

Inny punkt widzenia - treści kulturowe w podręcznikach oczami cudzoziemców

0. Wstęp

W artykule tym przedstawiamy wyniki badań nad nauczaniem treści kulturowych w glottodydaktyce przeprowadzonych ze zmienionej perspektywy. Naszym celem było ustalenie, co cudzoziemcy uczący się języka polskiego myślą o eksponowanych na lektoratach treściach kulturowych. Interesuje nas to głównie ze względów praktycznych - chodzi o skuteczność nauczania.

1. Metodologia

W naszych badaniach przyjmujemy perspektywę analizy dyskursu (AD) - dyscypliny w Polsce stosunkowo młodej. Z tego powodu decydujemy się na niewielkie rozbudowanie tego wprowadzenia.

Głównym obszarem badań AD jest komunikacja społeczna, rozumiana jako oddziaływanie na siebie grup, których celem jest zdobycie jak największej przewagi nad innymi grupami. W czasie rozwoju danego społeczeństwa (kultury) w ramach tej interakcji niektóre grupy uzyskały wyższy status, stając się grupami dominującymi, inne - niższy - stając się grupami dominowanymi. Obie strony tego układu, w ramach praktyk społecznych konstruują konkretne ideologie, postawy i przekonania, a na ich bazie - także teksty. Asymetria władzy sprawia jednak, że komunikacja międzygrupowa nacechowana jest zwykle przemocą, która bardzo często osobom jej podlegającym wydaje się czymś normalnym i naturalnym. Celem badacza AD jest odkrywanie tych zazwyczaj nieuświadomianych przez uczestników komunikacji mechanizmów i ukazywanie ich jako efektów utrwalonych historycznie działań dominacyjnych.

Z tej perspektywy niezwykle interesująca może się okazać interpretacja sytuacji nauczania języka obcego. Oto bowiem po jednej stronie mamy dość zintegrowaną grupę społeczną, czyli środowisko inteligencji humanistycznej (polonistycznej) o wyraźnych, dość konserwatywnych poglądach, z drugiej zaś strony - rozproszone środowisko nieznających się cudzoziemców pochodzących z różnych krajów i różnych kultur.

W tym sensie nauczanie języka obcego to praktyki społeczne, które w dużym stopniu mogą być nacechowane asymetrią władzy i statusu¹. W tym wypadku kanon treści nauczania, czyli to, co Foucault nazywa „reżimem prawdy”², ustanawia grupa dominująca, posługująca się systemem wartości konstytuowanym przez następujące kategorie:

- kultura wysoka (zwłaszcza literatura),
- tradycja i historia,
- autorytet nauczyciela,
- polonocentryzm,
- etos inteligencki,
- indywidualizm.

Z powodu różnic międzykulturowych ta dominująca perspektywa może być negocjowana lub odrzucana przez cudzoziemców. Jeżeli tak się zdarza, to zapewne dlatego, że obie strony, czyli lektorzy i uczniowie, mają różne zapatrywania na problem tzw. treści kulturowych. Celem tego artykułu jest ustalenie, czy perspektywa przyjmowana w glottodydaktyce jest obecna także w refleksji cudzoziemców.

2. Kultura w polskiej glottodydaktyce

Tradycyjnie w polskiej glottodydaktyce wskazuje się na cztery podejścia do nauczania kultury. Ich syntetyczny, odwołujący się głównie do doświadczeń niemieckich, ogład zawiera Przemysław Gębała³. Pierwsze z nich: *poznawcze*⁴, zwane też *faktograficznym*, skupia się na przekazywaniu wiedzy o kraju, w którym posługuje się językiem docelowym. Podawane informacje dotyczą geografii, historii, społeczeństwa i jego instytucji oraz kultury pojmowanej w sposób kanoniczny⁵. Karen Risager zwraca uwagę na fakt, że ujęcie to bezpośrednio wywodzi się z romantycznego przeświadczenia o niezmiennym „charakterze narodowym”, którego emanacją są język i kultura (wysoka) danej zbiorowości⁶.

Drugie z podejść, *komunikacyjne*, wiąże się z generalnym zwrotem w metodyce nauczania języków obcych, zapoczątkowanym przez koncepcje Della Hymesa. Nadrzędnym celem staje się wykształcenie zdolności użycia języka typowego dla jego *native speakerów*. Adekwatność wykorzystania języka wymaga z kolei zwrócenia uwagi na docelową socjokulturę. W miejsce tematów związanych z kulturą wysoką,

¹ Por. P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 2006; Ron Scollon, Suzy Wong Scollon, *Intercultural communication. A discourse approach*, Blackwell, Oxford 1995.

² Por. M. Foucault, *Porządek dyskursu, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2002.

³ P. Gębała, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska i A. Seretny, Kraków 2006, s. 205-242.

⁴ Decydujemy się na tłumaczenie wprowadzonego przez autora terminu *kognitywne*, gdyż we współczesnej nauce o języku ma on inne, wyspecjalizowane znaczenie, tu zaś chodzi o jego rozumienie potoczne.

⁵ Por. tekst *Zamiast kanonu*. Byrama, Kramsch i Risager koncepcje nauczania kultury i języka w niniejszym tomie.

⁶ Por. K. Risager, *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*, Clevedon 2007, s. 36.

pojawiają się zagadnienia charakterystyczne dla „kultury codzienności”, przy czym ich nauki nie oddziela się od nauki języka, zakładając, że każda komunikacja w języku docelowym ma z definicji charakter kulturowy⁷.

Z kolei w podejściu *międzykulturowym* szczególną uwagę poświęca się nie tyle samym treściom kulturowym pojawiającym się w toku nauczania języka obcego, ile wykształceniu u studentów pożądanej postawy wobec innej kultury. Celem nauczania stają się więc nie konkretne tematy kulturowe, ale raczej świadomość interpretatywności i nieporównywalności różnych kultur. To odrzucenie podejścia naturalnego na rzecz refleksyjnej koncepcji każdej (w tym własnej) kultury, które umożliwiała lepsze zrozumienie Innego (ale także i siebie), wymaga z kolei wyprowadzenia szeregu zagadnień wiedzy metakulturowej - ona też, a nie wiedza z zakresu kultury docelowej⁸, stanowi centrum tematyczne procesu nauczania⁹.

Przemysław Gębał wskazuje również na czwarte podejście w nauczaniu kultury obcej - *eklektyczne*. W przeciwieństwie do poprzednich, wyprowadzanych dedukcyjnie z przyjętych teorii, ostatnie w swoich założeniach zbliża się do „racjonalnego empiryzmu” pierwszych polskich prac poświęconych kulturze w nauczaniu obco-krajowców: wskazując na istotność nauczania interkulturowego, zdroworozsądkowo dostrzega także potrzebę wprowadzenia „pewnego minimum” treści socjokulturowych oraz faktograficznych¹⁰. To minimum zależy oczywiście od indywidualnych wyborów glottodydaktyków, tak więc - ze względu na brak klarownej klasyfikacji - treści charakterystyczne dla tego podejścia nie mogą być przedmiotem badań ilościowych.

Z perspektywy analizy dyskursu, opisane tu podejścia w nauczaniu kultury są konstruktami dyskursywnymi, które zostały wytworzone w naukowych tekstach, dyskusjach, a zwłaszcza - w praktyce glottodydaktycznej. W pewnym sensie są one filtrem nakładanym na rzeczywistość i pozwalającym widzieć ją w sposób uporządkowany i poklasyfikowany.

Pytanie, które w tym miejscu interesuje nas najbardziej, brzmi: czy cudzoziemcy mają podobne wyobrażenia o nauczaniu kultury kraju docelowego? Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta. Badacze, planujący badania w tym zakresie, powinni wziąć pod uwagę kilka istotnych z metodologicznego punktu widzenia problemów.

Przed wszystkim w tej sytuacji nie istnieje wspólny język badań. Komunikacja między badaczem a badanym zawsze będzie w języku (dla kogoś) obcym. Kolejny problem to metoda gromadzenia danych. Ponieważ cudzoziemcy nie wypowiadają się zwykle na temat sposobów nauczania kultury, konieczne są metody opierające się

⁷ Por. *Europejski system opisu kształceniu językowego*. Warszawa 2001; W. T. Miodunka, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny - programy nauczania - pomoce dydaktyczne*, red. W. T. Miodunka, Kraków 2004, s. 97-128.

⁸ Ta stanowi tylko punkt wyjścia. Oczywiście istnieją tematy lepiej lub gorzej nadające się do tego celu.

⁹ Por. G. Zarzeczny, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI w.*, red. W. T. Miodunka i A. Seretny, Kraków 2008, s. 63-77; T. Piekot, A. Żurek, *Nauczanie języka obcego w perspektywie międzykulturowej - model sytuacji komunikacyjnej* (w druku).

¹⁰ Por. P. Gębał, *op.cit.*

na wnioskowaniu pośrednim, ale równocześnie ingerujące w ich życie, a zatem wywiady lub ankiety.

3. Oczami cudzoziemców - badania własne

3.1. Założenia

Przypomnijmy - celem planowanych przez nas badań empirycznych było ustalenie potrzeb i oczekiwań cudzoziemców odnośnie do nauczania treści kulturowych. Realizacji tego celu miały służyć dwie ankiety. W obu przypadkach respondentami byli obcokrajowcy uczący się języka polskiego w Szkole Języka Polskiego i Kultury UW. Przy opracowaniu wyników nie braliśmy pod uwagę stopnia zaawansowania znajomości języka i kultury. Ankiety można było wypełnić w trzech wersjach językowych - polskiej, angielskiej i niemieckiej. Pierwsza ankieta wychodziła od fundamentalnej w językoznawstwie pary pojęć: język i kultura¹¹. Poprosiliśmy cudzoziemców o wskazanie treści potrzebnych i niepotrzebnych (językowych i kulturowych), w wyniku czego otrzymaliśmy cztery kategorie odpowiedzi. Język i konstrukcja ankiety były maksymalnie uproszczone, aby w jak najmniejszym stopniu wpływały na odpowiedzi respondentów, chodziło nam bowiem o możliwie najskuteczniejsze uniknięcie kategoryzacji typowej dla dyskursu specjalistycznego (glottodydaktycznego)¹².

Druga ankieta była bardziej szczegółowa. Jej celem było dookreślenie kategorii „treści kulturowe potrzebne”. Respondenci (należący do innej grupy) poproszeni zostali o podział treści im potrzebnych na tematy ciekawe (niskie zaangażowanie), ulubione (wysokie zaangażowanie) i wreszcie - tematy idealne (najwyższe zaangażowanie)¹³. Dzięki tej drugiej ankiecie możliwe było przypisanie wskazywanym przez cudzoziemców treściom uznawanym za potrzebne dodatkowych wartości (trochę, średnio, bardzo).

3.2. Zmiana kategoryzacji

Problematyczne okazało się zakwalifikowanie otrzymanych odpowiedzi przy użyciu kategoryzacji obecnej w dyskursie glottodydaktycznym. O ile bowiem nie ma trudności z przypisaniem odpowiednich zagadnień do podejścia faktograficznego, po-

¹¹ Świadomie nie odwołujemy się tu do kategorii lingwistyki kulturowej (dyskursu specjalistycznego).

¹² Inaczej postąpił np. P. Gębał w pracy *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych? Znajomości których elementów kultury oraz jakich realiów oczekują cudzoziemcy. Raport z przeprowadzonych badań*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 234-243. Autor wyodrębnił najpierw socjokulturowe i realizacyjne kategorie dyskursu glottodydaktycznego (na podstawie trzech programów zawartych w tomie *Kultura w nauczaniu...*, red. W. T. Miodunka), następnie zaś zbadał metodami ankietowymi stopień ich istotności dla uczących się języka polskiego. *De facto* zatem, pomimo niewątpliwej wartości otrzymanych wyników, tekst opisuje raczej stosunek obcokrajowców do kategorii pewnego nurtu w komunikacyjnym podejściu do nauczania kultury, niż ich realne potrzeby w tym zakresie (jakkolwiek kategorie te mogą oczywiście się pokrywać).

¹³ Struktura polecenia wyglądała tak: 1) Podręczniki do NJP poruszają wiele tematów. Wymień tematy: a) ciekawe, b) ulubione. 2) Podaj cechy idealnego podręcznika.

dobnie jak i do - prawie nieobecny w odpowiedziach - podejścia międzykulturowego, zarysował się widoczny podział treści związanych z codziennością, spośród których część klasyfikowana była jako typowo polska, część zaś ujmowana była w perspektywie uniwersalnej. Przykładowo wybrane odpowiedzi konceptualizowały kategorię RODZINA albo jako fragment wiedzy o społeczeństwie polskim, albo jako obce słownictwo niezbędne do opisu pewnego wycinka uniwersalnej rzeczywistości. Podobnie w przypadku kategorii ŻYCIE CODZIENNE oraz jej ewentualnych uszczegółowień (ZAKUPY, PRACA, STUDIA etc.). Z perspektywy dominującego dyskursu specjalistycznego, podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków, rozróżnienie to jest rzecz jasna nieistotne - każde nauczanie języka pojmowane jest jako wprowadzanie w kulturę docelową. Ponadto założeniom tym sprzyja mocna orientacja post-humboldtowska polskiej glottodydaktyki. Jednak z perspektywy cudzoziemców, którym najczęściej obca jest wiedza teoretyczna z zakresu językoznawstwa, nierozzerwalność relacji *język a kultura* wcale nie jest oczywistością, poznawane zaś słownictwo i struktury mogą być ujmowane jako nowe, lecz nienacechowane narzędzie opisu świata. Wydaje się zatem, że uwzględnienie punktu widzenia uczących się języka polskiego wymagałoby innej niż dotychczasowa kategoryzacji.

Najlepsze opracowanie teoretyczne wskazane go zagadnienia przynosi ostatnia praca Karen Risager¹⁴. Duńska badaczka analizuje na potrzeby nauczania języka obcego relację *język - kultura* i zwraca uwagę na współczesny kontekst tego zagadnienia: dynamikę istnienia języków i zjawisk kulturowych (oderwanie od statycznie pojmowanego terytorium, ich nieustanny przepływ oraz światowe rozprzestrzenianie się niektórych) w dobie globalizacji¹⁵. W efekcie Risager zauważa, że stabilność relacji *język a kultura* jest kwestią niejednoznaczną:

w znaczeniu ogólnym [*generic sense*] język i kultura są zawsze nierozzerwalne: działalność językowa, bez względu na język, jakim się zajmujemy, zawsze zawiera [pewną] lingwakulturę i zawsze osadzona jest w takim lub innym kontekście kulturowym. Jednak na poziomie poszczególnych języków [*in a differential sense*] (...) z socjologicznego punktu widzenia znajdujemy potwierdzenie zarówno globalnego rozprzestrzeniania się języków poprzez [różne] konteksty kulturowe, jak i wyrażania przez dany język dowolnej tematyki [*discourses and subjects*]¹⁶.

Ujęcie to pozwala na wyróżnienie treści transkulturowych (uniwersalnych) w opozycji do intrakulturowych. Osobny (tj. o orientacji bardziej kontekstowej niż tematycznej) status mieć będzie rzecz jasna interkulturowość nastawiona na wzajemne poszanowanie różnorodności. Wydaje się, że adaptacja takiej trójelementowej kategoryzacji w nauczaniu obcej kultury lepiej nadaje się do uwzględnienia perspektywy uczących się języka. Podsumowanie powyższych rozważań ukazuje tabela:

¹⁴ Por. K. Risager, op.cit., s. 166-188.

¹⁵ Por. Z. Bauman, *Globalizacja I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000; U. Hannerz, *Powiązania międzynarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, Kraków 2007.

¹⁶ K. Risager, op.cit., s. 186-187.

podjęcie	gramatyczno-tłumaczeniowe ¹⁷	Komunikacyjne			dyskurs specjalistyczny (glottodydaktyka)
podjęcie do nauczania kultury	faktograficzne	komunikacyjne		interkulturowe	
tematyka	wiedza o kraju, kultura wysoka	codziennosc		nieistotna	
				wiedza meta-kulturowa	
	wiedza o kraju, kultura wysoka	docelowa codzienność	uniwersalna codzienność	odmienność	dyskurs potoczny (cudzoziemcy)
perspektywa	intra-kulturowa		transkulturowa	interkulturowa	dyskurs specjalistyczny

3.3. Wyniki Ankiety 1

W wyniku pierwszego badania uzyskaliśmy 83 ankiety, przy czym rzadko zdarzało się, aby w jednym kwestionariuszu wskazano zagadnienia ze wszystkich pól. Respondenci łącznie podali 405 wskazań (335 razy treści pożądanego oraz 70 razy - niepożądanego), z czego nieco mniej niż połowa z nich (188) odnosiła się do treści kulturowych (wobec 217 wskazań na zagadnienia *stricte* językowe). Rozkład procentowy wskazań obrazują poniższe tabele:

treści		potrzebne
kulturowe	intra-	11,6%
	trans-	35,2%
	inter-	3,3%
językowe		49,9%
n = 335		

treści		niepotrzebne
kulturowe	intra-	25,7%
	trans-	10%
	inter-	0%
językowe		64,3%
n = 70		

Dla ankietowanych w nauczaniu języka obcego w równym stopniu istotne są zarówno treści językowe (49,9%), jak i kulturowe (50,1%), przy czym wśród tych drugich największym zainteresowaniem cieszą się zagadnienia transkulturowe (35,2%). Wydaje się, że w fakcie tym można widzieć potwierdzenie tezy o „przezroczystości” medium komunikacyjnego, jakim jest język, w świadomości uczących się. Studenci wskazują przede wszystkim na potrzebę umiejętności wyrażenia pewnych uniwersalnych (faktycznie lub w ich przekonaniu) treści w języku obcym. Stosunkowo często zwracano też uwagę na treści intrakulturowe (11,6%), specyficznie polskie.

Z kolei w przypadku treści, które respondenci uznali za niepotrzebne, zdecydowanie przeważają zagadnienia językowe (64,3%), być może ze względu na specyfikę

¹⁷ Przedmiotem rozważań jest tu jedynie podjęcie gramatyczno-tłumaczeniowe od drugiej połowy XIX w., wtedy to bowiem w nauczaniu języków pojawia się silna orientacja narodowa, do której w dużej mierze odwołuje się podjęcie faktograficzne w nauczaniu kultury.

języka polskiego (czy języków fleksyjnych w ogóle), który wymaga większej obecności kwestii gramatycznych. Jeśli chodzi o treści kulturowe, ankietowani dostrzegają przede wszystkim nadmiar tematyki intrakulturowej (25,7%), w mniejszym stopniu - transkulturowej (10%).

W obu przypadkach najmniej wskazań zyskała tematyka interkulturowa. Wynika to zapewne z faktu, że w tego typu podejściu w najmniejszym stopniu istotne są przekazywane treści (dominuje drugi człon opozycji *content - context*), na nich zaś skupiała się w swej konstrukcji ankieta.

3.4. Wyniki Ankiety 2

Cudzoziemcy w drugim badaniu podali 281 wartościowanych pozytywnie tematów poruszanych w podręcznikach. Ich rozkład procentowy prezentuje poniższa tabela:

treści		wskazania		ciekawe	ulubione	idealne
kulturowe	intra-	53,4%	31,7%	17,4%	10%	4,3%
	trans-		16%	10,3%	3,9%	1,8%
	inter-		5,7%	3,6%	1,8%	0,3%
językowe		18,9%		10,7%	4,3%	3,9%
metodyczne		27,7%		0%	1,4%	26,3%
n = 281						

Mimo że ankieta narzucała perspektywę kulturową (pytanie dotyczyło tematów poruszanych w podręcznikach), respondenci za istotne uważali także kwestie językowe (18,9%) oraz metodyczne (27,7%). Jeżeli o nie chodzi, w ankietach zaobserwować można jedną istotną tendencję, a mianowicie zagadnienia językowe sytuują się raczej nisko na skali wartości pozytywnych (są ciekawe/ulubione - bez istotnych różnic), natomiast zagadnienia metodyczne w ankietach pojawiały się na tej skali wysoko (dopiero w pytaniu o idealny podręcznik). Wydaje się zatem, że dla respondentów ważniejsze jest to, by dany podręcznik był przyjazny (skuteczny), a nie to, jakie podejście do nauczania preferują jego autorzy. Na poziomie treści kulturowych można zaś powiedzieć, że najistotniejsze dla badanych cudzoziemców są treści intrakulturowe (31,7%), a zatem orientacja w sytuacji danego kraju. Za ciekawe (17,4%) uznano przy tym przede wszystkim tematy związane z codziennym życiem w Polsce, za ulubione (10%) zaś głównie tematy związane z Polską jako państwem (polityka, historia, kultura itp.). Treści interkulturowe - podobnie jak w wypadku Ankiety 1 - pojawiały się najrzadziej.

4. Podsumowanie

Z perspektywy analizy dyskursu nauczanie języka obcego jest przykładem komunikacji, w której biorące w niej udział strony więcej dzieli niż łączy. Po pierwsze - lektorów od cudzoziemców dzieli różnica kultur (*my-oni/oni-my*), po drugie status

społeczny (nauczyciel-uczeń), po trzecie sprawność komunikacyjna itp. Kto wie jednak, czy największa różnica nie wynika z odmiennych motywacji i wizji celu edukacji obcojęzycznej. Nauczycielom zależy przede wszystkim na uczeniu języka normatywnego i kultury wysokiej, w przypadku uczniów zaś nie można jednoznacznie określić jednej konkretnej motywacji. Niektórzy chcieliby poznać polską kulturę i historię, inni uczyć się po prostu skutecznej komunikacji, jeszcze inni rozwijać swoją wiedzę interkulturową. Co więcej, przeprowadzone przez nas badania pokazały, że dość oczywisty w glottodydaktyce podział nauczania treści kulturowych na kształcenie faktograficzne, komunikacyjne i międzykulturowe nie ma prostego odwzorowania po drugiej stronie i praktycznie w takiej formie w świadomości osób uczących się języka nie istnieje. Dla lektora istotne jest to, czy uczy kultury poprzez formy podawcze, komunikację czy też porównania i dyskusje, dla cudzoziemca zaś istotniejsze jest, czy to są treści dotyczące danego kraju, czy też treści uniwersalne (potrzebne w każdym kraju). Z tej perspektywy można się chyba pokusić o następujące wnioski:

1. Podejście do nauczania kultury to koncepcja ukształtowana w dyskursie naukowym, glottodydaktycznym. Konstytuuje ją system wartości środowiska lektorów. Najbliższymi tych wartości jest podejście tradycyjne, które realizuje tzw. „paradygmat romantyczny”¹⁸. Naszym zdaniem podejście to jest często przez cudzoziemców odrzucane. Większości cudzoziemców najbardziej zależy na treściach kulturowych związanych z tzw. „polską codziennością”.

2. Koncepcje nauczania kultury obecne w dyskursie glottodydaktycznym nie są zatem dostosowane do opisu potrzeb i oczekiwań cudzoziemców. Przydatniejszy może się okazać proponowany tu podział treści kulturowych na: intra-, trans- i interkulturowe. Odpowiadają im trzy różne ideologie: etnocentryzm (polonocentryzm), kosmopolityzm oraz etnorelatywizm.

3. Naszym zdaniem tylko podejście interkulturowe zapewnia obu stronom bycie w zgodzie z samym sobą i jednocześnie zrozumienie Innego. Wymaga to wprowadzenia do nauczania języka polskiego jako obcego treści metakulturowych.

4. Wnioskowanie na temat potrzeb i oczekiwań obcokrajowców jedynie na podstawie pytań o niezbędne treści z natury rzeczy jest niepełne. Warunkiem podniesienia skuteczności nauczania są szeroko zakrojone badania motywacji, jakimi kierują się cudzoziemcy podejmujący się nauki języka polskiego.

¹⁸ Por. M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*. Warszawa 1996. Często dzieje się tak nawet, gdy lektor/ autor podręcznika stawia sobie inne cele. Szerzej pisaliśmy o tym w tekście *Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością. Podręczniki do njiyo oczami cudzoziemców* (w druku).

Bibliografia:

1. Bauman, Zygmunt, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, PIW, Warszawa 2000.
2. Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 2006
3. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, CODN, Warszawa 2001.
4. Foucault, Michael, *Porządek dyskursu, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2002.
5. Gębal, Przemysław, *O Polsce w Unii Europejskiej czy o zachowaniu się podczas ceremonii religijnych? Znajomości których elementów kultury oraz jakich realiów oczekują cudzoziemcy. Raport z przeprowadzonych badań*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, pod red. Piotra Garncarka, Wydawnictwa UW, Warszawa 2005, ss. 234-243.
6. Gębal, Przemysław, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, pod red. Ewy Lipińskiej i Anny Seretny, Universitas, Kraków 2006, ss. 205-242.
7. Hannerz, Ulf, *Powiązania międzynarodowe. Kultura, ludzie, miejsca*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007.
8. Janion, Maria, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?, Sic!*, Warszawa 1996.
9. Miodunka, Władysław T., *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, pod red. Władysława T. Miodunki, Universitas, Kraków 2004, ss. 97-128.
10. Piekot, Tomasz, Grzegorz Zarzeczny, *Między zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością. Podręczniki do nppjo oczami cudzoziemców* (w druku).
11. Piekot, Tomasz, Anna Żurek, *Nauczanie języka obcego w perspektywie międzykulturowej – model sytuacji komunikacyjnej* (w druku).
12. Risager, Karen, *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon 2007.
13. Scollon, Ron, Suzy Wong Scollon, *Intercultural communication. A discourse approach*, Blackwell, Oksford 1995.
14. Zarzeczny, Grzegorz, *Zamiast kanonu. Byrama, Kramsch i Risager koncepcje nauczania kultury i języka* (w druku).
15. Zarzycka, Grażyna, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI w*, pod red. Władysława T. Miodunki i Anny Seretny, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, ss. 63-77.