваши коммуникационные возможности в сети становятся практически безграничными. Путешествовать по сети, искать друзей, общаться с ними – все это в реальном времени позволит Вам уникальная программа, новая версия популярной программы Odigo. Загрузите бесплатно копию программы и наслаждайтесь новыми горизонтами общения! Мы благодарим Вас за выбор. http://www.rambler.ru/Odigo (P/2: 22/19).
<i>Успех</i>	Wypowiedzi młodzieży na rosyjskojęzycznych forach internetowych; podano strony internetowe, na których można zapoznać się z wypowiedziami młodych Rosjan i przyłączyć się do dyskusji: Да, много таких проблем у молодых. Прочитать о них можете на странице www.talk.mail.ru или www.kleo.ru и др. Некоторые ваши ровесники просят совета, других надо утешать (2: 37/14); Вы иногда заходите на сайты интернетовских форумов? Там можно не только просто пообщаться с ровесниками, но и обменяться мнениями по той или иной теме, поделиться впечатлениями (...). Прочитайте, как общаются молодые россияне на форуме www.kleo.ru (2: 66/13).
2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich niewartościującej analizy i oceny	
<i>Новый Диалог</i>	Zamieszczono zadania projektowe, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych: 1: 27/13, 50/12; 2: 48/12, 126/7; 3: 70/10, np. Wykonajcie pracę projektową. Federację Rosyjską zamieszkuje wiele małych i dużych narodów oraz grup etnicznych. Wybierzcie dwa z nich i przygotujcie o nich informację w języku polskim. Uwzględnijcie także różne ciekawostki i zwyczaje. Podzielcie się na grupy, rozdzielcie zadania, ustalcie wspólnie formę i strukturę pracy. Informacji poszukajcie w encyklopediach w bibliotece szkolnej i w Internecie (1: 27/13); Wykonajcie projekt. Podzielcie się na grupy i przygotujcie prezentację multimedialną. Wybierzcie jeden z tematów: 1. Прогулка по Бульварному кольцу, 2. Старый Арбат, 3. Главные храмы российской столицы (2: 48/12); Przygotujcie w programie Power Point prezentację na jeden z poniższych tematów: 1. Спорт в нашей школе, 2. Спортсмен, которым

UMIEJĘTNOŚCI	
<i>Новый Диалог</i> [сд.]	<p>гордится наш город, 3. Спорт в нашем городе (2: 126/7); Przygotujcie prezentację na temat „Moje rodzinne miasto / Moja rodzinna wieś”. W prezentacji powinny znaleźć się następujące informacje na temat twojej miejscowości: ogólna charakterystyka, najważniejsze i najciekawsze zabytki, ważne wydarzenia kulturalne bądź sportowe, znani i wybitni ludzie związani z miejscowością, restauracje i baza noclegowa, opis wycieczki lub trasy turystycznej, którą mógłbyś/mogłabyś polecić znajomym (3: 70/10); Zamieszczono zadania nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji: 1: 12/8, 22/10/B; 2: 50/1Г, 88/1Б, np. Organizujesz imprezę dla dziesięciu osób. Sporządź w zeszycie listę artykułów, które musisz kupić. Ile rubli zapłacisz za zakupy? Sprawdź ceny na stronie dowolnego sklepu internetowego (2: 88/1Б).</p>
<i>Вот и мы</i>	<p>Zamieszczono zadania projektowe, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych: Wybierzcie trzy ciekawe miejsca w Moskwie i powiedzcie, czy chciałbyś/chciałabyś je zobaczyć i dlaczego. Zaprezentujcie je w języku polskim. Postarajcie się o materiał ilustracyjny (1: 78); Zamieszczono zadania nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji: 2: 37/8; 3: 31/6, 51/3, 47/8, np. Przygotuj krótkie informacje ze zdjęciami na temat wybranego Parku Narodowego Federacji Rosyjskiej lub wyjątkowych gatunków zwierząt/roślin. Dzięki podanym kluczowym słowom łatwiej odnajdziesz potrzebne materiały w Internecie („Красная книга”, парки-заповедники) (3: 47/8); Sprawdź w encyklopedii lub Internecie, kim były wymienione osoby i za jakie osiągnięcia zostały wyróżnione: Горбачёв Михаил Сергеевич, Павлов Иван Петрович, Пастернак Борис Леонидович, Сахаров Андрей Дмитриевич (3: 51/3); Zaplanuj wycieczkę klasową dla uczniów z Rosji do wybranego przez siebie miejsca w Polsce. Rozpisz ją na dwa lub trzy dni. Zaplanuj trasę zwiedzania, posiłki, noclegi. Zaproponuj dodatkowe atrakcje. Przygotuj materiał ilustracyjny. Pracuj ze słownikiem (3: 31/6).</p>
<i>Новые встречи</i>	<p>Zamieszczono zadania nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji: 2: 69/4, 62/7, 51/10, 79/6; 3: 56/6; np. Найди на вебстраницах российского интернета информацию о новых фильмах, киноактерах и поделись нею с друзьями (2: 51/10).</p>
<i>Как дела?</i>	<p>Zamieszczono zadania nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji: 3: 92/1, 127/9; np. Разделитесь на четыре группы и подготовьте дома небольшой рассказ на данные темы: 1) „Исчезают животные...”; 2) „Загрязняется атмосфера...”; 3) „Случаются катастрофы...”; 4) „Изменяется климат...”. Можете пользоваться также текстами из польских газет. Если вы хотите расширить свои знания по этим вопросам, загляните и впишите в окошко следующие слова: красная книга, загрязнение атмосферы, экологические катастрофы, изменения климата (3: 92/1).</p>
<i>Экспедиция!</i>	<p>Zamieszczono zadania projektowe, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych: Подготовь сведения о России согласно ниже представленному плану [географическое положение, достопримечательности, природа, вулканы. – М. К.]. Работайте в группах. Результаты представьте в классе. Пользуйтесь Интернетом и другими доступными источниками (3/1: 51/10); Пользуясь описанием (из текста) композиции оренбургского платка, нарисуй его и опиши свой рисунок. Работайте в группах. Сравните работы всех групп и выберите лучший проект (3/1: 82/4); Выбери любую усадьбу Подмосковья и подготовь о ней рассказ. Пользуйся доступными источниками и Интернетом. Работайте в парах. Ваши работы обсудите в классе, http://hist-usadba.narod.ru/links.html (3/2: 84/14); Составь краткое сообщение об одном из театров. Пригласи друга или подругу на выбранный тобой спектакль</p>

UMIEJĘTNOŚCI	
<i>Экспедиция!</i> [сд.]	и объясни ему (ей), почему он (она) должен (-жна) посмотреть этот спектакль. Работайте в парах. (...) Материалы найдешь: www.lenkom.ru , www.mayakovsky.ru , www.satire.ru (2/2: 77/6); В группах подготовьте информацию о А. С. Пушкине (биография поэта, друзья поэта, стихотворения, повести и сказки) (2/2: 107/6); Подготовьте в 5 группах информацию о Санкт-Петербурге (расположение, мосты, острова, герб и название, история...) (1/2: 95/12); <i>samodzielne poszukiwanie informacji o kulturze własnej</i> : 1/2: 55/7; 2/1: 32/2, 92/12; 2/2: 80/6, 98/9; 3/1: 51/11, 3/2: 75/18, пр. Представь на уроке характеристику польской местности, где бы ты хотел провести каникулы. Работайте в парах. Учтите: местоположение, географические координаты (...). Пользуйтесь знаниями полученными в школе, Интернетом и доступным материалом (3/1: 51/11); Ты гид туристической фирмы. Представь план экскурсии по польскому или иностранному городу. Работайте в парах. Каждая пара готовит экскурсию по одному городу. Пользуйтесь Интернетом. Учтите: страну, город, название памятников, когда и кем основаны (...) (3/2: 75/18); Каких польских художников ты знаешь? Воспользуйся энциклопедией или другими источниками. Работайте в парах. (...) Свою работу представьте в классе (2/2: 80/6); zamieszczono zadania nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji : 1/2: 41/9, 45/4; 2/1: 115/10; 3/2: 73/17; 3/1: 55/7, 77/3, 129/5; 3/2: 68/8; 3/1: 145/7; P1: 7/4, пр. Ты гид и будешь вести экскурсию по Московскому Кремлю. Приготовь презентацию двух памятников старины. Пользуйся доступными материалами и Интернетом. Работайте в парах (3/2: 73/17); <i>samodzielne poszukiwanie informacji o kulturze własnej</i> : 1/1: 31/4; 2/1: 23/8, 44/4, 115/10; 2/2: 83/11; 3/1: 86/16, 112/8; 3/2: 55, 66/3, 71/14, 108/2, пр. Посмотри на http://www.alphatour.by/countries/poland/index.htm . Выбери один из горнолыжных курортов Польши. Приготовь его рекламу на основании материала из Интернета и других источников информации (3/2: 55).
<i>Успех</i>	Zamieszczono zadania projektowe, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych : Задание для желающих. Организуйте группу в 4–5 человек для разработки задания-проекта. Тема задания: Храм Христа Спасителя – история его создания, разрушения и воссоздания (3: 29/16); Задание-проект для желающих. Тема: „Русские путешественники и открыватели” (3: 110/13); zamieszczono zadania nieprojektowe, wymagające samodzielnego wyszukania informacji : 1: 13/4; 2: 69/1, 71/16, 83/4, 128/5; 3: 69/5, пр. Узнайте, что читали и читают ваши ровесники из России и как по-русски звучат заглавия известных вам книг и фамилии авторов. Какие фильмы они смотрят? Постарайтесь записать польские заглавия и фамилии авторов. Для этого можете воспользоваться Интернетом или русской энциклопедией (2: 69/1).
3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi	
<i>Новый Диалог</i>	Zamieszczono zadania projektowe, rozwijające umiejętności tej kategorii : 1: 50/12, пр. Przygotujcie projekt: prezentację różnic i podobieństw w szkolnictwie polskim i rosyjskim. Uwzględnijcie: rodzaje szkół, wiek obowiązku szkolnego, długość roku szkolnego, dni wolne od nauki, nauczane przedmioty obowiązkowe i dodatkowe. Podzielcie się na grupy czteroosobowe, rozdzielcie zadania, ustalcie formę i strukturę pracy. Informacji poszukajcie w Internecie i encyklopediach (1: 50/12).
<i>Вот и мы</i>	–
<i>Новые встречи</i>	–

UMIEJĘTNOŚCI	
<i>Как дела?</i>	–
<i>Экспедиция!</i>	–
<i>Успех</i>	Zamieszczono zadanie projektowe, rozwijające umiejętności tej kategorii: Задание для желающих. Организуйте группу для задания-проекта под заголовком „Шансы трудоустройства молодых в Польше и России”. (Можно предложить другую тему, связанную с трудоустройством) (2: 89/18).

Zawiera:

- Tabela 1. Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum
- Tabela 2. Realioznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum
- Tabela 3. Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum
- Tabela 4. Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum
- Tabela 5. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum
- Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum
- Tabela 7. Umiejętności – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

Tabela 1. Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

POSTAWY	
1. Rozwój technik porównawczych	
<i>Эхо</i>	<p>A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską, w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – święta (1: 75/2a, 75/2b), np. Składając życzenia Rosjanom, należy pamiętać o tym, że inaczej niż Polacy – najpierw obchodzą Nowy Rok (1 stycznia), a następnie Boże Narodzenie (7 stycznia) (1: 53); – szkoła (1: 62), np. Система образования в России – system kształcenia w Rosji różni się od polskiego... (1: 62); – określenie czasu (2: 41), np. Rosjanie, podobnie jak Polacy, określają czas na dwa sposoby – oficjalny i nieoficjalny. Oficjalny w radiu, na dworcu, telewizji, lotnisku itd. (2: 41); – język, komunikacja (1: 22/1), np. Przeanalizuj schemat. Powiedz, do jakiej rodziny językowej należą język rosyjski i polski. Jak sądzisz, czy przynależność języków do jednej rodziny ułatwia czy utrudnia naukę? (1: 22/1); – przysłowia/idiomy/frazeologizmy (1: 68/9; 2: 34/10, 72/11, 89/9, 102/5; 3: 32/9, 70/11); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej, w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – kuchnia (3: 30/6a); – język (1: 32/36, 73/1), np. A może umiesz nazwać te kraje po angielsku lub po niemiecku? Porównaj brzmienie ich nazw. Czy wymawia się je podobnie jak w języku rosyjskim, czy nie? (1: 32/36).</p>
<i>Прогулка</i>	<p>A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską w ramach takich kręgów tematycznych, jak: święta (3: 50/1), np. Прослушай и прочитай текст. Назови общие черты и отличия в праздновании Рождества Христова</p>

POSTAWY	
Прогулка [cd.]	w Rosji i w Polsce. Скажи, какие праздники празднуют в Польше (3: 50/1); – język, komunikacja (2: 50); – przysłowia/idiomy/frazeologizmy (1: 116/6); – przekład (2: 70/6), np. Сравни русский текст песенки „Голубой шарик” с польским (2: 70/6); – kuchnia (2: 126/2), np. У русских, так же, как и у поляков, первым блюдом является суп (2: 126/2); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – język (2: 114/8; 3: 24), np. Это интересно! По-польски – poczta, по-русски – почта, от итальянского слова posta, от латинского posita – остановка, станция (...) (3: 24); – bohaterowie bajek, programów komputerowych (2: 89); – miejsca (2: 10).
Времена	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – szkoła (3P: 64/11; 3PK: 64/11); – język, komunikacja (1K: 63); – przysłowia/idiomy/frazeologizmy (1K: 30/4, 57/17; 2P: 8/10, 67; 2PK: 8/10, 67); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: –
Кл@ссно!	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – święta (2: 18, 18/1; 3: 11/5), np. 1 января в Польше, и в России отмечаем Новый год (3: 11/5); – przysłowia/idiomy/frazeologizmy (2: 43/6; 3: 33/6, 35/4); – poczta tradycyjna (2: 48), np. Zwróć uwagę na inny niż w Polsce sposób adresowania kopert i na sześciocyfrowy kod pocztowy (почтовый индекс) (2: 48); – ekologia (3: 20/2); np. Przeczytaj o międzynarodowym projekcie „Działania domowe” („Домашняя экология”) i porównaj z informacjami na polskiej stronie internetowej http://www.gappolska.org/glowna/witaj.shtml (3: 20/2); – przekład (3: 22/1), np. Posłuchaj fragmentu <i>Małego Księcia</i> A. de Saint-Exupery’ego po rosyjsku, a następnie porównaj z przekładem polskim (перевод: Нора Галь, przekład na polski: Jan Szwykowski) (Кл@ссно! 3: 22/1); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – język (2: 10/3; 3: 36, 65/4), np. Posłuchaj, uzupełnij brakujące formy i powtórz całość. Porównaj nazwy miesięcy rosyjskich z nazwami w innym języku obcym, którego się uczysz (2: 10/3); – ekologia (3: 22/2); np. Porównaj sytuację dotyczącą sortowania śmieci na zachodzie Europy i w Rosji, a potem powiedz, jak to wygląda u nas, w Polsce (3: 22/2); – święta/zwyczaje (2: 16/1), np. Przeczytaj tekst i zaznacz, które zdanie jest prawdziwe, a które fałszywe – „День святого Валентина” (2: 16/1); – miejsca (3: 45/3), np. Są muzea, o których mówi się „jedynie na świecie”. O kilku z nich przeczytasz niżej. A może ty sam/-a mógłbyś/mogłabyś coś dodać na temat jedynych na świecie polskich muzeów? (3: 45/3).
2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwienia na inność	
Эхо	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: W imieniu Aloszy opowiedz o tym, co zdarzyło się na wycieczce (2: 88/3b); W imieniu Kati odpowiedz na e-mail: podziękuj za zaproszenie, napisz, że przyjedziesz zwiedzić Warszawę, bo nigdy tam nie byłeś; napisz, że cieszysz się, że sierpień spędzicie u babci Ady na wsi; wyraż zadowolenie, że będziecie tam aktywnie odpoczywały (2: 105/5b); relacji międzyludzkich, wyrażania emocji: 2: 73/4a; 3: 21/6a, 22/6b, 22/7a, 22/8, 69/9b, 68/6a, 68/6b, 85/4a, 114/6, np. Powiedz, jakie emocje zostały przedstawione na rysunkach, a następnie przeczytaj podpisy (3: 21/6a); A jak wy wyrażacie swoje emocje? Pobawcie się. Pokażcie różne emocje na twarzy lub ciałem, a koledy w klasie powinny je odgadnąć. Wygrywa ten, kto odgadnie najwięcej pokazanych emocji (3: 22/7a).
Прогулка	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: 3: 30/6, np. Прочитай, о чем думает бездомная собака. Перескажи ее мысли. Начни так: Бездомная собака думает о том, что ее предали, ей страшно, она потерялась (...) (3: 30/6).

POSTAWY	
Времена	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju zdolności empatii: 2P: 45/7; 3PK: 29/11, np. Прочитай текст и скажи, о чем могут рассказать эти люди. Озаглавь текст. Расскажи сначала от имени Максима, а потом от имени Иры и Антона (2P: 45/7); Придумай и расскажи от лица Адама и Марты об их друзьях Антоне и Ире. Подумай, что могли бы рассказать о своих польских друзьях Антон и Ира? Расскажи вместо них (3PK: 29/11); uwrażliwiania uczniów na osoby niepełnosprawne: 3PK: 28/7, 28/8, np. Прочитай рассказ [tekst o niewidomym naukowcu matematyki, wyjaśn. – M. K.] и расскажи, что помогло его главному герою преодолеть жизненные трудности. Озаглавь текст (3PK: 28/7).
Кл@сно!	Zadania tej kategorii dotyczą: rozwoju empatii: 3: 16/1; uwrażliwiania uczniów na osoby niepełnosprawne: 3: 39/4, np. Przeczytaj tekst o młodym polarniku Jasiu Meli i powiedz, dlaczego jego wyczyn był ważny dla wszystkich niepełnosprawnych (3: 39/4).
3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń	
Эхо	Zadania, które mogą być wykorzystane w celu rozwoju umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń: 1: 52/3, 21, np. Wymień nazwy rosyjskich świąt. Powiedz, które święto jest twoim ulubionym, a którego nie lubisz (1: 52/3).
Прогулка	Zadania, które mogą być wykorzystane w celu rozwoju umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń: 3: 73/3, 90/7, np. W każdym przedmiocie, zjawisku, procesie, fakcie można znaleźć tak pozytywne, jak i negatywne strony. Wy też znajdźcie pozytywne i negatywne strony w różnych zjawiskach, przedmiotach. Możliwe/proponowane tematy do gry: świętowanie dnia urodzin, automobil, przeziębienie, budowanie rakiet, sukcesy w medynie (3: 90/7); Для большинства современных женщин лучшим подарком является автомобиль. Дамский автомобиль должен быть красивым, необычным, небольшим, яркого цвета, безопасным, экологически чистым и надежным (...) (3: 73/3).
Времена	Zadania, które mogą być wykorzystane w celu rozwoju umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń: 3PK: 18/8, np. Прочитай. Выскажи свое мнение на эту тему. Как обедает в ресторане мужчина? 1. Приходит. 2. Садится за столик. 3. Читает меню. 4. Заказывает блюда. 5. Ест. 6. Уходит. Как обедает в ресторане женщина? 1. Спрашивает официанта, что сегодня есть особенного в меню. 2. Спрашивает официанта, что бы он порекомендовал. 3. Спрашивает официанта, что из блюд наименее калорийное. 4. Долго расспрашивает официанта обо всех блюдах. 5. Заказывает салат. 6. Ест. 7. Задумывается о том, что надо было заказать что-нибудь другое. 8. Уходит недовольная из ресторана (3PK: 18/8).
Кл@сно!	–

Tabela 2. Realioznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

REALIOZNAWSTWO	
Nazwy geograficzne miejsc turystycznych, zabytków zostały zaprezentowane w tabeli zgodnie z oryginalnym zapisem znajdującym się w podręcznikach (w wersji polsko- lub rosyjskojęzycznej). Skróty „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią.	
1. Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda	
Эхо	Autorzy cyklu umieścili na końcu podręczników spis ilustracji i fotografii. Moskwa: Kreml (1: 6); Moskwa (1: 13, 2: 46, 48, 113, 3: 39); Успенский собор (bp) (2: 40); Государственный Исторический Музей [poprawny zapis: Государственный исторический музей, wyjaśn. – M. K.] (2: 44); Царь-пушка, Царь-колокол, Большой театр,

REALIOZNAWSTWO	
Эхо [сд.]	Третьяковская галерея, Красная площадь, памятник А. С. Пушкину (bp) (2: 45); Храм Василия Блаженного (2: 47); Государственный Исторический музей, Царь-пушка, Царь-колокол, Храм Василия Блаженного, памятник А. С. Пушкину (bp) (2: 55); Большой театр, Храм Василия Блаженного, Третьяковская галерея, Кремль (bp) (2: 130); Оружейная палата (3: 39); Большой театр (3: 85, 142); Третьяковская галерея (3: 88, 142); Sankt Petersburg: Ermitaż, Sankt Petersburg (1: 6); Мариинский театр, Эрмитаж (bp) (3: 142); Inne miejsca: Rosja (bp) (1: 5); Транссибирская железнодорожная магистраль (3: 42); przyroda: Bajkał, Kaukaz, Góra Elbrus (1: 6); Волга, Байкал, Оймякон (3: 39–40); Czukotka zimą, Morze Czarne (bp) (3: 48); tajga, Elbrus, Jakucja, Kluczewska Stopka (bp) (3: 52).
Прогоулка	Autorki cyklu nie umieściły na końcu podręczników spisu ilustracji i fotografii. Moskwa: Москва (bp) (2: 17, 18–19, 24); Царь-пушка, Царь-колокол (2: 21); Царь-пушка, улица Тверская, Спасская башня, Спасские ворота, Кремль, Москва-река (2: 26); Останкинская башня, Московский государственный университет (2: 27); Арбат (2: 29, 33/9); stadion Лужники (2: 56/2); Большой театр (3: 59); Sankt Petersburg: Санкт-Петербург (3: 67); białe noce w Sankt Petersburgu (3: 68); памятник Петру I (3: 69); przyroda: тайга (1: 36); zwierzęta i ptaki tajgi (1: 36).
Времена	Autorzy cyklu umieścili na końcu podręczników spis ilustracji i fotografii. Moskwa: Москва-река (bp) (1P: 10); Красная площадь (1P: 27); фонтан „Дружба народов” (1P: 32); Спасская башня, Соборы Кремля, Царь-колокол, Царь-пушка (1P: 61); Храм Василия Блаженного (1P: 84; 1K: 30); Большой театр (1K: 50; 1P: 94); Московский государственный детский музыкальный театр (1P: 108/10); Большой театр, площадь Революции, Москва (2P: 25, 2PK: 25); Москва (1P: 7; 1P: 17; 2P: 59; 2PK: 59; 3PK: 6; 1K: 93); Кремль (bp) (2P: 71; 2PK: 71); Казанский вокзал (2P: 83, 2PK: 83); памятник Б. Окуджаве (1K: 53/7); Царь-колокол, Спасская башня, Благовещенский собор, Архангельский собор (1K: 59); памятник Петру I (1K: 68); фонтан „Дружба народов” (1K: 78); Sankt Petersburg: Дворцовая площадь (1P: 7); Александровская колонна (1P: 42); Набережная Невы (1P: 52); Смольный собор, 1P: 62; Исаакиевский собор (1P: 72); Собор Воскресения Христова (1P: 104); Чесменская церковь (1P: 112); Храм Спас-на-Крови (1K: 6); Санкт-Петербург (3PK: 6, 1K: 28, 54); Inne: Syberia, Bajkał – najgłębsze jezioro świata, wybrzeże Morza Czarnego, Daleki Wschód, za kołem polarnym (1P: 7); Ростов (1P: 17); Сочи (2P: 7/6, 2PK: 7/6); остров Кижи (2PK: 67); Дмитров, памятник Юрию Долгорукому (1K: 16); Калининград, площадь Победы (bp) (1K: 17); Царское Село (1K: 38); parki pałacowe: Лосиный остров, Приэльбрусье, Забайкальский национальный парк (1K: 55); zwierzęta oraz rośliny z „Czerwonej księgi” Rosji (1K: 56); Зеленогорск, церковь Серафима Саровского (1K: 60); Иркутск, Собор Богоявления (1K: 86); Ярославль (1K: 92); Чукотка, Троицкий собор (1K: 98).
Кл@ссно!	Autorki cyklu nie umieściły na końcu podręczników spisu ilustracji i fotografii. Moskwa: Москва (1: 32); Кремль, улица Тверская, Красная площадь, Третьяковская галерея, Москва-река (1: 60); Кремль, улица Тверская, Храм Христа Спасителя, „Дружба народов” (2: 49); Кремль (2: 54); Собор Василия Блаженного (2: 60); Большой театр (3: 43); Третьяковская галерея (bp) (3: 45); Белорусский вокзал (3: 54); Sankt Petersburg: Петропавловская крепость, Дворцовая площадь, река Нева, Невский проспект, Эрмитаж (1: 61); Санкт-Петербург (2: 60); Эрмитаж (bp) (3: 45); Inne miejsca: озеро Байкал, мост через реку Амур (2: 54).
2. Miejsca ilustrujące codzienne życie Rosjan	
Эхо	Dacza (2: 10); bary typu fast food: „Бистро”, „Пирожки” (2: 50); taksówka na dworcu kolejowym (Киевский вокзал) (3: 13).

REALIOZNAWSTWO	
<i>Прогулка</i>	Metro, wejście do metra (2: 27); wnętrze restauracji „Планета Космос” (2: 133); bary bistro: „Пирожки из печи”, „Пельмешка”, „Ёлки-палки”, „Мороженое”, „Домашние салаты” (2: 135); wnętrze biblioteki (МГУ) (3: 43).
<i>Времена</i>	Stacja moskiewskiego metra „Маяковская” (1К: 97); ulica w Moskwie (1К: 17).
<i>Кл@ссно!</i>	Wnętrze pociągu (1: 63); zdjęcia szyldów i znaków informacyjnych: видеопрокат, парикмахерская, банкомат, Интернет кафе, аптека, Почта России, Кадашевская набережная, Славянская площадь, от себя / на себя, Никитский бульвар, осторожно, автомобиль! (2: 20, 3: 55); przystanek metro, tramwajowy, taksy, trolejbusu (2: 21); sklepy: кондитерский, молоко, фрукты-овощи, булочная, гастроном, одежда (2: 28, 31, 32, 33); sklepy: парфюмерия, компьютеры, канцтовары (2: 33); bary bistro: пельменная, пирожковая, бутербродная, русские блины (2: 38); poczta (2: 48); apteka (3: 30); kiosk z szyldem: Печать (3: 48); poczekalnia na dworcu kolejowym (3: 55).
3. Wybitne/znane postacie	
<i>Эхо</i>	Мария Шарапова (1: 33); Михаил Юрьевич Лермонтов (2: 76); Владимир Путин, Петр Чайковский, Майя Плисецкая, Александр Солженицын, Петр I Великий (3: 35); Александр Сергеевич Пушкин (3: 37); Никита Михалков (3: 84); Павел Михайлович Третьяков (3: 88); Иван Андреевич Крылов (3: 97); zespół muzyczny Любэ (3: 99); В. Путин, П. Чайковский, М. Плисецкая, А. Пушкин (bp) (3: 120).
<i>Прогулка</i>	Александр Сергеевич Пушкин (1: 97; 2: 36); Булат Шалвович Окуджава (2: 69); Петр Ильич Чайковский, Сергей Рахманинов (2: 74); Виталий Грацев (2: 75); Вячеслав Зайцев (3: 22); Юрий Алексеевич Гагарин, Валентина Владимировна Терешкова (3: 87).
<i>Времена</i>	Aleksander Puszkin, Lew Tołstoj, Piotr Czajkowski, Nikita Michałkow, Maja Plisiecka, Bułat Okudżawa (1P: 8); Ałła Pugaczowa, Aleksander Sołżenicyn, Oleg Mienszykow, Tatu, Mścisław Rostropowicz, Andriej Sacharow (1P: 9); Владимир Шаинский (2P: 18/9, 2PK: 18); Николай Николаевич Миклухо-Маклай (2P: 46; 2PK: 46); Булат Окуджава (1К: 53/7); Андрей Сергеевич Михалков-Кончаловский (2PK: 116/12a); Мария Шарапова (3PK: 56); Александр Сергеевич Пушкин (3PK: 76); Александр Юрьевич Домогааров (3PK: 78); Михаил Юрьевич Лермонтов (3PK: 81).
<i>Кл@ссно!</i>	Анна Курникова (1: 31); М. Булгаков, Л. Толстой, А. Пушкин, Ф. Достоевский, А. Солженицын (3: 41); Александр Сергеевич Пушкин, Лев Николаевич Толстой, Дмитрий Иванович Менделеев, Петр Ильич Чайковский, Майя Михайловна Плисецкая (3: 60–61).
4. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
<i>Эхо</i>	Flaga, Plac Czerwony, bania, niedźwiedź, kawior, bałaјjka, matrioski, pociąg jako symbole Rosji (1: 8); chochłoma, szkatułki z Palechu, wyroby ceramiczne z Gzelu (1: 8); flaga Rosji (1: 32); matrioski (2: 18, 33, 48; 3: 34); matrioszka, samowar (2: 131); herb Rosji (3: 34); matrioski, kawior, chochłoma (3: 121); samowar (2: 151).
<i>Прогулка</i>	Flaga Rosji (1: 74, 76); herb Rosji (1: 78); herb Moskwy (2: 17); wyroby ludowe: matrioski, kukły, paschalne jaja, szkatułki, янтарь, гжель (2: 29); Miszka – symbol Olimpiady 1980 (2: 61).
<i>Времена</i>	Samowar (1К: 90).
<i>Кл@ссно!</i>	Flaga Rosji (1: 30); herb Rosji (2: 62); pamiątki: matrioszka, kawior, chochłoma (drewniane kubek), kubek ze zdjęciem Petersburga, pierniki z Tuły, płyty CD o Moskwie i Rosji, wańka-wstańka, kasety z muzyką grupy Любэ, słowniki i podręczniki do rosyjskiego (1: 64–65); samowar (2: 55); matrioszka, samowar, chochłoma (2: 64).

REALIOZNAWSTWO	
5. Malarstwo	
Эхо	Алексей Саврасов <i>Зимний пейзаж</i> , Илья Репин <i>Бурлаки на Волге</i> , Андрей Рублёв <i>Святая Троица</i> , Иван Шишкин <i>Утро в сосновом лесу</i> (3: 88).
Прогулка	И. Н. Крамской <i>Святочное гадание</i> (3: 50); Борис Михайлович Кустодиев <i>Масленица</i> (3: 55).
Времена	Андрей Рублев <i>Троица</i> (ЗПК: 4, 9); Алексей Кондратьевич Саврасов <i>Грачи прилетели</i> (ЗПК: 12, 19); Карл Брюллов <i>Всадница</i> (ЗПК: 22, 30); Виктор Васнецов <i>Иван-царевич на Сером волке</i> (ЗПК: 32, 37); Василий Владимирович Пукирев <i>Неравный брак</i> (ЗПК: 40, 45); Борис Михайлович Кустодиев <i>Масленица</i> (ЗПК: 48, 55); Казимир Северинович Малевич <i>Авиатор</i> (ЗПК: 58, 65); Марк Шагал <i>Жизнь крестьянина</i> (ЗПК: 68, 71); Александр Иванович Лактионов <i>Письмо с фронта</i> (ЗПК: 74, 80); Евсей Евсеевич Моисеенко <i>9 мая 1975</i> (ЗПК: 84, 86).
Кл@ссно!	Исаак Левитан <i>Золотая осень</i> , Архип Куинджи <i>Берёзовая роща</i> (3: 63).
6. Мапу, schematy, plany	
Эхо	Мапа Rosji (1: 7; 3: 40, 129); мапа ze strefami czasowymi (2: 43); мапа z zaznaczonym rezerwatem: Дарвинский заповедник (3: 61).
Прогулка	Мапа Rosji (1: 35, 2: 18); мапа Rosji (region Soczi i Morza Czarnego) (2: 11); мапа moskiewskiego metra (2: 22); мапа centrum Moskwy (2: 25); мапа z prognozą pogody (2: 43); мапа metra w Sankt Petersburgu (3: 67); мапа Europy (3: 65).
Времена	Мапа Rosji (1P: 6); мапа z Rosją i państwami Europy Wschodniej (1P: 27/43); мапа Rosji z rezerwatami (1K: 55/14); schemat moskiewskiego metra (1K: 102).
Кл@ссно!	Мапа Rosji z zaznaczoną trasą Kolei Transsyberyjskiej (1: 63, 2: 54); rozkład miejsc w Teatrze Wielkim (3: 43).
7. Obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych	
Эхо	–
Прогулка	И. Н. Крамской <i>Святочное гадание</i> (2: 41); Борис Михайлович Кустодиев <i>Масленица</i> (3: 55).
Времена	–
Кл@ссно!	–
8. Inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji	
Эхо	Strona poczty elektronicznej (1: 36); forum internetowe (1: 42/9a; 3: 71/2a, 93/4); rachunek z restauracji (2: 51); karta menu (2: 52); zaadresowana koperta (1: 44); okładka książki (2: 48); bilet lotniczy (3: 7, 108); tablice informacyjne na lotnisku (3: 8); skan strony paszportowej z wizą (3: 9); wniosek wizowy (3: 10); bilet teatralny (3: 86); produkty spożywcze (2: 135, 137).
Прогулка	Ruble (2: 104); rosyjski kebab (2: 133); zaadresowana koperta (3: 23, 25); pierwszy rosyjski znaczek, rosyjska skrzynka pocztowa (3: 24); pocztówki (3: 52); okładki książek, encyklopedii: <i>Большая школьная энциклопедия</i> (3: 40); M. J. Lermontow <i>Стихотворения</i> ; Э. Соловьёва <i>100 рецептов омоложения</i> , Л. Н. Толстой <i>Война и мир</i> (3: 41).
Времена	Kadr z filmu: Андрей Сергеевич Михалков-Кончаловский <i>Романс о влюблённых</i> (2PK: 117); кадр z filmu <i>Анна Каренина</i> (2PK: 113/5a).

REALIOZNAWSTWO	
Кл@ссно!	Rachunek (2: 39); zdjęcie uczniów z 1567 Gimnazjum w Moskwie (2: 48); koperty, znaczki, karta telefoniczna (2: 49); bilet kolejowy (2: 54); karta czytelnika Państwowej Rosyjskiej Biblioteki w Moskwie (3: 41).
9. Teksty	
Эхо	Ogłoszenia: różne (1: 21, 71, 83); ogłoszenie o castingu do reklamy (2: 77); ogłoszenie dla osób uzależnionych od Internetu (2: 93); o lekcjach tenisa (2: 106); ogłoszenie o sprzedaży mieszkania (2: 121); ogłoszenie konkursu dla osób podróżujących (3: 15); ulotka reklamowa: o kursie języka angielskiego (1: 16); ulotka sklepu meblowego (2: 30); o szkole przeżycia (3: 53); kursy przygotowujące do matury (3: 74); afisz zespołu Любэ (3: 99); list (1: 46, 3: 31, 98, 26); życzenia okolicznościowe (1: 54/12a); e-mail (1: 82, 91, 2: 86, 105, 3: 68); piosenka <i>Учиться надо весело</i> (1: 65); program radiowy (2: 18/9a); ankieta (2: 30/10); menu (2: 58/4); instrukcja obsługi bankomatu (2: 59/8); instrukcja eksploatacji pralki (3: 80/8a); notatka/kartka (2: 65/5); fragmenty literatury: М. Ю. Лермонтов <i>Герой нашего времени</i> (2: 76/9); А. С. Пушкин <i>Евгений Онегин</i> (3: 37/7b); И. А. Крылов <i>Листы и корни</i> (3: 97/11b); wiersze: Ф. С. Тютчев <i>Весенняя гроза</i> ; pamiętnik (2: 88/3a); zaproszenie (3: 89/9); zagadki (1: 75/7); hymn Rosji (nagranie) (3: 34/1a); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych , na których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące: zawierania znajomości przez Internet (1: 36/6, 42/9a); ogólnych informacji o Rosji (1: 5/2); przyrody (3: 62); systemu kształcenia (1: 62); świąt (1: 75/4b); adresów internetowych wyszukiwarek, bieżących wiadomości, miast rosyjskich, świąt, sposobu korzystania z Internetu (1: 152; 2: 63; 3: 17); sklepów (2: 30); Państwowego Instytutu Języka Rosyjskiego im. А. S. Puszkina w Moskwie (2: 17); konkursu fotograficznego (3: 15/4a); zainteresowań Rosjan (3: 84/2); Kolei Transsyberyjskiej (3: 42).
Прогулка	Ogłoszenia: z rosyjskiej gazety dla młodzieży (1: 47/4); o wyprzedaży mebli (2: 121/6); o organizacji wycieczki szkolnej (3: 65/1); foldery reklamowe/afisze biura podróży (1: 123/5; 3: 10/3); afisz – zaproszenie na koncerty (2: 72/10); o spektaklu w teatrze (3: 62); e-mail (2: 44/10); list (1: 70/7; 3: 26/3, 30/9); życzenia (2: 151; 3: 52/2, 54/6); czat (3: 47/10); łamańce językowe/wyliczanki (1: 20/9, 26/13, 37/5, 38/12, 42/4, 50/3, 51/7, 77/4); program TV (2: 99/4); legenda o Lechu, Czechu i Rusie (1: 76/1); dowcipy (1: 91, 117; 2: 49/3, 53, 59, 81, 122/8; 3: 46/8, 73/4); zagadki (1: 110/7, 125; 3: 75/7); prognoza pogody (2: 42); menu (2: 134/4); wiersze: М. Антипова <i>Неделя</i> (1: 42/6); Н. Бегенькова <i>Зачем нужен мягкий знак</i> (1: 48/5); Э. Успенский <i>Над нашей квартирой Собака живёт</i> (1: 111/9); Е. Савченко <i>Кто идёт?</i> (1: 115/4); А. Плещеев <i>Осень</i> (2: 38/3); Н. А. Журавлёв <i>Гостей встречаем хорошо</i> (2: 112/5); А. Барто <i>Звонки</i> (3: 38/6); С. Маршак <i>Пожелание друзьям</i> (3: 3: 54/5); А. Барто <i>В театре</i> (3: 63/8); bez autora, <i>Алфавит</i> (1: 57/2); <i>Вовкин день</i> (1: 62/1); piosenki: <i>Улыбка</i> (1: 51/9); <i>Хороши весной в саду цветочки</i> (1: 117/7); <i>Школьные каникулы</i> (1: 125/8); <i>Подмосковные вечера</i> (2: 23/6); Б. Окуджава <i>Песенка об Арбате</i> (2: 33/9); Б. Окуджава <i>Давайте восклицать</i> (2: 69/5); Б. Окуджава <i>Голубой шарик</i> (2: 70/6); hymn UE (2: 107/7); <i>Лунный вальс</i> (3: 61/5); kołęda: <i>К яслям бедным прибежали пастухи</i> (3: 55/9); fragmenty literatury: А. С. Пушкин <i>Зимняя дорога, Осень</i> (2: 36/1); А. С. Пушкин <i>Медный всадник</i> (3: 69/5); fragmenty z książek: <i>Почему идут дожди?, Почему бывают туманы? по книге Вундеркинг? Это очень просто!</i> , Рига 1991 (2: 39/5); Окуджава Булат Шалвович, из книги <i>Русские писатели и поэты. Краткий биографический словарь</i> , Москва 2000 (2: 69); <i>Кто придумал сэндвич?</i>

REALIOZNAWSTWO	
Прогулка [cd.]	по Ирине Есауловой, журнал <i>Солнышко</i> (2: 128); Рекорды по <i>Книге рекордов Гиннеса</i> (3: 72/2); <i>На чем хотят ездить женщины?</i> по С. Степанову, <i>Авторынок Калининграда</i> , 10/2004 (3: 73/3); <i>Космическая сказка</i> (фрагмент), цитируется по изданию: В. П. Лепилов <i>Космическая сказка</i> , Астрахань 1992, (3: 89/5); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych , на których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące: wyszukiwarek rosyjskich (1: 18, 2: 81); sportu (2: 81); moskiewskiego metra (2: 22/4); pogody na świecie (2: 42/10); bibliotek (3: 44/6); książek (3: 47/10); astrologii (3: 85).
Времена	Ogłoszenia : centrum stomatologicznego, biura podróży (2PK: 97/21); biura rzeczy znalezionych (2PK: 93/11); list (1K: 15); życzenia (1K: 73/13); dowcipy (1K, 13, 25, 57, 65, 74; 1P: 56, 109; 2P: 29, 45, 75; 2PK: 29, 45, 75, 97; 3PK: 47, 55, 72, 77); wyliczanki (1P: 82); łamańce językowe (1P; 21/28); zagadki (3PK: 10); wiersze bez tytułu : Андрей Плещеев, Владимир Орлов, Александр Бродский (1K: 36); Р. Киплинг, перевод: С. Маршак (1P: 102); Эдуард Асадов <i>Любовь</i> (1K: 75/14a); Даниил Хармс <i>Очень-очень вкусный пирог</i> (1P: 76/7); Сергей Есенин <i>Белая берёза</i> (2P: 31; 2PK: 31); В. Лифшиц <i>Сиамский кот, Сибирский кот</i> (3PK: 38); Агния Барто <i>Чудо на уроке</i> (3PK: 52/7a); Михаыл Юрьевич Лермонтов <i>Парус</i> (3PK: 81); przepis na bliny (1P: 76/8); piosenki : М. Плячковский <i>Не повторяется такое никогда</i> (1K: 77); В. Шаинский <i>Антошка</i> (2P: 21; 2PK: 21); <i>Сто поцелуев воздушных</i> , музыка: Сергей Низовцев; <i>Ночь</i> , музыка и слова: Александр Иванов (2PK: 122); fragmenty z książek, opowiadania : <i>Сыновья</i> Валентина Осеева (1K: 20/10); О. Генри <i>Последний лист</i> (1K: 27, 1P: 5); В. Драгунский <i>Англичанин Павлик</i> (2P: 12–13; 2PK, 12–13); А. Мишин <i>Какой цвет лучше</i> (2P: 28/9; 2PK: 28/9); Л. Н. Толстой <i>Косточка</i> (Быль) (3PK: 21); Э. Шим <i>Живые цветы</i> (3PK: 26/2); И. Пивоварова <i>Привет с далекого Севера</i> (3PK: 88); <i>Житие кота Марлока</i> (3PK: 39); bajki : <i>Палочка-выручалочка</i> (1P: 103); Ch. Perrault <i>Золушка</i> (2P: 62/9; 2PK: 62/9); Ch. Perrault <i>Czerwony Kapturek</i> (2P: 64/13; 2PK: 64/13); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych , на których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści – zagadnienia dotyczące: teatru (1K: 34/14); piosenek (1K: 77).
Кл@ссно!	Teksty pisane odręcznie (2: 8, 15/5; 24/3); kartka/pocztówka (2: 8; 3: 11, 38/4); notatka (3: 48/2); życzenia-rymowanki (2: 17); zagadki (2: 29; 3: 9; 3: 62); przepis na sałatkę (2: 37); wymawianka (2: 41; 3: 15, 17, 19); wiersze : А. Усачёв <i>Что такое бутерброд?</i> (2: 39/3); I. Gałczyński <i>Dwie gitary</i> , fragment wiersza <i>Warzywa</i> J. Tuwima i przekład S. Michałkowa (2: 57/2); С. Михалков <i>Песенка друзей</i> (2: 59/6); Е. Макшанцева (3: 11); М. Садовский <i>Северный полюс</i> (3: 39/5); В. Рождественский <i>Берёза</i> (3: 62/4); bez autora (2: 45; 3: 55/5); piosenka : Э. Рязанов <i>У природы нет плохой погоды</i> (3: 13); fragmenty literatury : A. de Saint-Exupery <i>Mały Książę</i> (3: 22); dowcipy (3: 15/3, 25); wypowiedzi z forum internetowego (3: 52/2); ankieta (3: 56/2); program telewizyjny (3: 50/2); zapowiedź odjazdu/przybycia pociągu (3: 54/2); recenzja (3: 40/1); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych , на których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące: szkoły (1: 20/3); świąt (2: 16/1); telefonu komórkowego (2: 50/3); wierszy (2: 39/3, 57/2); ekologii (3: 20/2, 24/1); roślin (3: 14/1); filmów, książek (3: 40/1); miejsc, miast (1: 60, 62, 3: 53/3); muzeum (3: 20/2); symboli, pamiątek (1: 64/1); moskiewskiego czasu (2: 12); zwierząt (3: 17/4); książki <i>Guinnessa</i> (3: 19/6); prasy (3: 49, 53/3); programu radiowego (3: 50/1); postrzegania Rosji przez cudzoziemców (2: 64/1); wyszukiwarki internetowej, rosyjskiej klawiatury (3: 53/3).

Tabela 3. Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

KRAJOZNAWSTWO	
Nazwy geograficzne miejsc turystycznych, zabytków zostały zaprezentowane w tabeli zgodnie z oryginalnym zapisem znajdującym się w podręcznikach (w wersji polsko- lub rosyjskojęzycznej). (*) gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.	
1. Ogólne informacje o Rosji	
<i>Эхо</i>	Podano informacje o powierzchni, strefach czasowych, liczbie mieszkańców, języku rosyjskim, dominującej religii, zasobach mineralnych i energetycznych (1: 5/2); podano informacje o państwach graniczących z Rosją, wymieniono największe miasta (Moskwa, Sankt Petersburg, Niżny Nowogród, Jekaterynburg, Samara, Wołgograd, Omsk, Czelabińsk, Perm, Ufa, Rostów nad Donem, Nowosybirsk, Władywostok), najdłuższą rzekę (Ob z Irtyszem), największe jezioro Rosji i świata (Morze Kaspijskie) (1: 7/3); informacja o języku rosyjskim (1: 22, 22/1); informacja, że język rosyjski i polski należą do tej samej rodziny językowej, co może ułatwiać naukę języka (1: 22/1); informacja o cyrylicy (1: 22).
<i>Прогулка</i>	–
<i>Времена</i>	Poinformowano, że język rosyjski jest językiem urzędowym w FR, Białorusi, jednym z oficjalnych języków i roboczym ONZ, jest środkiem porozumiewania się w Rosji i WNP (1P: 6); wymieniono języki zachodniosłowiańskie, południowsłowiańskie i wschodniosłowiańskie (1P: 5/2).
<i>Кл@ссно!</i>	Podano informacje o powierzchni, liczbie ludności, walucie (2: 61); informacja o strefach czasowych (2: 62/1); wymieniono najwyższą górę, największe jeziora, najdłuższą rzekę (2: 63/); zamieszczono ciekawostki o Słowianach i o językach słowiańskich (1: 8).
2. Geografia i miejsca turystyczne	
<i>Эхо</i>	Zamieszczono informacje o Kremlu Moskiewskim, jeziorze Bajkał, Ermitażu, Sankt Petersburgu, Kaukazie (Góra Elbrus)* (1: 6/2); Bajkał, Morze Kaspijskie, Nowosybirsk, Moskwa, Sankt Petersburg, Ufa, Samara, Kamczatka. Władywostok (1: 98/1); Сочи (2: 13/8a); Красная площадь, Третьяковская галерея, Большой театр, памятник А. С. Пушкину, Царь-пушка, Царь-колокол, Парк культуры и отдыха имени Горького (2: 44/8a); Третьяковская галерея, Большой театр (2: 40/1a); Музей-квартира А. С. Пушкина, станция Смоленская, Тверская улица, Царь-пушка (2: 46/10a); informacje o powstaniu Moskwy, wymieniono takie osobliwości, jak: памятник Юрию Долгорукому, памятник Миниму и Пожарскому, Кремль, Исторический музей, Старый Арбат, Третьяковская галерея, литературные музеи Пушкина, Чехова, Толстого* (2: 47/16); historia powstania świątyni – Храм Василия Блаженного* (2:47); podano informację, gdzie znajdują się ważne turystyczne osobliwości Moskwy: Музей-квартира А. С. Пушкина – улица Арбат, Храм Василия Блаженного – Красная площадь, метро „Охотный ряд”, Большой театр – Театральная площадь, метро „Охотный ряд” или „Театральная”, Третьяковская галерея – Лаврушинский переулок, метро „Третьяковская” (2: 48/2); informacja o strefach czasowych (2: 43); podano informacje o najdłuższej rzece, najgłębszym jeziorze, najstarszym muzeum Moskwy, najchłodniejszym miejscu (wymienione zostały takie nazwy geograficzne, jak: Обь, Иртыш, Волга, Байкал, Оймякон)* (3: 39/5a); zamieszczono informację o Kolei Transsyberyjskiej – Транссибирская железнодорожная магистраль* (3: 42); informacja o wulkanach w Rosji* (3: 52/1a); Сибирь, Курильские острова, Камчатка (3: 52/1 g); informacja o Syberii* (3: 55/6a); informacja o jeziorze Bajkał* (3: 122/4).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Прогулка</i>	<p>Informacja o jeziorze Bajkał* (1: 35); wymieniono zwierzęta i roślinność tajgi (1: 36); informacje o nadmorskim mieście Sotchi* (Черное море) (2: 10, 11/4); zamieszczono tekst o stolicy Rosji (Москва*) w kontekście historycznym i współczesnym (wymieniono postacie i osobliwości stolicy: Юрий Долгорукий, Кремль, Спасская башня, Большой Кремлевский дворец, Красная площадь, собор Василия Блаженного, Исторический музей, мавзолей Ленина, wymieniono liczbę uczelni, szkół, teatrów, kin, wystaw współczesnej Moskwy) (2: 18/1); informacje i ciekawostki o takich miejscach, zabytkach, osobliwościach, jak: Царь-колокол, Царь-пушка* (2: 21); памятник Зайцу в селе Михайловском и Санкт-Петербурге (2: 23/5); Москва* (Кремль, Царь-колокол, Царь-пушка, Красная площадь, собор Василия Блаженного, Арбат, Музей-квартира Пушкина, Большой театр, МГУ, Всероссийский выставочный центр, Останкино (2: 26/1); informacja o dworcu kolejowym (Белорусский вокзал) (2: 28/1); informacja o ulicy Arbat* (2: 29); stadion Łuźniki (2: 56/2); Ural i jego zasoby (2: 101); informacja o uniwersytecie (Московский государственный университет) (3: 43/5); ciekawostki o Sankt Petersburgu* (Эрмитаж, Петергоф) (3: 65/1); Санкт-Петербург* (река Нева, залив Балтийского моря, Мариинский театр, Театр оперы и балета имени Мусоргского, Большой драматический театр, Большой театр кукол, Эрмитаж, Русский музей, белые ночи, podano wielkość miasta, liczbę ludności, lotnisko (3: 67/3); informacja o mostach Sankt Petersburga (3: 68).</p>
<i>Времена</i>	<p>Zamieszczono dłuższe informacje o Sankt Petersburgu*, białych nocach, jego położeniu (1K: 54/11); zamieszczono informacje o moskiewskim Kremlu*, wymieniono takie osobliwości, jak: Спасская башня; Большой Кремлевский дворец, Благовещенский собор, Успенский собор, Архангельский собор, колокольня Ивана Великого, Царь-колокол, Царь-пушка, Арсенал (1K: 59); wspomina się o Sankt Petersburgu, jako pięknym miejscu turystycznym (1K: 63/66); Moskwę (1K: 89/3); Soczi (1K: 89/5a); zamieszczono informację, że w Tule produkuje się samowary (1K: 90/7); Ярославль*, wymieniono takie miejsca, jak: метро ВДНХ, Церковь Ильи Пророка, Спасо-Преображенский монастырь, Губернаторский дом, музей икон в Митрополичьих палатах (1K: 92/13a); informacja o kremlu jako twierdzy w różnych miastach Rosji (1P: 61); Московский государственный детский музыкальный театр* (1P: 108/10); Ярославль* – historia miasta i współczesność, wymieniono takie miejsca, jak: Волга, Золотое кольцо России, Владимир, Суздаль, Ростов Великий (1P: 71); tekst o wyspie Кижы* (2P: 67; 2PK: 67); informacja na temat dworców kolejowych w Moskwie (2P: 83/9; 2PK: 83/9); Кусково*, muzeum porcelany (2P: 45/7; 2PK: 45/7); Золотое кольцо России* (Сергиев Посад, Ростов Великий, Ярославль, Суздаль, Владимир) (3PK: 73).</p>
<i>Классно!</i>	<p>Zamieszczono informacje o Moskwie*, jej osobliwościach, historii (Кремль, улица Тверская, Красная площадь, Третьяковская галерея, Юрий Долгорукий) (1: 60); Sankt Petersburg* (Петр I, река Нева, Дворцовая площадь, Невский проспект, Эрмитаж, wymieniono malarzy, których obrazy można tam zobaczyć: Leonardo da Vinci, Rubens, Rafael) (1: 61); informacja o trasie Kolei Transsyberyjskiej* (pojawiły się takie nazwy geograficzne, jak: Syberia, Dworzec Jarosławski, Władywostok, Moskwa, Perm, Jekaterynburg, Omsk, Nowosybirsk, Wołga, Wiatka, Kama, Toból, Irtysz, Ob, Jenisej, Oka, Amur, Ussuri, jezioro Bajkał) (1: 62); zamieszczono informację o miejscowości Мышкин i jedynym na świecie muzeum myszy (3: 44/2); zamieszczono historię trzech stolic: Kijowa, Moskwy i Sankt Petersburga (2: 60); zamieszczono informację, od jakiego słowa pochodzi nazwa Ruś (2: 60); informacja o nazwach miasta Sankt Petersburg (2: 61); informacja o trasie turystycznej Золотое кольцо России* (Москва, Владимир, Суздаль, Кострома, Ростов Великий, Ярославль, Сергиев Посад) (2: 62/1); pojawiły się takie nazwy, jak: Измайловский парк (3: 10/1); Белорецк на Урале (3: 11); Суздаль, Владимир, Сергиев Посад, Переславль-Залеский (3: 58/1).</p>

KRAJOZNAWSTWO	
3. Klimat	
<i>Эхо</i>	Informacja o zróżnicowanym klimacie Rosji* (pojawily się takie nazwy, jak: Półwysep Kolski, Czukotka, Syberia, część europejska, Morze Czarne, Krasnojarsk, Irkuck, Chabarowski) (3: 48); informacja o pogodzie w Sankt Petersburgu (3: 45/1a).
<i>Прогулка</i>	–
<i>Времена</i>	–
<i>Кл@ссно!</i>	Informacje o klimacie na czarnomorskim wybrzeżu Kaukazu, w Soczi, Jakuti, Ojmionie, na terenach przy Morzu Kaspijskim (2: 63/2).
4. Ekologia, ochrona przyrody	
<i>Эхо</i>	Zamieszczono wypowiedzi Rosjan o tym, jak dbają o ekologię (3: 56/1a); informacja o rezerwach Rosji (Дарвинский заповедник), „Czerwonej Księżce Rosji”* (3: 60/9b).
<i>Прогулка</i>	Wspomniano, od kiedy świętuje się w Rosji Międzynarodowy Dzień Ochrony Przyrody (3: 78).
<i>Времена</i>	Wspomniano, że w Rosji i w Polsce jest wiele rezerwatów i narodowych parków przyrody, wymieniono 3 parki narodowe na terytorium Rosji (1K: 55/14); wymieniono nazwy zwierząt i roślin z „Czerwonej księgi” Rosji (1K: 56); informacja o obozie młodzieżowym organizowanym w Rosji, którego celem jest propagowanie ekologii (3PK: 10).
<i>Кл@ссно!</i>	Informacja o projekcie „Домашняя экология”, do którego przystąpiła Rosja (3: 20/2); o sortowaniu śmieci przez moskwičan w porównaniu do Europejczyków (3: 22/2); o akcji „Марш парков”, której celem było zwrócenie uwagi na problemy ekologii (3: 24/1).
5. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
<i>Эхо</i>	Krótką informacja o: Ermitażu, Kaukazie, wyrobach z Gżelu, matroszce, bałałajce* (1: 99/4); informacja o lokalnych wyrobach (chochłoma, wyroby z Palechu, Gżelu)* (1: 8); pamiątki z Rosji: pocztówki, matroszki, książki (2: 48/3a); informacja o oficjalnych symbolach Rosji (flaga, herb, hymn)* (3: 34/1a); informacja o herbie FR* (3: 34/3).
<i>Прогулка</i>	Informacja o orle w herbach niektórych państw, w tym w Rosji (1: 78/5); o historii samowara* (1: 112); zamieszczono tekst o narodowym instrumencie – gusli (2: 67/2).
<i>Времена</i>	–
<i>Кл@ссно!</i>	Historia flagi Rosji, herbu, hymnu* (2: 62/1); samowar (2: 55/4); bania, Dziadek Mróz, Śnieżynka, wesoły Nowy Rok (2: 54/1); Wolga, Transsybirska magistral, Krasnaja placzad, Russkaja trojka, Kreml, samowar, jezero Bajkał, matroszka, Gżel, Palex, Chochłoma (2: 54/1); skojarzenia z Rosją: zima, białe niedźwiedzie, Moskwa, Sankt-Peterburg, Suzdał, Nowgorod, matroszka, przyjaciele z Rosji, Sibir, tajga, tundra, P. Cziłkowski, S. Prokofiew, białe noce, pirożki, pelmeni, bliny, Chochłoma, samowar, czajnik (2: 64/2); ciekawostki o brzozie jako symbolu Rosji (3: 62/2).
6. Muzea, malarze, tytuły obrazów, teatry, spektakle, filmy	
<i>Эхо</i>	Muzej Majałkowskiego (3: 84/2); informacja o najbardziej znanych teatrach (Большой театр*, Мариинский театр*) (3: 85); <i>Кармен</i> , Большой театр (3: 86/5); A. Sawrasow <i>Zimний пейзаж</i> , I. Repin <i>Бурлаки на Волге</i> , A. Rubliew <i>Святая Троица</i> , I. Шишкин <i>Утро в сосновом лесу</i> (3: 88/8b); informacja o muzeum w Moskwie – Государственная третьяковская галерея*, w której znajdują się obrazy znanych malarzy (A. Sawrasow, I. Repin, Wasilij Surikow, Iwan Kramskoj, Iwan Szikszin, A. Rubliew (3: 88/8a).

KRAJOZNAWSTWO	
Прогулка	Большой театр, <i>Евгений Онегин</i> П. Чайковский (З: 58/1); wymieniono teatru Moskwy: Театр Современник, МХАТ Чехова, Большой театр, театр Сатиры, театр Табакова, театр Станиславского, театр Вахтангова, Сатирикон, театр Луны, Новая Опера, театр Маяковского (З: 58/2); informacja o Teatrze Wielkim* w Moskwie, o jego przebudowie i odbudowie, <i>Лебединое озеро</i> , <i>Жизель</i> , <i>Баядерка</i> , <i>Дон Кихот</i> , <i>Иван Сусанин</i> , <i>Борис Годунов</i> (З: 59); Московский театр юного зрителя, <i>Собачье сердце</i> (З: 62/6); Маринский театр, Театр оперы и балета имени Мусоргского, Большой драматический театр, Большой театр кукол (З: 67/3).
Времена	Московский государственный детский музыкальный театр*, wymieniono spektakle: М. Метерлинка <i>Синяя птица</i> , Ш. Перро <i>Золушка</i> , Г. Х. Андерсен <i>Дюймовочка</i> , balet <i>Шопениана</i> , опера <i>Евгений Онегин</i> (Р: 108/10); wspomniano o muzeum porcelany w Kuskowie (2РК: 45/7); opowiedziano historię filmu: Андрей Сергеевич Михалков-Кончаловский <i>Романс о влюблённых</i> (2РК: 117); zamieszczono informację o dziecięcym teatrze Детский музыкальный театр юного актёра oraz o granych w nim spektaklach (1К: 34/14); omówione zostały obrazy* następujących malarzy: Андрей Рублёв <i>Троица</i> (ЗРК: 9); Алексей Кондратьевич Саврасов <i>Гачи прилетели</i> (ЗРК: 19); Карл Брюллов <i>Всадница</i> (ЗРК: 30); Виктор Васнецов <i>Иван царевич на Сером волке</i> (ЗРК: 37); Василий Владимирович Пукирев <i>Неравный брак</i> (ЗРК: 45); Борис Михайлович Кустодиев <i>Масленица</i> (ЗРК: 55); Казимир Северинович Малевич <i>Авиатор</i> (ЗРК: 65); Марк Шагал <i>Жизнь крестьянина</i> (ЗРК: 71); Александр Иванович Лактионов <i>Письмо с фронта</i> (ЗРК: 80); Евсей Евсеевич Моисеенко <i>9 мая 1975</i> (ЗРК: 86); tytuł filmu <i>Анна Каренина</i> (2РК: 113/5a).
Кл@ссно!	Krótka informacja o muzeach (Третьяковская галерея, Эрмитаж) (1: 60/1); Большой театр, <i>Лебединое озеро</i> (З: 43/4); podano link do strony internetowej, na której można znaleźć informacje o muzeach (Третьяковская галерея, Эрмитаж) (З: 45).
7. Wybitne/znane postacie i ich dzieła	
Эхо	Zamieszczono krótkie informacje o takich postaciach, jak: W. Putin, L. Tołstoj <i>Anna Karenina</i> , <i>Wojna i pokój</i> , P. Czajkowski <i>Jezioro łabędzie</i> , <i>Dziadek do orzechów</i> , Nikita Michałkow <i>Spaleni słońcem</i> , <i>Cyrulik syberyjski</i> , Dmitrij Mendelejew, Maria Szarapowa* (1: 7/4); М. Ю. Лермонтов <i>Герой нашего времени</i> (fragment) (2: 76/9); nota biograficzna nt. M. J. Lermontowa, wymieniono utwory: <i>Żagiel</i> , <i>Śmierć poety</i> , <i>Demon</i> i inne (2: 76); krótkie informacje* o takich postaciach, jak: Владимир Путин, Петр Чайковский <i>Евгений Онегин</i> , <i>Пиковая дама</i> , <i>Лебединое озеро</i> , <i>Спящая красавица</i> , <i>Щелкунчик</i> , Майя Плисецкая, Александр Солженицин <i>Архипелаг ГУЛАГ</i> , <i>Один день Ивана Денисовича</i> , Петр I Великий (З: 35/4a); A. S. Puszkina* <i>Ruslan i Ludmiła</i> , <i>Eugeniusz Oniegin</i> , <i>Jeździec miedziany</i> , utwory prozą: <i>Dubrowski</i> , <i>Dama Pikowa</i> , <i>Córka kapitana</i> (З: 37/7a); pojawiły się takie nazwiska, jak: N. Gogol <i>Martwe dusze</i> , L. Tołstoj <i>Wojna i pokój</i> (З: 42); zamieszczono informacje o N. Michałkowie* <i>Spaleni słońcem</i> , <i>Cyrulik syberyjski</i> (З: 84); wymieniono dramaturgów: Елена Исаева и братья Пресняковы oraz inne nazwiska: Прокофьев <i>Золушка</i> , Н. Михалков, Бондарчук, В. Маяковский (З: 84/2); Р. М. Trietiakow (З: 88/8a); wymieniono tytuły książek i autorów: Сергей Есенин <i>Стихотворения</i> , Александр Пушкин <i>О рыбаке и рыбке</i> , Сергей Лукьяненко <i>Фальшивые зеркала</i> , Лев Толстой <i>Анна Каренина</i> (З: 92/3a); I. A. Kryłow* (З: 97/11a).
Прогулка	Zamieszczono noty biograficzne i ciekawostki o takich postaciach, jak: А. С. Пушкин* <i>О рыбаке и рыбке</i> , <i>Евгений Онегин</i> , <i>Медный всадник</i> , <i>Руслан и Людмила</i> , <i>Капитанская дочка</i> , <i>Цыганы</i> (2: 36/1); Б. Ш. Окуджава* <i>Полночный троллейбус</i> , <i>Сентиментальный вальс</i> , <i>Король</i> , <i>Песенка о солдатских сапогах</i> , <i>Не бродяги, не пропойцы</i> , <i>Ванька Морозов</i> (2: 69); Виталий Грацев* (Витас) (2: 75); fikcyjna bohaterka Internetu <i>Масяня</i> * (2: 89);

KRAJOZNAWSTWO	
Прогулка [сд.]	Вячеслав Зайцев* (3: 22); pojawiły się również takie postaci, jak: Петр I (1: 88); А. С. Пушкин (1: 97/6); Петр Ильич Чайковский, Сергей Рахманинов (2: 71/9); sportowe rary jazdy figurowej, pr. Людмила Белоусова – Андрей Протопопов, Оксана Казакова – Артур Дмитриев (2: 61/8); Б. Ш. Окуджава (2: 85); А. С. Пушкин <i>Медный всадник</i> (3: 69/5); М. Ю. Лермонтов, Л. Н. Толстой (3: 41); wymieniono laureatów Nagrody Nobla: Иван Бунин, 1933; Иосиф Бродский, 1987; Борис Пастернак, 1958; Михаил Шолохов, 1965; Александр Солженицын, 1970 (3: 44); Булгаков, Гоголь, Григорович, Достоевский, Лермонтов, Лесков, Некрасов, Соловьев, Толстой, Чехов, Блок, Грин, Гончаров, Есенин, Пушкин, Салтыков-Щедрин, Толстой, Тургенев, Фет, Чехов (3: 44/6); pojawiła się nazwa grupy rockowej Алиса (3: 61/5); Ю. А. Гагарин (3: 87/3).
Времена	Krótkie wzmianki o takich postaciach, jak: A. Puszkina, L. Tołstoj, P. Czajkowski, N. Michałkow, M. Plisiecka, V. Okudżawa, A. Pugaczowa, A. Sołżenicyn, O. Mienszykow, Tatu, M. Rostropowicz, A. Sacharow (1P:8/3); Сергей Есенин <i>Белая берёза</i> (2P: 31; 2PK: 31); Informacje o postaciach: Николай Николаевич Миклухо-Маклай* (2P: 46; 2PK: 46); Андрей Сергеевич Михалков-Кончаловский, <i>История Аси Клячиной</i> – ekranizacja Turgieniewskiego <i>Дворянское гнездо</i> , <i>Романс о влюбленных</i> , <i>Возлюбленные Марш</i> , <i>Поезд-бегун</i> , <i>Ближний круг</i> , <i>Курочка ряба</i> , spektakle: <i>Чайка</i> , <i>Король Лир</i> (2PK: 116/12a); w tekstach pojawiają się takie postaci, jak: М. Мусоргский <i>Фантазии</i> (1P: 108/10); Н. Михалков (2PK: 114/8, 115/10); М. Булгаков <i>Мастер и Маргарита</i> (3PK: 78/7a); Александр I (2PK: 99); zamieszczono informacje* na temat takich postaci, jak: Булат Шалвович Окуджава <i>Пока земля еще вертится</i> (1K: 53/7); Daniłl Charms (1P: 76); В. Шаинский <i>Антошка</i> , <i>Улыбка</i> , <i>Крокодил Гена</i> , <i>Чунга-чанга</i> (2P: 18/9; 2PK: 18/9); Лев Николаевич Толстой (2P: 37, 2PK: 37); Мария Шарапова (3PK: 56); dziadkowie А. Puszkina (3PK: 76/4a); А. Ю. Домогаев <i>Белое солнце пустыни</i> , <i>Покровские ворота</i> , <i>Огнём и мечом</i> , <i>Однажды в Америке</i> (3PK: 78/7a); Ю. Лермонтов <i>Парус</i> (3PK: 81); zamieszczono informację o niewidomym naukowcu matematyku (Лев Семенович Понтрягин) (3PK: 28/7); informacja o ekspedycjach na północny biegun i takich postaciach, jak: В. Чкалов, Г. Байдуков, А. Беляков (3PK: 66).
Кл@ссно!	А. Пушкин, Л. Толстой, А. Чехов (2: 54/1); Юрий Долгорукий (2: 60); царь Петр I (2: 60, 62/1); царь Алексей (2: 62/1); Э. Рязанов, film <i>Служебный роман</i> (3: 12/1); братья Стругацкие (3: 40/1); А. С. Пушкин <i>Евгений Онегин</i> (3: 41); Михаил Афанасьевич Булгаков <i>Мастер и Маргарита</i> , Лев Николаевич Толстой <i>Война и мир</i> , Александр Сергеевич Пушкин <i>Евгений Онегин</i> , Фёдор Михайлович Достоевский <i>Преступление и наказание</i> , Александр Исаевич Солженицын <i>Архипелаг Гулаг</i> (3: 40/3); zamieszczono noty biograficzne o takich postaciach, jak: А. С. Пушкин <i>Евгений Онегин</i> , <i>Пиковая дама</i> , <i>О рыбаке и рыбке</i> , Л. Н. Толстой <i>Война и мир</i> , Анна Каренина, Д. И. Менделеев, С. В. Ковальская, П. И. Чайковский, оперы: <i>Евгений Онегин</i> , <i>Пиковая дама</i> , balety: <i>Лебединое озеро</i> , <i>Щелкунчик</i> , М. М. Плисецкая (3: 60–61); Исаак Левитан <i>Золотая осень</i> , Архип Куинджи <i>Берёзовая роща</i> (3: 63/6).
8. Kuchnia	
Эхо	Zamieszczono kartę menu z daniami rosyjskimi (2: 52/4); podano informację o popularnych barach bistro i restauracjach (2: 50); wymieniono dania kuchni rosyjskiej (уха, рассольник, вареники, блины, пельмени) (2: 51/2a).
Прогулка	Zamieszczono tekst o kuchni rosyjskiej, zostały wymienione dania, potrawy (2: 126/2; 2: 131/2); informacja o ziemniaku – jednym z podstawowych produktów w Rosji (2: 136); informacja o restauracji „Планета Космос” (2: 133/3); ciekawostka o tym, czym jest rosyjski kebab (2: 133); informacja o barach bistro (2: 135/6).
Времена	Zamieszczono przepis na блины (1P: 76/8); zostały wymienione tradycyjne dania rosyjskie (np. рассольник, уха, ватрушка) (3PK: 13/3).

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Кл@ссно!</i>	Wymieniono dania kuchni rosyjskiej (np. солянка, уха, пирожки, пельмени, блины) (2: 31/1; 38: 1, 54/1); wspomniano o lokalach typu bistro (np. Пирожковая, Пельменная, Бутербродная) (2: 38/2; 2: 39); wyjaśniono, jak są przygotowane tradycyjne zupy (солянка, уха) (2: 38/1); wspomniano o barach: шашлычная i сосисочная (2: 39).
9. Sport	
<i>Эхо</i>	–
<i>Прогулка</i>	Pojawiła się nazwa znanego stadionu w Moskwie – Лужники, klubu piłkarskiego Спартак (2: 56/2); podano zwycięzców olimpiad w jeździe figurowej (2: 61/8); ciekawostki o olimpiadzie w 1980 w Moskwie (2: 61); informacja o międzynarodowym festiwalu zdrowia i fitness w Moskwie (2: 15/7).
<i>Времена</i>	–
<i>Кл@ссно!</i>	Zamieszczono informację o turniejach w armwrestlingu (3: 37/3); informacja o rosyjskim Komitecie paraolimpijskim (3: 38/3).
10. Szkolnictwo	
<i>Эхо</i>	Zamieszczono informacje o: systemie kształcenia w Rosji* (1: 62); gimnazjum w Rosji (1: 62/4); dzienniku elektronicznym w jednym z rosyjskich gimnazjów (1: 69/11a); kursach językowych, organizowanych w Państwowym Instytucie Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina w Moskwie* (2: 17).
<i>Прогулка</i>	O systemie kształcenia w Rosji, ocenach, klasach, egzaminach (3: 36/4); historii powstania i współczesnych zasobach Московского государственного университета (3: 43/5).
<i>Времена</i>	Zamieszczono informacje o systemie kształcenia w Rosji, egzaminach (3P: 64/11).
<i>Кл@ссно!</i>	Informacja o dniach wolnych w szkole w Rosji (1: 18/1).
11. Środki transportu	
<i>Эхо</i>	Zamieszczono nazwę lotniska Szeremietiewo 2 (2: 44/7); podano informację o lotniskach w Moskwie (Шереметьево 1, Шереметьево 2, Внуково, Домодедово, Быково)* (3: 7); informacja o tym, że tory w Rosji są szersze niż w innych krajach (3: 28/3).
<i>Прогулка</i>	Zamieszczono informację o liniach metra w Moskwie oraz innych środkach transportu, np. автобус, такси, трамвай, троллейбус (2: 22/4, 30/4); informacja o dworcu kolejowym (Белорусский вокзал) (2: 28/2); o skuterach w Rosji (3: 72/2).
<i>Времена</i>	Historia powstawania moskiewskiego metra (1K: 97).
<i>Кл@ссно!</i>	–
12. Inne	
<i>Эхо</i>	Podano informację, że aby wjechać na terytorium Rosji, należy mieć wizę (3: 9); zamieszczono informację o moskiewskich taksówkach (3: 13); informacja, że hasła w rosyjskich wyszukiwarkach wpisujemy po rosyjsku, a adresy stron internetowych alfabetem łacińskim (3: 17).
<i>Прогулка</i>	Zamieszczono historię imienia Iwan (1: 89); informacja o adresowaniu kopert (3: 25); informacja o bibliotekach elektronicznych (3: 44/6); informacja o warunkach uzyskania prawa jazdy w Rosji (3: 75/6); zamieszczono informację, o lotach w kosmos, o pierwszej sztucznej satelicie wystrzelonej w ZSRR (3: 87/3).

KRAJOZNAWSTWO	
Времена	Podano informacje o języku rosyjskim, Cyrylu i Metodym, grażdancie (1P: 31/48); zamieszczono informację o powstaniu sklepu ГУМ (Главный Универсальный Магазин) (2PK: 99).
Кл@ссно!	Zwrócono uwagę, że w Rosji nie ma słowa „parter”, kiedy liczymy piętra w budynku (1: 42); zwrócono uwagę na różnice w adresowaniu kopert w Rosji i Polsce (2: 48); poinformowano o numerze kierunkowym do Rosji i Moskwy (2: 51); podano numer pogotowia ratunkowego, opisano pracę pogotowia oraz medyków (3: 30/4); podano informacje o zasobach Rosyjskiej Państwowej Biblioteki w Moskwie (3: 41/4); wymieniono tytuły gazet, czasopism: „Друг собаки”, „Независимая газета”, „Огонёк”, „Юный эрудит”, „Московский комсомолец”, „Ровесники”, „Все звёзды”, „ГЕО” (3: 48/1); podano krótkie informacje o czasopismach: „National Geographic”, „Авто-Мир”, „Московские новости”, „Московский комсомолец”, „Огонёк”, „Домашний очаг” (3: 49); podano nazwy programów radiowych („Радио JAZZ”, „Радио Юность”, „Радио Юмор”) (3: 49); wymieniono i opisano położenie, usługi, ceny w takich hotelach, jak: „Севастополь”*, „Турист”*, „Салют”** (3: 57/3).

Tabela 4. Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

SOCJOZNAWSTWO	
(*) gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.	
Эхо	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: używanie i znaczenie imion odojcowskich* (1: 28); używanie imion pełnych i zdrobnień* (1: 28); zawieranie znajomości (1: 39/1a, 40/2); zwroty oficjalne i nieoficjalne (1: 15/8, 28/5; 2: 44/8a, 46/10a); zwroty grzecznościowe: powitanie/pożegnanie (1: 27/3b, 27/2); list (1: 46; 3: 31, 98, 26); życzenia okolicznościowe (1: 54/12a; 1: 51; 1: 82/5a, 91/2a; 2: 86, 105; 3: 68); zawieranie znajomości przez Internet (1: 36/6, 42/9a); adresowanie kopert (1: 44/3; 2: 114); korespondencja nieoficjalna (2: 44/8b); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: oficjalny i nieoficjalny sposób określania czasu (2: 41); przysłowia (1: 68/9; 2: 34/10, 72/11; 2: 89/9, 102/5; 3: 26, 32/9, 42/9, 70/11); łamańce językowe (1: 19/8); frazeologizmy, podano historię stosowania powiedzenia: Ни пуха ни пера (3: 66; 3: 66/2a); zamieszczono najczęściej używane skróty (1: 43/1b); zamieszczono wybrane zwroty języka potocznego (1: 75); zwroty, których używamy, kiedy nie potrafimy pomóc przechodniowi (2: 48/2); wyrażanie własnego zdania/opinii (1: 48/3; 2: 77/2; 3: 95/8a); opisywanie upodobań (2: 87); przyjmowanie i odrzucanie propozycji (2: 46/10b); zwroty, których używamy, gdy (nie)zgadzamy się z rozmówcą, powątpiewamy (3: 59/5); mówienie komplementów (2: 73/4a); zapraszanie (2: 87/6, 89); prośba o pozwolenie, udzielanie pozwolenia, odmowa (3: 101/6a); ponadto w podręczniku znajdują się dialogi typu: na dworcu (3: 12/11a); w restauracji (2: 51/3); w sklepie (2: 57/1); wyrażenie prośby, podziękowań, wyjaśnień (2: 65/6); wyrażenia, które stosujemy, jeśli czegoś nie rozumiemy, prosimy nauczyciela o coś (2: 17/4); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: krótkie informacje o takich świętach, jak: Новый год, Рождество, День святого Валентина, день рождения (1: 53, 53/11a); wymienione zostały takie święta, jak: Новый год, Рождество, День святого Валентина, Международный женский день, День Победы, День независимости, Сочельник (1: 75/ 4b); informacja o rosyjskiej dacy (2: 10) oraz o rosyjskiej bani (2: 28); informacja (afisz) o koncercie jubileuszowym zespołu Любэ (3: 99/3); 4. Inne: zamieszczono informację, że do zapisu adresów mailowych Rosjanie używają łacińskich liter (1: 44); informacja o tym, że Rosjanie nie obchodzą imienin, o kalendarzu juliańskim i terminie Bożego</p>

SOCJOZNAWSTWO	
Эхо [cd.]	Narodzenia (1: 53); informacja o tym, że Rosjanie inaczej niż Polscy liczą piętra (2: 27); zaprezentowano dobre warunki mieszkaniowe w domu jednorodzinnym (2: 27/4); zostały również przedstawione zalety życia na wsi oraz w centrum dużego miasta rosyjskiego (2: 21/2a); zamieszczono wyniki ulicznej ankiety na temat zainteresowań Rosjan (3: 84/2).
Прогулка	1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: informacja o znaczeniu zaimka <i>Вы</i> (1: 88, 2: 50); zwroty grzecznościowe używane w komunikacji ustnej (1: 57/3; 2: 114/9); zwroty używane przy poznananiu się (1: 87/1); e-mail (1: 44/10); słowa i wyrażenia stosowane w liście (3: 25, 26/3); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: przysłowia (1: 78/6, 116/6, 142; 2: 51/5, 118/4; 3: 35/2, 94/7); przepowiednie (2: 41/8); wyrażanie na coś zgody lub odmawianie (2: 50; 2: 113/6); pytanie o znajomość języka obcego (2: 114/8); pytanie o drogę (2: 109/1, 110/2); zwroty, których używamy w restauracji (2: 132); życzenia (3: 52/2, 54/6); rezerwacja wycieczek przez Internet (3: 11/4); zwroty używane na poczcie (3: 24/1); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: informacja o rosyjskiej bani (1: 141); zamieszczono informację o takich świętach i uroczystościach*, jak: День святого Валентина (1: 143); święto studentów „Татьянин день” (3: 43/5); Новый год, Рождество (3: 50/1); koncert na Placu Czerwonym z Paulem MacCartneyem (2: 72); festiwal kultury młodzieżowej „Выбери здоровый образ жизни!”, który odbył się w 2004 r. w Jekaterynburgu (2: 73/12); 4. Inne: wymieniono popularne imiona rosyjskie i ich polskie odpowiedniki (1: 86); informacja o tradycji picia herbaty z samowara (1: 112); tekst o tym, jakimi samochodami jeżdżą Rosjanki (3: 73/3).
Времена	1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: zwrócono uwagę na imię odojcowskie (1K: 9; 1P: 38); używanie imion pełnych i zdrobnień (1K: 9, 10/5; 1P: 38); zwroty używane przy zawieraniu znajomości, przywitaniu, pożegnaniu, podziękowaniu, wyrażeniu prośby (1K: 99, 1P: 36/9); zwroty używane przy pożegnaniu, proszeniu o przebaczenie, wyrażaniu prośby, podziękowaniu (1K: 115; 1P: 113–114); życzenia (1K: 73/12, 74/13); pocztówka (2P: 35/6; 2PK: 35/6); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: przysłowia (1P: 76/8, 83; 1K: 11/9, 91/8, 30/4; 3PK: 27/5a); frazeologizmy (1K: 17/1, 57/17); zwroty używane, gdy odmawiamy czegoś, gdy ktoś przeprosza, dziękuje, gdy prosimy o pomoc, gdy ktoś dzwoni, puka do drzwi (2P: 89–90); zwrócono uwagę na znaczenie trybu rozkazującego, który może wyrażać rozkaz, radę, propozycję, życzenie, ostrzeżenie, przestrożę (3PK: 33); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: informacja o takich świętach, jak: Новый год, Рождество, Сочельник (1K: 49; 1P: 79/14); opis Maslenicy (1P: 83).
Кл@ссно!	1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: używanie i znaczenie imion odojcowskich* (1: 34); zawieranie znajomości (1: 13); zwroty używane w stosunku do kolegów i nauczycieli (1: 55/5); pocztówka (2: 8/1; 3: 11/4, 43/4); życzenia okolicznościowe (2: 15, 15/6, 16/2, 17/5); e-mail (1: 21/6); pisanie esemesów (2: 50, 51/4); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: zwroty, jak opowiedzieć o sobie (1: 17/4); wyrażenia idiomatyczne (2: 43/6); przysłowia (3: 33/6, 35/4); zwroty i wyrażenia używane w sklepie (2: 30/1, 31, 31/4); składanie propozycji (2: 33/5); pytanie o zainteresowania (1: 55/5); pytanie o drogę i odpowiadanie na zapytanie (2: 23/3); pytanie o zainteresowania sportowe (3: 35/3); rozmowa o książkach (3: 40/1); zwroty używane w biurze podróży (3: 59/3); 3. Święta, obyczaje, zwyczaje codzienne, uroczystości okolicznościowe: wymieniono święta i daty (2: 14/1); poinformowano, że Rosjanie zwykle nie obchodzą imienin (2: 14); zamieszczony został tekst o świętowaniu urodzin przez rosyjską nastolatkę (2: 15/5); zamieszczono informację o obchodach w Rosji takich świąt, jak: День святого Валентина (2: 16/1); Рождество (2: 18/1); podano informację o różnicach w kalendarzu gregoriańskim i juliańskim, którego używa Cerkiew prawosławna (2: 18);

SOCJOZNAWSTWO	
Кл@ссно! [cd.]	zamieszczono informację o znaczeniu daczy w życiu Rosjan (2: 52; podano informację o zwyczaju „присесть на дорогу” (2: 55); zamieszczono takie rady Rosjan skierowane do cudzoziemców, jak: nie gwizdać w domu, nie zdejmować w domu butów, nie rozmawiać o pogodzie, nie dawać noży i chust w prezencie, nie spóźniać się do teatru, w kuchni Rosjanie przyjmują tylko bliskich (3: 64/1); 4. Inne: zamieszczono informację, że wagę zakupów spożywczych określa się w gramach (2: 31); podano informację o tym, że Rosja to najbardziej „czytający kraj” na świecie* (3: 48/2).

Tabela 5. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią. (* gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.	
Эхо	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości, pamiątki: Zakopane, Kraków (Zamek Królewski, Sukiennice), Warszawa (Zamek Królewski, Kolumna Zygmunta, Pałac Kultury i Nauki) (1: 46/13a); Zakopane (2: 13/8a); Morze Bałtyckie, Gdańsk, Gdynia, Sopot, Suwałki (3: 26/1a); Tatry, mazurskie jeziora, Kraków, Warszawa, Poznań, warszawska syrenka (3: 27/2a); Kraków, kościół Mariacki, ołtarz Wita Stwosza, pomnik Adama Mickiewicza, Sukiennice, Muzeum Narodowe (Matejko, Grottger, Malczewski), Stary Teatr, Zamek Królewski, katedra na Wawelu (3: 31/7a); wymieniono charakterystyczne pamiątki (toruńskie pierniki, oscypek, korale z bursztynu, wyroby górali z Tatr) (3: 27/2a); 2. Postacie: F. Chopin, Kopernik, Jan Paweł II, L. Wałęsa, H. Sienkiewicz, W. Szyborska, Skłodowska-Curie, W. Rejmont, Cz. Miłosz (3: 33/10); B. Prus <i>Faraon</i> (3: 92/3a); 3. Kuchnia: wymieniono specjały kuchni polskiej (bigos, pierogi, barszcz, kotlet schabowy z kapustą) (3: 27/2a); zamieszczono informację o gustach kulinarnych Polaków (3: 30/6a); 4. Szkolnictwo: podkreślono, że system kształcenia w Rosji różni się od polskiego (1: 43/1b); podano informację o egzaminach gimnazjalnych (3: 69/10a); 5. Inne: podano numery alarmowe (1: 119/3a); podkreślono, że niektóre słowa rosyjskie brzmią podobnie jak polskie co ułatwia naukę (1: 102, 102/4); zaznaczono, że Rosjanie podobnie jak Polacy określają czas na dwa sposoby – oficjalnie i nieoficjalnie (2: 41); tytuł bajki <i>Żuraw i czapla</i> (3: 96/9a); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – postacie, np. Co powiedziała/abyś koleżde/koleżance z Rosji o Polsce i znanych Polakach? (3: 28/2b); – miejsca (2: 46/11; 3: 15/3, 32/7), np. Wymień atrakcje turystyczne stolicy Polski (3: 15/3); – przysłowia (1: 68/9; 2: 34/10, 72/11, 89/9, 102/5, 32/9), np. Przeczytaj przysłowia i powiedzenia, a następnie podaj ich polskie odpowiedniki (3: 70/11); – święta (1: 75/2a), np. Kiedy Polacy obchodzą te święta?; – przyroda (3: 61/10), np. Сколькo национальных парков находится в Польше? (3: 61/10); – symbole narodowe (3: 33/10, 34/26, 119/7), np. Poinformuj rosyjskiego koleżę, jakie są kolory na polskiej fladze (3: 34/2b); – rekordy (3: 41/5r), np. Pamiętacie polskie rekordy? Stwórzcie odpowiednią listę i opowiedzcie o nich na forum klasy; – klimat (3: 50/9a), np. Ułóżcie prognozę pogody dla Polski na jutro; – klęski żywiołowe (3: 55/4), np. Powiedz, jakie klęski żywiołowe występują w naszym kraju; – język (1: 22/1), np. Powiedz do jakiej rodziny językowej należy język rosyjski i polski; – miłość do ojczyzny (1: 46/13a; 3: 26/1a, 27/2a, 2b, 28/3); Zdjęcia: mapa Warszawy (1: 25); flaga Polski (1: 32); L. Wałęsa, Kaja (1: 33); Zakopane, Zamek Królewski, Pałac Kultury i Nauki, kolumna Zygmunta, Sukiennice (1: 47); W. Szyborska (bp) (3: 27); Jan Paweł II, A. Holland, J. Buzek, A. Chylińska, zespół Feel, IRA, kadry z serialu <i>M jak miłość</i></p>

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Эхо [cd.]	i filmu <i>Quo vadis</i> (bp) (3: 28); polskie dania: racuchy, kurczak, sernik, schabowy, lody, bigos, szaszłyki, żurek (3: 30); pomnik Mickiewicza, bazylika Mariacka, Sukiennice, Zamek na Wawelu (3: 32); Świętokrzyski Park Narodowy, Białowieski Park Narodowy, Ojcowski Park Narodowy (3: 61); M. Skłodowska-Curie (3: 75, 137); Kraków (3: 118–119).
Прогулка	1. Postacie: pojawiają się takie postacie, jak: F. Chopin (1: 97/6; 2: 71/9); A. Tajner (2: 59); Jan Paweł II, K. Zanussi (2: 68/4); zamieszczono noty biograficzne Z. Religi* (2: 50/4); A. Małysz* (2: 59); wspomniano M. Hermaszewskiego, który jako pierwszy Polak poleciał w kosmos (3: 87/3); wspomina się zespoły muzyczne: Brathanki, Czerwone Korale, Kayah i Bregović <i>Śpij kochanie śpij</i> , Budka Suflera <i>Takie tango, Bal wszystkich świętych</i> (2: 75/14); 2. Inne: informacja o znaczeniu orła w herbach państw, w tym Polski (1: 78/5); zamieszczono legendę o Lechu, Czechu i Rusie (1: 82); ciekawostki o bocianach jako polskim symbolu (1: 82); zamieszczono informację o długości Wisły (2: 105); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – święta, obyczaje (3: 50/1), np. Скажи, какие праздники празднуют в Польше; – sztuka (3: 58/2), np. Назови театры Варшавы (3: 58/2); – sport (2: 60/7), np. Как ты думаешь, популярен ли футбол в Польше?; – przysłowia (1: 116/6; 2: 51/5), np. Прочитай пословицы. Передай смысл на польский язык; – przewodnie (2: 41/8), np. Zastanów się, czy znasz jakieś polskie wróżby z przewidywaniem pogody i obserwacją przyrody. Zapytaj o nie rodziców lub dziadków; – szkoła (3: 33/1), np. Прослушай и прочитай текст, а затем расскажи о себе и своей школе (3: 33/1); Zdjęcia: flaga Polski (1: 74); herb Polski (1: 78); F. Chopin (1: 97); Z. Religa (2: 50); A. Małysz (2: 59).
Времена	1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości, pamiątki: mazurskie jeziora (2P: 7/6); Warszawa, Łazienki, kolumna Zygmunta, Kraków (3PK: 6/4); 2. Wydarzenia, postacie: zamieszczono informację, że spektakl A. S. Konczałowskiego został wystawiony w warszawskim teatrze „Na Woli” (2PK: 116/12a); zamieszczono informację, że młodzież z Polski uczestniczy w spotkaniach ekologicznych organizowanych w Rosji (3PK: 10); zamieszczono informację o L. Zamenhofie*, który urodził się w Białymstoku (2P: 10); wspomniano A. Wajdę (2PK: 114/9); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miejsca (1P: 27/43, 2P: 7/6, 2PK: 7/6), np. Прочитай. Скажи, где ты хотел(а) бы отдохнуть и почему (2PK: 7/6); – szkoła (3P: 64/11, 3PK: 64/11), np. Прочитай текст и дополни его своим рассказом (3PK: 64/11); – ekologia (1K: 56/15, 57/16), np. Powiedz, co jest pod ochroną w poniższych parkach narodowych (1K: 56/15); – przysłowia, frazeologizmy (1K: 30/4; 2P: 8/10; 2PK: 8/10; 2P: 67; 2PK: 67; 1K: 57/17); – miłość do ojczyzny (3PK: 6/5) Zdjęcia: Starówka w Warszawie (1K: 17/1); Warszawa, Kolumna Zygmunta (1K: 25); Warszawa, Kraków (1K: 17/20, 93; 3PK: 6/4); mapa Polski (1P: 23); Słowiński Park Narodowy, Poleski Park Narodowy, Tatrzański Park Narodowy (1K: 56/14); kadr filmu <i>Historia miłości</i> (2PK: 113/5a).
Кл@сно!	1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości: zamieszczono opisy takich miejsc, jak: Opole, Poznań, wieś Panki, Jarnońtówek (2: 56/1); 2. Postacie, literatura: zamieszczono dwa wiersze: K. I. Gałczyńskiego <i>Dwie gitary</i> oraz J. Tuwima <i>Warzywa</i> (fragment) (2: 35/4, 57/2); pojawiają się takie postacie, jak: S. Lem, A. Sapkowski (3: 40/1); przedstawiono historię J. Meli*, M. Kamińskiego, W. Ostrowskiego (3: 39/4); 3. Inne: podano informację, że Polska uczestniczy w międzynarodowym ekologicznym projekcie „Działania domowe” (3: 20/2); zamieszczono tekst o polskich harcerzach, ratownikach medycznych z Opola (3: 49/3); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – miejsca (1: 41/1, 3/56/1), np. Czy podoba ci się miejscowość, w której mieszkasz? (1: 41/1); – miłość do ojczyzny (2: 54/2, 56/1), np. Pracując w trzy- czteroosobowych grupach,

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
<p>Кл@ссно! [cd.]</p>	<p>wymieńcie kilka powodów, dla których Polacy kochają swój kraj; – obyczaje (3: 64/2), np. Czy potrafiłbyś/(a)byś dać kilka rad cudzoziemcom przyjeżdżającym do Polski?; – prasa (3: 48/1, 49/3), np. Spróbuj powiedzieć po rosyjsku o swoich prasowych upodobaniach (3: 48/1); – symbole (3: 62/2), np. Jak myślicie, jakie drzewa symbolizują Polskę?; – muzea (3: 45/3), np. A może ty sam/sama mógłbyś/mogłabyś coś dodać na temat unikatowych na świecie polskich muzeów?; – ekologia (3: 22/2), np. Porównaj sytuację dotyczącą sortowania śmieci na zachodzie Europy i w Rosji, a potem powiedz, jak to wygląda u nas w Polsce; – święta (2: 18/1; 3: 11/5), np. Powiedz jakie święto lubisz najbardziej (3: 11/5); – sport (3: 35/4), np. Powiedz, kto z polskich sportowców zdobył medale na Olimpiadzie; – przysłowia, idiomy (2: 43/6; 3: 33/6, 35/4), np. Posłuchaj przysłów o zdrowiu. Czy znasz ich polskie odpowiedniki?; Zdjęcia: flaga Polski (1: 30); J. Dudek (1: 31); Warszawa (1: 32); Opole, krajobraz Polski, Poznań (2: 56); logotypy polskich gazet: „Gazeta Wyborcza”, „Polityka”, „Tygodnik Powszechny” (3: 49).</p>

Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH	
<p>Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią. (*) gwiazdką zostały oznaczone poszerzone informacje na dany temat.</p>	
<p>Эхо</p>	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości, pamiątki: zamieszczono tekst o Europie, jej dużych i małych państwach (1: 45/7); mapa Europy (1: 116/4); Elba, Sardynia, Sycylia, Lwów i jego osobliwości (2: 10/1a); Grecja (2: 12/7a); zamieszczono informację co można kupić w Mandżurii, Kairze, Rzymie (2: 60/2); wymieniono osobliwości Paryża* (Wieża Eiffla, Arka Triumfalna, Katedra Notre-Dame, Pola Elizejskie, Luwr, Muzeum Orsay) oraz Pragi (Stare Miasto, Hradczany, Most Karola, ratusz miejski) (3: 13/1a); informacja o parku miniatur w Brukseli* (3: 16/5); Rotterdam (3: 21/5); 2. Postacie, literatura: A. Einstein (3: 75/1); wymieniono tytuły książek i autorów: J. Verne <i>Tajemnicza Wyspa</i>, A. Christie <i>Morderstwo w Orient Expressie</i>, <i>Wiedźmin</i> (3: 92/3a); pojawiły się tytuły takich bajek, jak: <i>Kopciuszek</i>, <i>Królewna na ziarnku grochu</i>, <i>Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków</i>, <i>Brzydkie kaczątko</i>, <i>Kot w butach</i> (3: 96/9a); 3. Inne: zwrócono uwagę na podobieństwo brzmienia wyrazów w języku angielskim, niemieckim, rosyjskim (1: 32/3b, 73/1); wymieniono nazwy różnych walut (1: 32/4a); opisano gusta kulinarne różnych narodów, m.in. Włochów, Meksykanów, Francuzów (3: 30/6a); Uświadomienie innych kultur odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów, np. W dziesięciu zdaniach opisz atrakcje turystyczne jednej ze stolic europejskich lub atrakcje swojego miasta/regionu (3: 17/9); Zdjęcia: Daniel Radcliffe, Zinedine Zidane, Elżbieta II, Juliette Binoche (1: 33); flagi takich państw, jak: Litwa, Czechy, Włochy, Estonia, Ukraina, Łotwa, Austria, Grecja, Słowacja (1: 45); flagi Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji (1: 32); miejsca turystyczne Francji i Czech (bp) (3: 14); Grenada, Akropol, Dubrownik (bp) (3: 15); park miniatur w Belgii (3: 16, 111); kadry filmów: <i>Harry Potter i insygnia śmierci</i>, <i>Avatar</i>, <i>Stowarzyszenia wędrujących dżinsów</i>, <i>Toy story</i>, <i>Dziennik Bridget Jones</i> (bp) (3: 87); zdjęcia wynalazków podpisane: братья Уилбер и Орвилл Райт, Карл Бенц Готтлиб, Вильгельм Даймлер, Луи Жак Манде Дагер, Джон Лоджи Берд, Иоганн Гутенберг, Теодор Майман (3: 75).</p>
<p>Прогулка</p>	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości: ciekawostka, o tym, że najwięcej bocianów jest w Polsce i na Litwie (1: 82); informacja o największych miastach świata: Tokio, Delhi, Bombaj (1: 82); przedstawiono prognozę pogody dla różnych miast, m.in. Soczi, Helsinek, Bangkoku, Hurghady, Tallinna (2: 42/10); o budowli z piasku w Berlinie,</p>

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH

Прогоулка
[cd.]

przedstawiającej Michaela Jacksona (2: 74); informacja o Europie, geografii, państwach, klimacie (2: 101/1, 102/2); wymienione zostały najdłuższe rzeki Europy oraz państwa, przez które one przepływają (2: 105); ciekawostka o budowie autobusu w Belgii, dla którego paliwem będzie olej roślinny (2: 110); tekst o Grecji*, geografii, języku, walucie, ilości mieszkańców (3: 8/1, 9/2); zamieszczono foldery biura podróży, zachęcające do wyjazdu do Turcji, Egiptu, Hiszpanii, Grecji (3: 10/3); **2. Postacie:** krótka informacja o A. Einsteinie (1: 97/6); M. Callas (3: 8); wspomniano takie postacie, jak: J. S. Bach, L. van Beethoven, W. A. Mozart (2: 71/9); J. Lennon, P. MacCartney, G. Harrison, Ringo Starr i historia Beatlesów* (2: 72); Eminem (1: 63); wspomniano o bohaterach filmów i gier komputerowych (Myszka Miki, Simpsonowie) (2: 89); podano informacje o projektantach mody (Coco Chanel, Christian Dior, Dolce & Gabbana, rodzina Benettonów, Armani) (3: 22); **3. Święta, zwyczaje, uroczystości okolicznościowe:** zamieszczono informację o świętowaniu Walentynek w Anglii, Niemczech, Włoszech, Francji (1: 143); informacja o organizowanym wiosennym festiwalu muzyki Beatlesów (2: 72/10); tekst o świętowaniu Nowego Roku w Danii, Belgii, Bułgarii, na Węgrzech (2: 151); informacja o adwencie jako zachodniej tradycji Bożego Narodzenia (3: 51); **4. Sport:** informacja o rekordzie Guinnessa w skokach na skateboardzie ustanowionym przez Amerykanów (2: 15); ciekawostki o zawodach łyżwiarских w Wielkiej Brytanii, o Belgu – twórcy rolek, o pierwszych mistrzostwach świata w hokeju na rolkach, o pierwszych zasadach jazdy figurowej w Anglii, o ojczyźnie skoków narciarskich w Norwegii (2: 58/6); **5. Film, literatura, teatr:** krótka informacja o książce *Harry Potter* (2: 45/7); wymieniono takie tytuły filmów, jak: *Harry Potter i więzień Azkabanu*, *Spider man 2*, *Shrek 2*, *Matrix Rewolucje* (2: 97/3); wspomniano o teatrze „La Scala” (3: 59) oraz o spektaklach *Mały książę** i *Ania z Zielonego Wzgórza** (3: 60/4); wymieniono takie spektakle, jak: *Trzej towarzysze E. M. Remarque’a*; *Mewa R. Bacha* (3: 60/3); **6. Unia Europejska:** informacje o państwach członkowskich UE, fladze, hymnie, celach UE (2: 102); o walucie euro, historii flagi (2: 104); o Europejskiej Konwencji Praw Człowieka (2: 105); zamieszczono hymn UE (2: 107/7); **7. Inne:** tekst o znaczeniu orła w herbach niektórych państw, w tym Niemiec i USA (1: 78/5); zamieszczono ciekawostkę o tym, że kanadyjscy uczeni doszli do wniosku, iż najlepszym lekarstwem w trakcie leczenia dzieci jest humor (2: 49); informacja o hip-hopie, modnym nie tylko w USA, ale na całym świecie (2: 68/4); tekst o pierwszych znaczkach, które pojawiły się w Anglii (2: 86); ciekawostka o tym, kto wymyślił kanapkę (2: 128); o przyczynie popularności McDonalda na świecie (2: 136); grecki alfabet (3: 12/6); wymieniono osiągnięcia techniczne, wynalazki (pierwszy komputer na Uniwersytecie Harvardzkim, pierwszy automobil zbudowany we Francji, pierwszy samochód benzynowy zbudowany przez Niemca, o amerykańskich kosmonautach na Księżycu) (2: 78/1; 3: 72; 3: 87/3); ciekawostki o rozpoczętym w Wielkiej Brytanii projekcie cyberszkoły (3: 39/7); pojawiły się też tematy ekologiczne, np. o ustanowionym przez ONZ Międzynarodowym dniu ochrony przyrody, „Czerwonej księdze”, o topnieniu śniegu na Antarktydzie, o Greenpeace (3: 78, 80, 82, 83); **Zdjęcia:** flagi Czech, Słowacji i Ukrainy (1: 74); flagi Niemiec, Słowacji, Ukrainy, Czech, Litwy, Białorusi (1: 76); herby Niemiec i USA (1: 78); A. Einstein (1: 97); budowla z piasku w Berlinie (2: 74); afisze filmów *Władca pierścieni*: *Powrót króla*, *Harry Potter i więzień Azkabanu*, *Spider man 2*, *Shrek 2*, *Matrix Rewolucje* (2: 97–98); zdjęcia różnych miejsc świata (bp) (3: 7, 8); M. Callas (3: 8); Grecja, flaga Grecji (3: 9); grecki alfabet (3: 12); Coco Chanel, Christian Dior, Dolce & Gabbana, rodzina Benettonów, Armani (3: 22); kadry z filmu *Harry Potter* (3: 45); plakat z musicalu *Mały książę** i zdjęcie z przedstawienia *Ania z Zielonego Wzgórza** (3: 60); mapa Europy (1: 124; 2: 101/1; 3: 9); **Unia Europejska:** flaga UE, budynek Parlamentu Europejskiego w Strasburgu (2: 102); mapa z państwami należącymi do UE, flagi tych państw (2: 103); flaga UE, euro (waluta) (2: 104); flagi niektórych państw członkowskich (2: 105).

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH	
Времена	<p>1. Miasta, miejsca, wydarzenia: Austria (2P: 7/6); zamieszczono informację, że młodzież z Niemiec, Francji, Włoch, Belgii, Czech, Norwegii, Finlandii uczestniczy w spotkaniach ekologicznych organizowanych w Rosji (3PK: 10); Japonia, Niemcy, USA, Wielka Brytania (1K: 95/19); 2. Postacie, utwory: Robert Peary, Fryderyk Cook (3PK: 66); J. Carreras, L. Pavarotti, Al Pacino (3PK: 78/7a); zamieszczono fragmenty bajek Ch. Perrault <i>Czerwony Kapturek</i> (2P: 64/13; 2PK: 64/13); <i>Kopciuszek</i> (2P: 62/9; 2PK: 62/9); H. Ch. Andersen <i>Calineczka</i> (1P: 108/10); tytuły bajek: <i>Czerwony kapturek</i>, <i>Księżniczka na ziarnku grochu</i>, <i>Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków</i>, <i>Kot w butach</i>, <i>Dziewczyna z łabędzi</i> (2P: 63/12); tytuł musicalu <i>Jesus Christ Superstar</i> (3PK: 78/7a); Zdjęcia: Praga (1K: 10/5); Japonia (1K: 88); mapa Europy (1K: 93); kadry z filmów: <i>Harry Potter i Zakon Feniksa</i>, <i>Milczenie owiec</i>, <i>Pojutrze</i>, <i>Przygody Robin Hooda</i>, <i>Patriota</i>, <i>Kevin sam w Nowym Jorku</i> (2PK: 113/5a); bohaterowie bajek: <i>Kot w butach</i>, <i>Księżniczka na ziarnku grochu</i> (2P: 65/14; 2PK: 65/14).</p>
Кл@ссно!	<p>1. Postacie, literatura, film: fragment <i>Matego Księcia</i> A. de Saint-Exupery'ego (3: 22/1); pojawiają się takie postacie, jak: T. Pratchett, J. Tolkien <i>Władca pierścieni</i>, R. Zelazny <i>Kroniki Amberu</i> (3: 40/1); krótka historia <i>Shreka</i> (3: 42/1); tytuły filmów: <i>Harry Potter i więzień Azkabanu</i>, <i>Matrix</i>, <i>Upiór w operze</i>, <i>Gwiazdne wojny</i>, <i>Batman</i>, <i>Władca pierścieni</i>, <i>Mumia</i>, <i>Shrek</i> (3: 42/2); 2. Sport: zamieszczono informacje o grze <i>dart</i>, która narodziła się w Anglii (3: 36/2); zwrócono uwagę na podobieństwo brzmienia niektórych nazw sportowych w języku angielskim i rosyjskim (3: 36); informacja o historii paraolimpiady oraz o paraolimpiadzie, która odbyła się w Londynie i Rzymie (3: 38/3); 3. Inne: tekst o muzeum herbaty w Chinach, muzeum sauny w Finlandii, muzeum czekolady w Szwajcarii (3: 45/3); informacja o świętowaniu Walentynek w Anglii, Francji, Japonii (2: 16/1); podano informacje o sortowaniu i utylizacji śmieci w Europie w kontekście porównawczym z Rosją (3: 22/2); Zdjęcia: 10 różnych flag (bp) (1: 8); flagi Niemiec, Wielkiej Brytanii, Czech, Francji, Ameryki (1: 30); Alizee, Jennifer Lopez (1: 31); znaki ekologiczne różnych państw (3: 25/5); Londyn, Budapeszt, Lizbona, Rzym, Paryż (3: 58).</p>

Tabela 7. Umiejętności – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum

UMIĘJĘTNOŚCI	
1. Rozwój umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami z innych krajów	
Эхо	<p>Informacje o możliwości zawierania nowych znajomości przez Internet: Chcesz znaleźć kolegę/koleżankę w Rosji. Napisz krótką informację o sobie, którą zamieścisz na stronie „Znajomość”. Popatrz na ten przykład [podano przykład tekstu oraz adres strony: www.znakomstwo.ru, wyjaśn. – M. K.] (1: 36/6); Czy czasem zapoznajesz się z ludźmi przez Internet? Przeczytaj wypowiedzi, które można znaleźć na stronach „Oko w oko” i „Znajomość”. Powiedz po polsku, o czym oni mówią i jakiego typu informacje przekazują [podano przykład tekstu oraz adres strony: www.glazawglaza.ru, wyjaśn. – M. K.] (1: 42/9a); Do zapisu adresów mailowych Rosjanie używają łacińskich liter, np. lena@rambler.ru. Pamiętaj o tym, pisząc maile (1: 44); Wypełnij ankietę na portalu znajomości internetowych (ankieta w języku rosyjskim: Страница регистрации – приветствуем!!!) (1: 120/5); Jeśli chcesz pisać na komputerze po rosyjsku, wystarczy spod Windows wywołać rosyjską klawiaturę. Dzięki temu będziesz mógł/mogła korespondować z Rosjanami i pisać na forach internetowych ©! (3: 72).</p>
Прогулка	<p>Informacje o możliwości zawierania nowych znajomości przez Internet: Если ты любишь книги о Гарри, можешь зайти на сайт Русского клуба Гарри Поттера. Прочитай информации об этом клубе и скажи, как общаются читатели книг о Гарри (...). http://www.phclub.ru (...). На нашем сайте работают Форум и Чат, где Вы можете пообщаться с другими фанатами магических миров Гарри Поттера (...) (3: 46/9).</p>

UMIEJĘTNOŚCI	
<i>Времена</i>	-
<i>Кл@ссно!</i>	-
2. Rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania informacji kulturoznawczych, ich analizy i niewartościującej oceny	
<i>Эхо</i>	Zamieszczono zadania, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych: 1: 5/2, 6/2, 36/8, 75/46; 3: 35/46, 97/13; 56/7, 91/14; 2: 46/11, 79/11; 3: 17, 33/11, 17/9, np. Przygotujcie w dwóch grupach gazetki ściennie poświęcone najpopularniejszym rosyjskim muzeom – Gallerii Tretiakowskiej w Moskwie i Ermitażowi w Sankt Petersburgu. Informacje na ich temat znajdziecie w encyklopediach, przewodnikach i Internecie (3: 91/14); Przygotujcie folder reklamowy dla kolegów z zaprzyjaźnionej rosyjskiej szkoły, którzy zachęci ich do zwiedzania naszego kraju. Zamieśćcie w nim podstawowe informacje o Polsce oraz opis popularnych miast i regionów. Zadbajcie o poprawność językową i stronę graficzną. To trudne zadanie, ale na pewno dacie radę! (3: 33/11); Przy tego typu ćwiczeniach warto sięgnąć do zasobów internetowych w języku rosyjskim. Dzięki temu poprawnie zapiszesz nazwy zabytków. Najpopularniejsze wyszukiwarki to: www.yandex.ru , www.rambler.ru , www.google.ru . Pamiętaj, że hasła w wyszukiwarkach wpisujemy po rosyjsku, a adresy stron internetowych – alfabetem łacińskim (3: 17).
<i>Прогоулка</i>	-
<i>Времена</i>	Zamieszczono zadania, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych: 1K: 56/15, 57/16, 3P: 64/11, np. Ты знаешь животных и растения из Красной книги Польши? Назови некоторые из них (1K: 57/16).
<i>Кл@ссно!</i>	Zamieszczono zadania, skłaniające do samodzielnego poszukiwania informacji kulturoznawczych: 1: 60/1, 61/2, 62, np. Zapoznaj się z wyjątkową w skali światowej trasą kolejową. Zajrzyj na stronę Kolei Transsyberyjskiej http://www.transsib.ru i wpisz po polsku w punkcie 10 informację, która cię najbardziej zainteresowała (1: 62); Pracujcie w dwóch grupach: „Moskwa” i „Sankt-Petersburg”. Przeczytajcie informacje z podręcznika i uzupełnijcie swoją wiedzę materiałami z Internetu (1: 60/1).
3. Samodzielne racjonalne porównywanie kultury własnej z obcą, wskazywanie podobieństw i różnic między nimi	
<i>Эхо</i>	-
<i>Прогоулка</i>	-
<i>Времена</i>	-
<i>Кл@ссно!</i>	-

ANEKS 6

Zawiera:

- Tabela 1. Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej
 Tabela 2. Realizacja – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej
 Tabela 3. Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej
 Tabela 4. Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej
 Tabela 5. Uświadomienie sobie kultury własnej (polskiej) – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej
 Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

Tabela 1. Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

POSTAWY	
1. Rozwój technik porównawczych	
<i>Ступени</i>	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – święta, zwyczaje (2: 95/8), np. В России на Новый год к детям с подарками приходит Дед Мороз. К польским детям приходит Святой Николай, который 6-го декабря кладет подарки под подушки, а 24-го декабря – под елку (...) (2: 95/8); – transport (2: 47), np. Chlubą rosyjskiej stolicy jest metro (Московское метро). Należy ono do najciekawszych obiektów turystycznych w tym mieście. Pierwsze stacje zbudowano w latach 30. ubiegłego stulecia (...). Warszawskie metro jest jedną z najmłodszych kolei podziemnych na świecie, chociaż uchwała o jego budowie była podjęta w 1925 roku. Pierwszy, 11-kilometrowy, odcinek metra w polskiej stolicy został oddany do użytku w 1995 roku (...) (2: 47); – przysłowia (1: 112/22, 126/22; 2: 21/19, 53/14, 69/15, 84/18, 117/17; 3: 26/19, 65/17); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – święta, zwyczaje (2: 137; 3: 143).
<i>Моя волшебная азбука</i>	A. Zadania umożliwiające porównanie kultury własnej (polskiej) z rosyjską , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – święta, zwyczaje (3: 86, 86/6, 171/6), np. Что вы можете сказать о празднике Пасхи в Польше и в России. Какие традиции совпадают? Составьте рассказ (3: 171/6); – szkoła (2: 9/1, 107, 108/2, 110/1; 3: 88/1);

POSTAWY	
<i>Моя волшебная азбука</i> [cd.]	np. W Polsce rok szkolny dzieli się na 2 semestry. В России учебный год делится на четыре четверти (2: 107); – język, komunikacja (1: 13/1); – poczta tradycyjna (3: 73/1, 74/2), np. Как вы напишете адрес, если вы пишете письмо вашему другу: в Россию, в Польшу? Прочитайте (3: 74/2); B. Zadania umożliwiające porównanie kilku różnych kultur, w tym rosyjskiej , w ramach takich kręgów tematycznych, jak: – święta, zwyczaje (3: 86).
2. Rozwój empatii, relatywizacji postaw, społecznego uwrażliwiania na inność	
<i>Ступени</i>	Zadania tej kategorii dotyczą rozwoju zdolności empatii: 2: 54/16, 100/14; 3: 23/14, 24/16, 131/11, np. Wciel się w rolę przewodnika po Warszawie i korzystając z informacji zawartych w tekście na s. 48 opowiedz o jej zabytkach. Możesz zacząć tak: Варшава – это большой и красивый город (...) (2: 54/16).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Zadanie tej kategorii dotyczy rozwoju zdolności empatii: Расскажите текст от лица Толи или Бори (3: 71/3).
3. Rozwój umiejętności krytycznej analizy stereotypów narodowych i uprzedzeń	
<i>Ступени</i>	–
<i>Моя волшебная азбука</i>	–

Tabela 2. Realioznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

REALIOZNAWSTWO	
Nazwy geograficzne miejsc turystycznych, zabytków zostały zaprezentowane w tabeli zgodnie z oryginalnym zapisem znajdującym się w podręcznikach (w wersji polsko- lub rosyjskojęzycznej). Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią.	
1. Zabytki, miejsca turystyczne, kulturalne, przyroda	
<i>Ступени</i>	Autorki cyklu umieściły na końcu podręczników spis ilustracji i fotografii. Moskwa: Moskwa – Cerkiew Wasyla Błogosławionego (1: 5); Москва (bp) (1: 109, 132; 2: 39); Кремлёвские куранты (2: 11); wnętrze sklepu (Государственный универсальный магазин) (2: 110); Собор Василия Блаженного, Успенский собор, Архангельский собор, Царь-пушка, Царь-колокол (3: 13); Московский Кремль (3: 17); Третьяковская галерея, Собор Христа Спасителя, Большой театр (3: 21); улица Старый Арбат (3: 23); Красная Площадь (bp) (3: 46); Sankt Petersburg: Санкт-Петербург (1: 5); бiałe noce (bp) (2: 39; 3: 138); pomnik Piotra I (3: 138); Inne miasta, miejsca: Morze Czarne, Góra Elbrus, Wajkał (1: 5); Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Уфа, Пермь (bp) (2: 39); rosyjskie kremle: Новгород, Ростов Великий, Псков, Суздаль (3: 18); Сочи, деревня Оймякон, озеро Байкал, лето в Сибири (3: 38).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Autorki cyklu nie zamieściły na końcu podręczników spis ilustracji i fotografii. Moskwa: Собор Василия Блаженного, Третьяковская галерея, Большой театр, памятник Ю. Долгорукому, Храм Христа Спасителя, памятник Пушкину (bp) (2: 105); памятник князю Юрию Долгорукому, Александру Сергеевичу Пушкину, Третьяковская галерея, Большой театр (3: 67); Inne miejsca: przyroda (bp) (3: 17, 19).

REALIOZNAWSTWO	
2. Miejsca ilustrujące codzienne życie Rosjan	
Ступени	Wnętrze stacji metra „Комсомольская-кольцевая” (2: 47); dacza (2: 128); wnętrze restauracji (3: 113, 116).
Моя волшебная азбука	Белорусский вокзал (bp) (2: 101).
3. Wybitne/znane postacie	
Ступени	Lew Tołstoj, Piotr Czajkowski, Jurij Gagarin, Maria Szarapowa (1: 7); Гарри Каспаров, Мария Шарапова (2: 67); Святослав Николаевич Федоров (2: 81); Агния Львовна Барто, Гавриил Абрамович Илизаров, Сергей Владимирович Михалков (3: 60); А. С. Пушкин, Б. Л. Пастернак (3: 124); Михаил Барышников, Майя Плисецкая (3: 125); Михаил В. Глинка, Сергей С. Прокофьев (3: 126).
Моя волшебная азбука	Сырил i Metody (1: 8); A. S. Puszkina, L. N. Tołstoj, P. I. Czajkowski (1: 76); Александр Сергеевич Пушкин, Лев Николаевич Толстой, Петр Ильич Чайковский, Илья Ефимович Репин, Дмитрий Иванович Менделеев, Мария Николаевна Ермолова, Федор Иванович Шаляпин (2: 52); Л. Н. Толстой, П. И. Чайковский, А. С. Пушкин, Ф. И. Шаляпин (bp) (3: 47); Петр I (bp) (3: 85); Сергей Бондарчук, Илья Репин, Федор Шаляпин (3: 103).
4. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
Ступени	Samowar (1: 6, 38); flaga Rosji (1: 6; 1: 60, 66, 70, 71; 2: 5); matrioszka (1: 6, 76, 79, 83, 104).
Моя волшебная азбука	Flaga Rosji (1: 117); herb Moskwy (2: 18, 101); matrioszka (2: 105); herby miast, takich jak: Владимир, Кострома, Плес, Переславль-Залесский, Ростов, Суздаль, Углич, Ярославль (3: 48).
5. Malarstwo	
Ступени	–
Моя волшебная азбука	–
6. Mapy, schematy, plany	
Ступени	Mapa Rosji (1: 6, 2: 39).
Моя волшебная азбука	Mapka obejmująca Fenicję, Ateny, Konstantynopol, Rzym, Kraków, Kijów, Moskwę (1: 8); mapa z zaznaczoną Moskwą (1: 9); mapa Europy (1: 31; 3: 14); schemat moskiewskiego metra (2: 102); mapa Rosji (3: 18); fragment mapy z zaznaczonym Bajkałem (3: 149).
7. Obchodzenie świąt, wydarzeń kulturalnych, imprez okolicznościowych	
Ступени	–
Моя волшебная азбука	–
8. Inne zdjęcia ilustrujące realia Rosji	
Ступени	Bohaterowie rosyjskich bajek: Nieznajka, Czerwony Kapturek, Rybak i złota rybka (1: 7); Wilk i Zając (3: 123); Lotnisko (Шереметьево) (3: 21); zdjęcia z przedstawień teatralnych <i>Женитьба</i> (3: 124); <i>Щелкунчик</i> , <i>Лебединое озеро</i> (3: 125); kadry z filmów (<i>Огнем и мечом</i> , <i>Анна Каренина</i>) (3: 126).

REALIOZNAWSTWO	
Моя волшебная азбука	Zwój z cyrylicą (1: 8); ruble i kopiejki (2: 25); bilet do metra (2: 101); zaadresowana koperta (3: 74); noworoczna pocztówka (3: 85).
9. Teksty	
Ступени	<p>Ogłoszenie biura turystycznego (2: 51/11); foldery reklamowe, reklama restauracji (3: 116); e-mail (3: 80/16, 99/13); wyliczanki (1: 137; 2: 10/3; 3: 117/18); łamańce językowe (2: 70/16, 118/18, 122/3; 3: 10/2, 30/2, 52/2, 70/2, 120/2); zagadki (1: 83/14; 2: 84/18, 100/15; 3: 37/12, 132/12); dowcipy (1: 97; 2: 40, 70, 118; 3: 65, 82, 132); pocztówka (3: 25/18); wiersze: Валентин Берестов <i>Первое сентября</i> (1: 126/23); Сергей Михалков <i>Где очки</i>, J. Tuwim <i>Okulary</i> (1: 134); Агния Барто <i>Я расту</i> (1: 136); Сергей Михалков <i>Важный день</i> (2: 21/20); Анна Барто <i>Сверчок</i> (2: 140); Сергей Михалков <i>От кареты до ракеты</i> (3: 26/20); Андрей Усачёв <i>Кто быстрее</i> (3: 83/18); Валентин Берестов <i>Дракон</i>; Марина Бородинская <i>Щиталочка</i> (3: 117/19); Андрей Громов <i>Очень странный разговор</i> (3: 144); bez autora i/lub tytułu (1: 67; 97/19); fragmenty literatury: Ян Бжехва <i>Академия пана Кляксы</i>, перевод М. Ландмон (1: 138); Инна Гапочка <i>Как мы покупали собаку</i> (2: 140); Анна Потапова <i>Танечка</i> (2: 138); bajka: <i>Как муж дома хозяйничал</i> (1: 133); Н. Ch. Andersen <i>Снежная королева</i> (3: 42/19); piosenki: Михаил Пляцковский, Владимир Чернышёв <i>Песенка о буквах</i> (1: 85/17); Владимир Шаинский, Михаил Пляцковский <i>Улыбка</i> (1: 112/24); Владимир Шаинский, Юрий Энтин <i>Чанга-Чунга</i> (1: 127/24); Владимир Савельев, Аркадий Хайт <i>На крутом берегу. Песенка кота Леопольда</i> (2: 41/26); Владимир Шаинский, Эдуард Успенский <i>Голубой вагон</i> (2: 55/18); <i>Танец маленьких утят</i> (французская народная песня), русский текст: Юрий Энтин (2: 71/17); Евгений Крылатов, Юрий Энтин <i>Крылатые качели</i> (2: 85/20); Михаил Поляцковский, Владимир Шаинский <i>Дважды два четыре</i> (2: 119/20); Татьяна Музыкантова <i>Кораблик детства</i> (3: 67/19); Давид Тухмпов, Юрий Энтин <i>Компьютерный вирус</i> (3: 101/15); М. Пляцковский, Ю. Антонов <i>Живёт повсюду красота</i> (3: 133/14); kolęda: <i>Люляй мой Иисусе</i>, народная колядка, перевод: Виктор Яковлев (2: 101/16); menu (3: 109/7); przepis kulinarny (блины) (3: 111/11); okno poczty elektronicznej (3: 66); zaadresowana koperta (2: 22; 3: 6, 90); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych, на których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające на temat realizowanych в podręczniku treści. Są to zagadnienia dotyczące: turystyki (2: 54/11); czasopism dla dzieci (3: 98); bibliotek elektronicznych (3: 120/3); wyboru zawodu (3: 90/3); polskich stron internetowych (3: 99/13).</p>
Моя волшебная азбука	<p>Ogłoszenia (3: 97/1, 98/3); foldery reklamowe biur podróży (3: 172–173); list (2: 99/2); wiersze: S. Angiełow <i>30 sekund z życia ucznia</i> (1: 44/3); D. Charms <i>Весёлый старичок</i> (1: 72/3); K. Ldow <i>Учитель Жук</i> (1: 74/3); W. Kondratjew <i>Здравствуйте!</i> (1: 77/2); W. Kondratjew <i>Спасибо</i> (1: 84/3); W. Szurgajewa <i>Где живёт солнышко?</i> (1: 121/1); W. Łunin <i>Булавка</i> (1: 137/4); E. Szelburg-Zarembina <i>Щенята</i> (2: 61/2); I. Maznin <i>И всё это – мне</i> (2: 143/5); L. Jachnin <i>Страна Запрещение</i> (2: 152/1); L. Kuźmin <i>Как до небес добраться</i> (2: 156/6); T. Sobakin <i>До будущего лета</i> (3: 16/6); S. Biełorusiec <i>Добро пожаловать!</i> (3: 29/2b); I. Tokmanowa <i>Где спит рыбка</i> (3: 63/6); W. Woskoboјnikow <i>Я учу глаголы</i> (3: 110/5); S. Michałkow <i>Тридцать шесть и пять</i> (3: 122: 6); S. Czorny <i>Скрут</i> (3: 126/1); K. Balmont <i>Снежинка</i> (3: 133/5); E. Fardzen <i>Маленький дом</i> (3: 141/1); J. Brzechwa <i>Satochwała</i> (3: 150/1); G. Sappgir <i>Яблоко</i> (3: 156/1); D. Cziardi <i>Наоборот</i> (3: 157/5); <i>Прогулка</i>, wg S. Michałkowa (3: 174/2); krótkie wierszyki bez autora i/lub tytułu: 1: 10/1, 12/7, 22/2, 27/7, 28/8, 28/2, 33/7, 33/8, 39/6a, 44/3 (S. Angiełow); 45/6, 48/1, 51/5, 52/6, 56/4, 56/5, 62/9, 62/10, 71/5a, 73/6, 89/1, 91/7 (W. Lifsztyc);</p>

REALIOZNAWSTWO	
<p>Моя волшебная азбука [cd.]</p>	<p>115/4, 122/5 (E. Marszakowskaja); 124/3, 128/8 (W. Orłow); 135/5; 140/7 (L. Fadiejeewa); 2: 11/6, 25/7, 41/5, 43/1b (W. Bieriestow); 44/5 (R. Sef), 49/1, 53/3a, 55/1a, 56/3, 57/6, 59/4, 90/9, 90/1, 98/1, 133/4, 133/5, 138/1, 141/1, 143/6, 144/1, 154/6; 3: 7/1, 17/1, 23/1, 30/4, 53/1, 64/1, 66/5 (J. Trutniewa); 81/6, 87/7, 89/4 (R. Sef); 90/1, 94/8, 96/4 (G. Sappir); 107/3 (N. Bogusławska); 107/4 (B. Zahoder); 114/4, 116/7 (L. Fadiejew); 138/2 (W. Wolina); 147/1 (I. Piwowarowa); 158/6 (L. Nikołajenko); 159/1 (P. Sołowiowa); 169/2 (A. Majkowa); 176/7 (W. Orłow); piosenki: <i>Ах, какой денёк! Вот, весна идёт!</i> (1: 29/10); <i>Песенка львёнка и черепахи</i>, muzyka G. Gładkowa, tekst S. Kozłowa (1: 69/8); <i>Я работаю волшебником</i> (2: 55/8); <i>Песенка Крокодила Гены</i>, słowa: A. Timofiejewskij, muz. W. Szanskij (2: 72/7); <i>Летний дождь</i> I. Czernickaja (2: 173/1b); <i>Дорогою добра</i> wg M. Minkowa, J. Entima (3: 22/6); bez tytułu i/lub autora: 2: 10/3, 20/4, 83/7 (O. Felcman, I. Szaferan); 172/6 (wg W. Wiktorowa); 3: 12/7 (J. Trutniewa); 120/1 (wg A. Chajta, B. Sawieljewa); 131/6 (wg M. Plackowskiego, B. Sawieljewa); kołęda <i>Z narodzenia Pana dzień dziś wesoly...</i>, tłum. A. Zorin (3: 86/5); bajki: русская народная сказка <i>Четыре времени года</i> (2: 175/5); <i>Три розы</i> (3: 68); <i>Wiatr i stołce</i> (3: 146/6); zagadki (1: 35/4, 35/5, 42/8, 45; 2: 25, 25, 28, 45, 62, 66/7, 73/2, 78, 94/1a, 95/5, 107, 115; 3: 12, 125/5, 235, 245, 146); wymawianki (1: 23, 40/11, 43/10, 54/9, 51/3, 55, 60, 62, 69, 72, 73, 114; 2: 8, 26, 28, 61); łamańce językowe (2: 25, 42, 48, 63, 93, 120, 123, 128, 131, 134, 138, 157, 170; 3: 10, 20, 60, 67, 90, 92, 114, 128, 137, 149); wyliczanki (2: 28/8, 65; 3: 168); dowcipy (2: 39/5, 42/7, 56; 3: 106, 147); fragmenty z książek, opowiadania: <i>Аист и лягушка</i>, wg G. Agajewa (2: 118/7); <i>Kto ta rację?</i>, wg O. Buceń (2: 83/2); <i>Что я люблю</i>, wg W. Dragunskiego (2: 116/1); tekst o Uralu, wg W. Pieskowa (3: 21/2); <i>Яндреев</i>, wg W. W. Golawkina (3: 42/7); <i>Неожиданные подарки</i>, wg E. Mierieżynskiej (3: 70/1); <i>Альбом Аллы</i>, wg I. Guzika (3: 160/4); <i>Ступеньки</i>, wg N. Nosowa (3: 164/4); <i>Отец и мать</i>, wg G. Judin (3: 167/3); odwołania do rosyjskojęzycznych stron internetowych, na których uczeń może znaleźć informacje uzupełniające na temat realizowanych w podręczniku treści: –</p>

Tabela 3. Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

KRAJOZNAWSTWO	
1. Geografia i miejsca turystyczne	
<p>Ступени</p>	<p>Zamieszczono informację o: powierzchni, ludności, klimacie (3: 38); Moskwie* i jej osobliwościach (Красная площадь, Кремль), liczbie mieszkańców, sklepach, ulicach (1: 132); zegarze na kremłowskiej wieży (Кремлёвские куранты) (2: 11); największych miastach, liczbie mieszkańców Moskwy, Sankt Petersburga, wymieniono duże miasta Rosji (Екатеринбург, Самара, Волгоград, Омск, Челябинск, Казань, Пермь, Уфа, Ростов-на-Дону, Новосибирск) (2: 39); moskiewskim domu towarowym (Государственный универсальный магазин) (2: 110); walorach klimatycznych Soczi (2: 128/11); o tym, kto i kiedy założył Moskwę, wymieniono jej osobliwości (Собор Василия Блаженного, Успенский собор, Архангельский собор, Царь-пушка, Царь-колокол) (3: 13); Moskwie*, wymieniono takie miejsca, jak: аэропорт Шереметьево, Красная площадь, соборы Кремля, Собор Христа Спасителя, Большой театр (3: 21); улица Старый Арбат (3: 20/12); Sankt Petersburgu*, historii powstania, geografii, poprzednich nazwach, osobliwościach (Исаакиевский собор, Эрмитаж, Зимний дворец, памятник Петру Первому, Петергоф, белые ночи) (3: 138).</p>

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Моя волшебная азбука</i>	Zamieszczono informację, przy jakich stacjach metra znajdują się takie osobliwości, jak: Кремль, Третьяковская галерея, Большой театр, Храм Христа Спасителя (2: 104/1); Moskwa, Sankt Petersburg, zapisano, że Moskwa jest stolicą Rosji (1: 117/1); zamieszczono tekst o Moskwie* i jej osobliwościach, historii Placu Czerwonego (Красная площадь, Москва-река, Кремль, Покровский собор, памятник Ю. Долгорукому, А. С. Пушкину, Храм Христа Спасителя, улица Арбат, Большой Театр, Третьяковская галерея) (2: 105/3, 106); wymienione zostały takie miejsca, jak: Урал, Ростов, Москва, Хабаровск, Владивосток, Архангельск, Астрахань (3: 17/1); zamieszczono informacje o takich miejscach, jak: Сибирь, озеро Байкал (najgłębsze jezioro), Урал, Сочи, Черное море, Волга (największa rzeka Europy), Астрахань (3: 18/4); zamieszczono tekst o Uralu, powstaniu Eurazji, wymieniono rzeki Rosji (3: 21/2); zamieszczono zadania wymagające analizy mapy, dzięki czemu uczniowie zdobywają wiedzę aktywnie (3: 19/7, 21/5); pojawiły się ogólne informacje o unikalności trasy „Золотое кольцо России”, wymieniono miasta i rok ich założenia (3: 48/1); Sankt Petersburg (3: 57/2, 59/2, 62/3, 75/4a); Храм Христа Спасителя (3: 61); zamieszczono tekst o jeziorze Bajkał, zawartości wody słodkiej, podano wielkości, rzeki wpadające do jeziora (3: 149/7); zapisano wielkości powierzchni takich miejsc, jak: Петербург, Москва, Нижний Новгород, Волга, Лена, Енисей, Ладожское озеро, Байкал, Онежское озеро, Кавказ (Эльбрус), Урал, Алтай, Хибини (3: 155/5).
2. Klimat	
<i>Ступени</i>	Zamieszczono informację o klimacie w Rosji, najzimniejszym miejscu (Ожмякон), najcieplejszym regionie (Морзе Czarne, Soczi), upałach w znacznej części Syberii (Krasnojarsk, Irkutsk) (3: 38).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Zamieszczono tekst, który mówi o tym, że zima w Rosji to surowy okres, ale radosny (2: 85/6).
3. Symbole narodowe, religijne, ludowe i inne atrybuty kojarzone z Rosją	
<i>Ступени</i>	Zamieszczono informację o fladze Rosji, symbolice kolorów (1: 104); samowarze, sposobie przygotowania herbaty, mieście Tuła (1: 38); matryoskach, historii powstania oraz twórcy (Siergiej Maliutin) (1: 83).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Zapisano, że w herbie Moskwy jest św. Jerzy (2: 18/1).
4. Muzea, malarze, tytuły obrazów, teatry, spektakle	
<i>Ступени</i>	Zamieszczono informację o moskiewskim teatrze, w którym aktorami są zwierzęta (Уголок дедушки Дурова), historii powstania, tresowaniu zwierząt (1: 95); wspomniano teatru: Большой театр, „Уголок дедушки Дурова”, Театр кукол Образцова (3: 20/12); w tekstach wymienione zostały takie przedstawienia, jak: <i>Щелкунчик</i> (3: 120/3); <i>Женитьба</i> , <i>Щелкунчик</i> , <i>Лебединое озеро</i> , <i>Золушка</i> , <i>Ромео и Джульетта</i> (3: 124/5).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Большой Театр, Петр Чайковский, <i>Евгений Онегин</i> (2: 105/3); Третьяковская галерея (2: 104/1, 105/3).
5. Wybitne/znane postacie i ich dzieła	
<i>Ступени</i>	Zamieszczono noty biograficzne takich postaci, jak: Г. Каспаров, М. Шарапова (2: 67); С. Н. Федоров (2: 81); А. Л. Барто (<i>Zabawki</i> , <i>Gil</i> , <i>Wesołe wiersze</i> , <i>Wiersze dzieciom</i>), Г. А. Илизаров, С. В. Михалков (<i>Не плачь, козюлька</i> , <i>Вуяк Вежа</i>) (3: 60); pojawiły się

KRAJOZNAWSTWO	
Ступени [cd.]	nazwiska par sportowych, zajmujących się jazdą figurową na lodzie (np. Ludmiła Biełousowa i Oleg Protopopow, Irina Rodnina i Aleksiej Ułanow, Irina Rodnina i Aleksandr Zajcew, Tatiana Totmianina i Maksim Marinin; Tatiana Nawka i Roman Kostomarov, a także soliści: Irina Słucka, Jewgienij Pluszczenko) (3: 79); zamieszczono informacje o twórcach filmów animowanych dla dzieci, w których bohaterami są zwierzęta (Wiaczesław Kotionoczkin <i>Ну, погоди!</i> , Eduard Uspienski <i>Винни-Пух</i> , Anatolij Reznikow <i>Кот Леопольд</i> , Bogys Abłynin <i>Про мамонтенка</i> , Roman Kaszanow <i>Kiwaczek (Крокодил Гена)</i> , Oleg Tabakowow <i>Трое из Простоквашино</i> , Jefim Hamburg <i>Три мушкетера</i> , Stanisław Rostocki <i>Белый Бим Черное Ухо</i> , Agasia Babajan <i>Тропой бескорыстной любви</i> , <i>Рысь выходит на тропу</i> , <i>Рысь возвращается</i>) (3: 123); pojawiły się postacie i krótkie wzmianki o nich: Александр Пушкин <i>Евгений Онегин</i> , Михаил Лермонтов, Лев Толстой <i>Война и мир</i> , Анна Каренина, Федор Достоевский <i>Братья Карамазовы</i> , Борис Пастернак <i>Доктор Живаго</i> , Михаил Шолохов <i>Тихий Дон</i> , Сергей Есенин, Анна Ахматова, Самуил Маршак, Агния Барто, Сергей Михалков, Антон Чехов <i>Три сестры</i> , Николай Гоголь <i>Женитьба</i> , Петр Чайковский <i>Лебединое озеро</i> , Щеклунчик, Сергей Прокофьев <i>Ромео и Джульетта</i> , Золушка, Майя Плисецкая, Михаил Барышников, Анна Павловна, Михаил Глинка, Эйнзенштейн, Бондарчук, Бодров, Александр Домогаров, Татьяна Самойлова (3: 124/5).
Моя волшебная азбука	Informacja o misji Cyryla i Metodego (1: 8); znaczenie Piotra I w rozpowszechnieniu grażdanki (1: 9); Aleksander S. Puszkin, Lew N. Tołstoj, Piotr I. Czajkowski (1: 76/5); Cyryl i Metody (2: 21); Aleksandr Сергеевич Пушкин, Лев Николаевич Толстой, Петр Ильич Чайковский, Илья Ефимович Репин, Дмитрий Иванович Менделеев, Мария Николаевна Ермолова, Федор Иванович Шаляпин (2: 52/7); Paweł Michałowicz Trietiakow (2: 106); Василий Никитич Татищев (3: 21/2); podano daty zżycia: Л. Н. Толстой, П. И. Чайковский, А. С. Пушкин, Ф. И. Шаляпин (3: 47/6); Петр Первый (3: 85/1); zamieszczono krótkie wyjaśnienie, kim są: Сергей Бондарчук, Илья Репин, Федор Шаляпин (3: 103/7).
6. Kuchnia	
Ступени	Wymienione zostały dania kuchni rosyjskiej, np. уха, рассольник, щи (3: 104/3); блины, солянка, пирожки, хлебный квас, оладьи, уха, щи, bary bistro („Грабли”, „Тройка”, „Елки-Палки”, „Му-му”), miejsca, w których dania przygotowywane są wg starych receptur, restauracja „Пушкин”, Хлестаков трактир (3: 113); zamieszczono przepis na bliny (3: 111/11); wymieniono restauracje i ich adresy, w których można zjeść narodowe dania rosyjskie (3: 116/17); zamieszczono tekst o zwyczajach kulinarnych w Rosji (3: 143).
Моя волшебная азбука	Wyjaśniono, z czego przyrządzona jest tradycyjna zupa уха (1: 45/7).
7. Sport	
Ступени	Zamieszczono informację o osiągnięciach G. Kasparowa, M. Szarapowej (2: 67); drużyna futbolowa Spartak, CSKA, stadion Łuźniki (2: 47); zamieszczono informację o osiągnięciach rosyjskich łyżwiarzy figurowych oraz nazwiska par i solistów, np. Ludmiła Biełousowa, Oleg Protopopow, Irina Rodnina, Aleksiej Ułanow (3: 79).
Моя волшебная азбука	–
8. Szkolnictwo	
Ступени	–

KRAJOZNAWSTWO	
<i>Моя волшебная азбука</i>	Zamieszczono informację o tradycji rozpoczęcia roku szkolnego w rosyjskich szkołach, podano informację, że 1 września w Rosji dzieci przynoszą kwiaty nauczycielom (2: 9/1); informacja o tym, że dzień pierwszoklasisty jest ważnym rodzinnym wydarzeniem (2: 11/5); zamieszczono informację, że rok szkolny w Rosji ma 4 semestry, czyli inaczej niż w Polsce (2: 107); wymieniono terminy przerw semestralnych w Rosji (2: 108/2); informacja o systemie ocen w rosyjskich szkołach (2: 110/1); zamieszczono plan lekcji (3: 88/1).
9. Środki transportu	
<i>Ступени</i>	Zamieszczono notatkę o historii powstania moskiewskiego metra i jego architekturze (2: 47).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Zamieszczono informację o liniach i stacjach moskiewskiego metra, kiedy powstało (2: 101/2); wymienione są niektóre stacje metra, np. „Белорусская”, „Тверская” (2: 102/2); „Тверская”, „Охотный ряд”, „Третьяковская”, „Театральная”, „Кропоткинская” (2: 104/1).
10. Inne	
<i>Ступени</i>	Zamieszczono informację o domu towarowym (Государственный универсальный магазин) (2: 110); zamieszczono informacje o czasopiśmie dla dzieci, historii powstania, publikowanych tekstach, dostępie elektronicznym („Детское чтение для сердца и ума”, „Мурзилка”, „Школьный роман-газета”, „Большая перемена”, „Недоросль” (3: 120/3); historia powstania poczty w Rosji (3: 98).
<i>Моя волшебная азбука</i>	Historia pojawienia się i kształtowania alfabetu, znaczenie Cyryla i Metodiego (1: 8; 2: 21); podano informację, skąd wziął się współczesny alfabet rosyjski (1: 90); zamieszczono ciekawostkę, jak pojawił się rubel (2: 24); informacja o tym, że w Rosji nie używa się słowa „parter” w budynkach (2: 65); adresowanie kopert (3: 73/1, 74, 74/2, 74/3); podpisywanie prezentów (3: 70/1; 71/2).

Tabela 4. Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

SOCJOZNAWSTWO	
<i>Ступени</i>	1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: wyjaśniono znaczenie imienia odojcowskiego (1: 81); zamieszczono zdrobnienia imion (1: 43/6); zwroty grzecznościowe na powitanie, pożegnanie (1: 11); zawieranie znajomości (1: 78); dziękowanie, przeproszenie (1: 103); list gratulacyjny (1: 141, 143); list tradycyjny (130/13); e-mail (3: 80/16, 99/13); pocztówka (3: 25/18); 2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: przysłowia (1: 112/22, 126/22; 2: 21/19, 53/14, 69/15, 84/18, 117/17; 3: 45/22, 65/17, 82/17); powiedzenia (3: 26/19); życzenia okolicznościowe (2: 93); adresowanie kopert (1: 101; 3: 90); pytanie o drogę (3: 16); oficjalne określanie czasu (3: 12); zwroty i wyrażenia używane podczas robienia zakupów (1: 104/3, 105); w restauracji (3: 108); przy rozmowie o zdrowiu (2: 76); 3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: zamieszczono informacje o świątecznych zwyczajach (Рождество, Новый год, Пасха) (2: 95/8); podano opis zwyczaju zapustów (Масленица) (2: 98); zamieszczono informacje o korzystaniu przez Rosjan z domków letniskowych w Rosji (дача) (2: 128); zamieszczono informacje o Dniu Dziecka (2: 137); 4. Inne: zamieszczono tekst o zainteresowaniach sportowych Rosjan (2: 65/9, 3: 76/10); informacja o bożonarodzeniowych i wielkanocnych tradycjach (2: 92/3).

SOCJOZNAWSTWO	
Моя волшебная азбука	<p>1. Zwroty grzecznościowe w komunikacji ustnej i pisemnej: znaczenie i tworzenie imienia ojcowskiego (1: 76/3, 76/5, 87/5); używanie imion pełnych i zdrobnień (1: 59/8, 61/6, 86/4, 87/6); użycie zaimka <i>вы/Вы</i> (1: 53; 53/4); zwroty grzecznościowe (1: 22/1, 35/6, 70/3, 83; 3: 29/3); powitanie (1: 35/7, 77/2, 78/6; 3: 28); formy oficjalne i nieoficjalne (1: 36/8, 36/9, 77); poznawanie się (3: 28, 28/1); przedstawianie się, zawieranie znajomości, przedstawianie innych (1: 37/5a, 37/7, 37/8, 47/6, 47/8, 81/1, 82/2, 82/5, 82/6, 83, 84/4, 86/2, 90); pocztówka (3: 81/5, 81/6); list (2: 99/2);</p> <p>2. Zwroty, wyrażenia, przysłowia: przysłowia (1: 141; 2: 155/1; 3: 154/3, 155/4); prośba o pozwolenie (2: 154, 154/2); wyrażanie opinii (1: 56); życzenia okolicznościowe (1: 126, 126/1, 127/3, 127; 2: 11, 85; 3: 81/6, 162/1); zwroty stosowane na powitanie kogoś, kto przyjechał z daleka (2: 17/4) lub odjeżdża (2: 20/5); zwroty używane w sklepie (2: 28/1); wyrażanie upodobań, chęci, określanie gustu, życzeń (3: 36, 36/1, 37/4, 37/5, 38/6); rozmowa przez telefon (3: 79/7); prośba o pomoc (3: 100); wyrażenie zamiaru (3: 113, 113/1);</p> <p>3. Święta, obyczaje, codzienne zwyczaje, uroczystości okolicznościowe: podano informację, że 1 września w Rosji dzieci przynoszą nauczycielom kwiaty (2: 9); wyjaśniono, że święto pierwszoklasisty w Rosji jest ważnym rodzinnym wydarzeniem (2: 11); zamieszczono informację, że Dzień Edukacji w Rosji jest obchodzony 1 września (2: 69/7); przedstawiono sposób spędzania ferii zimowych przez młodych Rosjan (2: 86/2); wymieniono kilkanaście świąt obchodzonych w Rosji (3: 44/3); informacja o tym, że Piotr I zdecydował, iż wszyscy w Rosji powinni obchodzić Nowy Rok 1 stycznia (3: 85/1); podano informację, kiedy pojawiły się choinki w Rosji, Europie Zachodniej i Ameryce (3: 86); opisano, kiedy w Rosji przynosi się choinkę do domu, kto ją ubiera, dlaczego Boże Narodzenie w Rosji jest obchodzone 7 stycznia (3: 86/6); informacja o wielkanocnych tradycjach, święceniu święconek, świątecznych pozdrowieniach (3: 170/3); o historii świętowania Nowego Roku w Rosji i na Rusi (3: 85/1); zamieszczono informację, że polską kolędę <i>Z narodzenia Pana dzień dziś wesoly...</i> śpiewa się również w świątyniach Moskwy (3: 86/5);</p> <p>4. Inne: wyjaśnienie, że przy powitaniu kogoś, kto przyjechał z daleka lub po długiej podróży, Rosjanie używają zwrotu „С приездом!” (2: 17/4); życząc uczniom powodzenia podczas egzaminu, Rosjanie mówią „Ни пуха, ни пера!” (2: 10); informacja o zwyczaju „przysiąc przed podróżą” (2: 20); zapisano, że inaczej niż w tradycji polskiej Rosjanie obchodzą przeważnie dzień urodzin, a nie imieniny (2: 74); informacja, że w Rosji nie obchodzi się Mikołajek 6 grudnia, a prezenty kładzie pod noworoczną choinkę Dziadek Mróz (2: 84).</p>

Tabela 5. Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Skrót „bp” oznacza brak podpisu bezpośrednio pod fotografią.	
Ступени	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości: wspomniano Warszawę (1: 93/13); zamieszczono informacje o działalności szkoły rosyjskiej przy Ambasadzie Federacji Rosyjskiej w Warszawie (1: 121); historia powstania i architektura warszawskiego metra (2: 47); Warszawa, Dworzec Centralny, hotel „Warszawianka”, Pałac Kultury i Nauki, Stare Miasto, Zamek Królewski, warszawska Syrenka, Łazienki, pomnik Chopina (2: 48/7); Morze Bałtyckie, Tatry, Pieniny, Bieszczady (2: 122/4); zamieszczono opis Zakopanego jako miejsca turystycznego, Krupówki, oscypki, Tatry (2: 128/11); lotnisko Okęcie (3: 20/12);</p> <p>2. Fragmenty literatury: <i>Okulary</i> J. Tuwima (1: 134); <i>Akademia Pana Kleksa</i> J. Brzechwy (1: 140);</p> <p>4. Zwyczaje, obyczaje, symbole: Zamieszczono</p>

UŚWIADOMIENIE SOBIE WŁASNEJ (POLSKIEJ) KULTURY	
Ступени [cd.]	<p>informacje o zwyczajach świątecznych, takich jak: Nowy Rok, Boże Narodzenie, Wielkanoc (2: 95/8); Dzień Dziecka (2: 137); pamiątki: album o Warszawie, płyta z muzyką Chopina, wyroby z Cepelii (3: 20/12); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – przysłowia (1: 112/22, 126/22; 2: 21/19, 53/14, 69/15, 84/18, 117/17; 3: 65/17), pr. Прочитай пословицы. Может, ты знаешь их польские эквиваленты?; – powiedzenia (3: 26/19), pr. Прочитай поговорку и объясни по-польски, как ты ее понимаешь. Может быть, знаешь ее польский эквивалент; – miejsca (3: 24/16), pr. Выступи в роли экскурсовода и расскажи экскурсантам о твоём городе (деревне); – święta (2: 99/12), pr. Попробуй сам/сама рассказать о сочельнике в твоём доме; Zdjęcia: budynek rosyjskiej szkoły przy Ambasadzie Federacji Rosyjskiej w Warszawie (1: 121); kadr z filmu <i>Akademia pana Kleksa</i> (1: 138); flaga Polski (2: 5); kolumna Zygmunta, Pałac Kultury i Nauki, Zamek Królewski, pomnik Chopina, stacja metra (2: 42–42); Dworzec PKP, Pałac Kultury i Nauki (2: 46); wnętrze stacji metra „Wilanowska” (2: 47); pomnik Chopina (2: 50); kolumna Zygmunta (2: 51); Zakopane (2: 129); paszport (3: 20).</p>
Моя волшебная азбука	<p>1. Miasta, miejsca, zabytki, osobliwości: Warszawa (2: 16/1); zostały wymienione osobliwości Warszawy i okolic (Wisła, Łazienki, Wilanów, Żelazowa Wola, Stare Miasto, Zamek Królewski) (2: 19/2); Sudety, Tatry (3: 145/3); 2. Znane postacie, utwory, wydarzenia historyczne: zamieszczono wiersz: <i>Samochwała J. Brzechwy</i> (3: 150/1); <i>Щенята</i> E. Szelburg-Zarembiny (2: 61/21); kolędę <i>Z narodzenia Pana dzień dziś wesoly...</i> (3: 86/5); pojawiają się takie postacie, jak: Mikołaj Kopernik, Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin, Jan Matejko, Henryk Sienkiewicz, Helena Modrzejewska, Ada Sari (2: 51/6); Mikołaj Kopernik, Jan Sobieski, Fryderyk Chopin, Jan Paweł II (2: 60/6); A. Mickiewicz (2: 164/1); Bolesław Chrobry oraz wydarzenia Bitwa pod Wiedniem, Polska Jagiellonów (2: 113/7); podano daty życia F. Chopina, M. Kopernika, A. Mickiewicza, H. Sienkiewicza (3: 47/6); Jan Matejko, Stanisław Moniuszko, Juliusz Słowacki (3: 100/3); Krzysztof Kieślowski, Stanisław Moniuszko, Henryk Sienkiewicz (3: 103/7); 3. Inne: ciekawostka o tym, skąd pochodzi nazwa grosz i kiedy pojawił się w Polsce (2: 30); oficjalne określanie czasu na dworcu kolejowym (2: 100); zamieszczono informację, że w polskiej szkole są dwa semestry – w odróżnieniu od rosyjskiej, w której są cztery semestry (2: 107); o ocenach szkolnych (2: 110/1); podano daty polskich świąt: Dnia Niepodległości, Bożego Narodzenia, Nowego Roku, Dnia Dziecka, Konstytucji 3 Maja (2: 71/5); wymieniono państwa, z którymi graniczy Polska (2: 96/1); zamieszczono numery telefonów alarmowych (3: 78/5); Uświadomienie kultury własnej odbywa się poprzez odwołania do wiedzy uczniów. Zamieszczono polecenia/pytania dotyczące takich tematów, jak: – geografia (2: 96/2; 3: 21/5; 3: 148/2, 155/5), pr. Назовите государства, с которыми граничит Польша (2: 96/2); – szkoła (2: 9/1; 2: 108/2), pr. Расскажите об учебном годе в Польше (2: 108/4); – święta (3: 44/4, 86/6, 161/6, 171/4, 171/6, 171/7), pr. Скажите, какой последний большой праздник вы праздновали? (3: 161/6); – postacie (2: 51/6, 60/6; 3: 148/2), pr. Кто назовет самого известного поляка XX века (3: 148/2); – przysłowie (3: 154/3); Zdjęcia: flaga Polski (1: 117); warszawska syrenka (2: 16); herb Warszawy (2: 18); Zamek Królewski, Starówka, Łazienki, pałac w Wilanowie (bp) (2: 19); Mikołaj Kopernik, Adam Mickiewicz, Fryderyk Chopin, Jan Matejko, Henryk Sienkiewicz, Helena Modrzejewska, Ada Sari (2: 51); mapa Polski (2: 94, 96); F. Chopin, M. Kopernik, A. Mickiewicz, H. Sienkiewicz, (3: 47); J. Matejko, S. Moniuszko, J. Słowacki (3: 100); Krzysztof Kieślowski, Stanisław Moniuszko, Henryk Sienkiewicz (3: 103).</p>

Tabela 6. Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej

INFORMACJE O INNYCH OBSZARACH KULTUROWYCH	
Ступени	<p>1. Święta, zwyczaje: informacja o takich świętach i zwyczajach, jak: Walentynki (2: 96); informacja o historii powstania święta Walentynki (2: 136); Dzień Dziecka we Francji, Japonii, Turcji (2: 137); zamieszczono tekst o noworocznych zwyczajach kulinarnych w Czechach, Francji, Włoszech, Hiszpanii, Portugalii, Austrii, Słowacji, Japonii, na Kubie i Węgrzech (3: 143); 2. Postacie, literatura: M. Twain <i>Przygody Tomka Sawyera</i> (3: 120/3); A. Dumas <i>Trzej muszkietierowie</i> (3: 123); H. Ch. Andersen, <i>Królowa Śniegu</i> (fragment) (3: 42/19); wspomniano angielskiego neurochirurga Guttmana zaangażowanego w organizację paraolimpiady, Eunice Kennedy Shriver (3: 141); 3. Inne: francuska pieśń narodowa <i>Танец маленьких утят</i> (2: 71/17); informacja o historii powstania paraolimpiady (3: 141); Zdjęcia: Kubuś Puchatek (3: 123).</p>
Моя волшебная азбука	<p>1. Miasta, miejsca, osobliwości połączone z informacjami historycznymi i współczesnymi, znanymi postaciami: informacja o pierwszych zegarach, które pojawiły się w Europie (1: 76); zamieszczono skalę ocen szkolnych w Niemczech, Czechach (1: 112); wymieniono 7 cudów świata (2: 62/4); pojawiły się nazwy państw, jak: Litwa, Białoruś, Ukraina, Słowacja, Czechy, Niemcy (2: 96/1); Hiszpania, Madryt (3: 14/5); Ryga, Tallin, Helsinki, Sztokholm, Oslo (3: 15/1); geograf Aleksander Humboldt (3: 21/2); Białoruś, Niemcy, Rumunia, Bułgaria, Włochy, Francja, Hiszpania, Morze Czarne, Kaspijskie (3: 21/5); zamieszczono informację o tym, kiedy pojawiły się pierwsze choinki w Europie, Ameryce i Rosji (3: 72/3); Ocean Atlantyczny, Spokojny, Indyjski, Arktyczny (3: 148/4); Sambuł, Indianie (3: 152/4); Polecenia/pytania dotyczące tematu geografii (3: 15/1, 21/5, 148/4), пр. Скажите, какой океан самый большой (3: 148/4); Zdjęcia: siedem cudów świata (2: 62); mapa Europy (3: 14); flagi Norwegii, Finlandii, Estonii, Łotwy (3: 15).</p>

WYKAZY TABEL, RYSUNKÓW I WYKRESÓW

Wykaz tabel (tekst główny)

<i>Tabela 1.</i> Opis podręczników poddanych analizie	147
<i>Tabela 2.</i> Kryteria ewaluacji podręczników do nauki języka rosyjskiego pod względem treści wspierających rozwój kompetencji międzykulturowej	149
<i>Tabela 3.</i> Źródła pozyskiwania informacji o Rosji i Rosjanach	165
<i>Tabela 4.</i> Źródła pozyskiwania informacji o Anglii i Anglikach	168
<i>Tabela 5.</i> Kształtowanie postaw w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych	202
<i>Tabela 6.</i> Treści wpływające na pozytywny/neutralny i negatywny obraz Rosji i Rosjan w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach ponadgimnazjalnych.....	206
<i>Tabela 7.</i> Kształtowanie postaw w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w gimnazjach	244
<i>Tabela 8.</i> Treści wpływające na pozytywny i/lub neutralny obraz Rosji i Rosjan w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na III etapie edukacyjnym	245
<i>Tabela 9.</i> Kształtowanie postaw w poszczególnych podręcznikach do nauki języka rosyjskiego w szkołach podstawowych.....	268
<i>Tabela 11.</i> Profil cech przypisywanych Rosjanom	341
<i>Tabela 12.</i> Profil cech przypisywanych Anglikom.....	344
<i>Tabela 13.</i> Profil cech przypisywanych Polakom.....	347

Wykaz tabel (aneksy)

<i>Tabela 1.</i> Skojarzenia uczniów ze słowem „Rosja”	416
<i>Tabela 2.</i> Skojarzenia uczniów ze słowem „Rosjanie”	417
<i>Tabela 3.</i> Reakcje ankietowanych na wyrażenie „cenię sobie u Rosjan...”	418
<i>Tabela 4.</i> Dokończ zdania – odpowiedzi TAK wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi.....	419
<i>Tabela 5.</i> Dokończ zdania – odpowiedzi NIE wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi.....	420

<i>Tabela 6.</i> Dokończ zdania – odpowiedzi ANI TAK, ANI NIE wobec Rosji i Rosjan wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi	422
<i>Tabela 1.</i> Skojarzenia uczniów ze słowem „Anglia”	424
<i>Tabela 2.</i> Skojarzenia uczniów ze słowem „Anglicy”	425
<i>Tabela 3.</i> Reakcje uczniów na wyrażenie „cenię sobie u Anglików...”	426
<i>Tabela 4.</i> Dokończ zdania – odpowiedzi TAK wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi	427
<i>Tabela 5.</i> Dokończ zdania – odpowiedzi NIE wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi	429
<i>Tabela 6.</i> Dokończ zdania – odpowiedzi ANI TAK, ANI NIE wobec Anglii i Anglików wraz z uzasadnieniami i ogólnymi danymi statystycznymi	430
<i>Tabela 1.</i> Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	432
<i>Tabela 2.</i> Realizacja – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	436
<i>Tabela 3.</i> Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	450
<i>Tabela 4.</i> Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	466
<i>Tabela 5.</i> Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	470
<i>Tabela 6.</i> Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	475
<i>Tabela 7.</i> Umiejętności – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole ponadgimnazjalnej	481
<i>Tabela 1.</i> Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	485
<i>Tabela 2.</i> Realizacja – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	487
<i>Tabela 3.</i> Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	493
<i>Tabela 4.</i> Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	499
<i>Tabela 5.</i> Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	501
<i>Tabela 6.</i> Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	503
<i>Tabela 7.</i> Umiejętności – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum	505
<i>Tabela 1.</i> Postawy – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej	507
<i>Tabela 2.</i> Realizacja – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej	508
<i>Tabela 3.</i> Krajoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej	511

<i>Tabela 4.</i> Socjoznawstwo – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej.	514
<i>Tabela 5.</i> Uświadomienie sobie własnej (polskiej) kultury – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej.	515
<i>Tabela 6.</i> Inne obszary kulturowe – wyniki analizy podręczników do nauki języka rosyjskiego w szkole podstawowej.	517

Wykaz wykresów

<i>Wykres 1.</i> Stosunek młodzieży licealnej wobec Rosjan i Rosji [%].	291
<i>Wykres 2.</i> Stosunek młodzieży licealnej wobec Anglików i Anglii [%].	314
<i>Wykres 3.</i> Lubię Rosjan/Anglików [%].	329
<i>Wykres 4.</i> Chciał(a)bym, aby Rosjanie/Anglicy częściej gościli w Polsce jako turyści [%].	330
<i>Wykres 5.</i> Chciał(a)bym mieć Rosjanina/Anglika za sąsiada [%].	331
<i>Wykres 6.</i> Chciał(a)bym, aby Rosjanin /Anglik był moim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce) [%].	332
<i>Wykres 7.</i> Chciał(a)bym, aby Rosjanin/Anglik zasiadał w polskim rządzie [%].	333
<i>Wykres 8.</i> Chciał(a)bym mieć żonę (męża) rosyjskiego/angielskiego pochodzenia [%].	334
<i>Wykres 9.</i> Chciał(a)bym mieszkać w Rosji/Anglii [%].	335
<i>Wykres 10.</i> Chciał(a)bym w przyszłości pracować w Rosji/Anglii [%].	335

Wykaz rysunków

<i>Rysunek 1.</i> Warianty nauczania języków w szkole polskiej.	32
<i>Rysunek 2.</i> Trójwymiarowa konstrukcja w procesie nauczania i uczenia się 2JO.	46
<i>Rysunek 3.</i> Schemat powstawania kompetencji.	80
<i>Rysunek 4.</i> Model rozwijania osobowości ucznia w procesie nauczania języka obcego, stworzony przez A. Szczukina.	97
<i>Rysunek 5.</i> Wpływ negatywnych postaw uczniów na pracę na lekcji języka obcego oraz przygotowanie do porozumienia/dialogu międzykulturowego.	131