Kulturo- i realioznawstwo w programach nauczania języka polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza

Przemysław E. Gębal
Uniwersytet Warszawski / Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Abstrakt

Artykuł stanowi analizę porównawczą dydaktycznych programów kulturo- i realioznawczych, opracowanych dla potrzeb uczących się języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Kontrastywna prezentacja ukazuje różnice i podobieństwa materiałów opracowanych w obu krajach, wynikające z samego modelu nauczania języka polskiego i niemieckiego oraz stosunku twórców programów do kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców.

Programy do nauczania języka niemieckiego zakładają całkowite dopasowanie procesu przekazywania treści kulturo- i realioznawczych do potrzeb i oczekiwań uczących się. Skutkiem tego jest m.in. opracowanie „ruchomych" ram tematycznych, zawierających jedynie propozycję zagadnień, mogących pojawić się na zajęciach.

Programy do kultury i realiów polskich nie odwołują się zwykle bezpośrednio do oczekiwań i potrzeb uczących się. Dotychczas bowiem przeprowadzono niewiele badań kulturo- i realioznawczych oczekiwań obcokrajowców.

Słowa klucze: program nauczania, analiza porównawcza, kultura, realia, cudzoziemcy

Abstract

This article proposes a comparative analysis of teaching curricula within the domain of cultural studies, intended for learners of Polish and German as a foreign language. The contrastive approach is adopted to demonstrate some of the similarities and differences between the teaching resources adopted in Poland and Germany that result from the models applied to language teaching in both countries as well as from the attitudes curriculum developers hold to culture-oriented teaching of foreign students.

The German language teaching curricula aim at maximizing the alignment of the process of culture-oriented content transfer to the needs and expectations of the learners. This results in designing a "flexible" topic framework that only suggests topics which may potentially be discussed at classes.

The Polish culture-oriented curricula do not normally directly address learners' needs and expectations. Indeed, to date very little research has been undertaken to identify culture-oriented expectations of learners of Polish as a foreign language.

Keywords: teaching curriculum, comparative analysis, culture, foreigners.

Pierwszym krokiem na drodze do realizacji założeń wypracowanych przez poszczególne metody oraz podejścia do nauczania języków obcych jest opracowywanie programów nauczania. Na ich podstawie tworzone są koncepcje podręczników i innych materiałów dydaktycznych, kształtowany jest proces nauczania oraz budowane ramy organizacyjne wszelkiego rodzaju kursów językowych, zarówno tych prowadzonych w ramach kształcenia zinstytucjonalizowanego, czyli w szkolnictwie publicznym, jak i poza nim, w prywatnych szkołach języków obcych.

Kultura i realia, jako jedne z podstawowych filarów nauczania języków obcych, były również częścią wielu programów edukacji językowej. W historii glottodydaktyki pojawiały się także propozycje programów opracowanych wyłącznie dla celów kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców.

Poniższy artykuł stanowi analizę porównawczą obydwu rodzajów programów, a więc kulturo- i realioznawczych oraz ogólnych z elementami kultury- i realiów, opracowanych dla potrzeb uczących się języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Kontrastywna prezentacja ukaże różnice i podobieństwa materiałów opracowanych w obu krajach, wynikające z samego modelu nauczania języka polskiego i niemieckiego oraz stosunku twórców programów do kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców.

Szczegółowej analizie poddanych zostanie w sumie sześć programów; trzy poświecone polszczyźnie oraz trzy opracowane dla potrzeb nauczania języka niemieckiego. Z polskich programów zaprezentowane zostaną:

1. *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Program nauczania dla poziomu progowego* autorstwa Władysława T. Miodunki z Uniwersytetu Jagiellońskiego;
2. *Propozycja inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, którego założenia skonstruowały Anna Burzyńska i Urszula Dobesz z Uniwersytetu Wrocławskiego;
3. *Program nauczania realiów polskich* przygotowany przez Przemysława E. Gębala.

Wszystkie trzy programy powstały w roku 2003 i były rezultatem seminariów poświęconych nauczaniu kultury i realiów polskich, zorganizowanych przez Katedrę Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wobec braku podobnych opracowań, stały się ważnym krokiem w nauczaniu cudzoziemców polszczyzny. Podjęły bowiem dyskusję na temat włączenia kształcenia kulturo- i realioznawczego w proces nauczania polszczyzny. Temat, obecny w praktyce od lat, nie pojawiał się w założeniach teoretycznych opracowywanych wcześniej programów języka polskiego jako obcego (zob. Czarnecka, Martyniuk, Miodunka *Język polski*). Opublikowanie pierwszych tego typu propozycji rokuje nadzieję na nadrobienie zaległości i wpisanie kultury i realioznawstwa w proces nauczania polszczyzny, integrując to nauczanie z praktyczną nauką języka.

Dla celów naszej analizy, programy polskie zestawione zostaną z trzema programami nauczania kultury i realiów niemieckich, powstałymi zarówno w krajach niemieckojęzycznych, jak i poza ich obszarem, a konkretnie w Polsce. Ze względu na bogatą, bo ponad 100-letnią tradycję nauczania kultury- i realiów w glottodydaktyce niemieckiej proces powstania tych programów różnił się znacznie od polskich. Były one bowiem wynikiem wieloletnich dyskusji i badań, przeprowadzanych przez różne zespoły i instytucje, zarówno w krajach niemieckojęzycznych, jak i poza ich granicami. Analizowanymi programami niemieckimi są:

1. *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*, czyli opracowane w roku 1995 założenia programowe dla poziomu średniego kursów realizowanych w Instytutach Goethego w całym świecie;
2. *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung* – powstała również w 1995 roku pod red. Haliny Stasiak (część kulturo- i realioznawcza pod red. Camilli Badstübner-Kizik) propozycja programowa dla funkcjonujących w Polsce od początku lat 90. nauczycielskich kolegiów języka niemieckiego;

3. *Landeskunde –deutschsprachige Länder*, opublikowane w latach 1998–1999 materiały dydaktyczne autorstwa Leo Kocha, realizujące programowe założenia opracowywanych od końca lat 80. kulturo- i realioznawczych koncepcji metodyczno-dydaktycznych (*ABCD-Thesen* oraz *D-A-CH/D-A-CH-L -Konzept*).

Założenia teoretyczne tych programów stały się punktem odniesienia dla powstających jeszcze dziś materiałów do nauki języka niemieckiego jako obcego. Stąd też ich wybór do niniejszej analizy.

Studium porównawcze wszystkich programów obejmuje siedem kategorii, stworzonych w oparciu o zasady konstruowania programów Hanny Komorowskiej (19), zaprezentowane w *Metodyce nauczania języków obcych:*

1. Założenia glottodydaktyczne to proces programowego umiejscowienia kultury i realiów w procesie nauczania i przyswajania języka obcego. A więc odpowiedź na podstawowe pytanie, – czy i w jakim stopniu kultura i realia powinny być obecne na zajęciach języka obcego, w naszym przypadku – niemieckiego i polskiego.

2. Podstawy glottodydaktyczne to kategoria opisująca odwoływanie się poszczególnych programów do teoretycznych założeń, metod i podejść do nauczania języków obcych. Założeń, które w mniejszy lub większy sposób definiowały rolę kultury i realiów danego obszaru językowego w nauczaniu języków tych obszarów.

3. Cele nauczania czyli opis umiejętności, które winni posiąść uczący się po przerobieniu opisywanego w programie materiału. W przypadku kształcenia kulturo- i realioznawczego cudzoziemców prezentowane cele skupiają się zwykle na rozwijaniu kompetencji socjokulturowej studentów.

4. Warunki realizacji programu czyli organizacyjne ramy realizacji programów, samo miejsce procesu nauczania (kraj / zagranica) i dopasowanie do niego treści programowych.

5. Treści programowe czyli przewidziany do realizacji materiał kulturo- i realioznawczy, na przykład zestawiony w formie katalogów tematycznych. Części programów poświęcone treściom programowym opisują również kryteria doboru tych treści, uwzględniając oczekiwania uczących się.

6. Metody i formy pracy to część zawierająca praktyczne wskazówki metodyczne dla nauczycieli realizujących dany program. Często twórcy programów zamieszczają przykładowe scenariusze zajęć lub ich sekwencji.

7. Ewaluacja wiedzy kulturo- i realioznawczej to propozycja obejmująca nie tylko kontrolę suchej wiedzy i faktów, ale również ocenę działania i kreatywności uczących się.

1. Założenia glottodydaktyczne programów

Autorzy wszystkich analizowanych programów, tworząc je, chcieli zapewne zwrócić uwagę na konieczność włączania elementów kulturo- i realioznawczych w proces nauki języka obcego. W przypadku języka niemieckiego jako obcego sytuacja jest o tyle prosta, iż porównywane programy stanowią kolejną już generację materiałów podkreślających ważną rolę, jaką odgrywają kultura i realia w nauczaniu cudzoziemców niemczyzny. Tak więc było to tylko podkreślenie misji, jaką ma do spełnienia *Landeskunde* w trakcie przyswajania języka niemieckiego. Propozycje programów dla języka polskiego są rozwiązaniami pionierskimi, zachęcającymi do dyskusji i tworzenia opracowań zbliżających dydaktykę języka polskiego jako obcego do sprawdzonych już rozwiązań zastosowanych w przypadku tzw. języków światowych.

Odwołując się do potrzeb uczących się, autorzy *Rahmenrichtlinien für den Mittestufenunterricht* zwrócili uwagę na konieczność włączenia kulturo- i realioznawstwa w proces nauki języka, pisząc, że: *(...) mit dem Wunsch, eine Fremdsprache zu erlernen, meist auch der Wunsch verbunden ist, mehr über das betreffende Land und seine Kultur zu erfahren, bedarf es,(...), eines bestimmten, auf die Zielsprache und –kultur bezogenen soziokulturellen Wissens, um Sprache überhaupt adäquat einsetzen zu können*(Goethe-Institut: 46)[1].

Traktując kulturo- i realioznawstwo jako nieodłączną część procesu nauki języka obcego, autorzy programu dla nauczycielskich kolegiów języków obcych w Polsce zwracają uwagę na konieczność realizacji zajęć kulturo- i realioznwaczych w ramach studiów nauczycielskich: *Der Fachbereich Landeskunde ist ein integrativer Bestandteil der Deutschlehrerausbildung, darum sollte auf eine kontinuierliche Verknüpfung und Vernetzung von Landeskunde mit den anderen Teildisziplinen der Deutschlehrerausbildung (...) Wert gelegt werden* (Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs: 123).[2] Dla twórców *Landeskunde-deutschsprachige Länder* sam proces wtopienia kultury i realiów w proces nauki

[1] *„Chęć nauki języka obcego związana jest zwykle z chęcią dowiedzenia się czegoś o kraju i jego kulturze. Wymaga to konkretnej wiedzy socjokulturowej odnoszącej się do języka docelowego i kultury, która umożliwia adekwatne wykorzystywanie języka"* s.

[2] *Przedmiot kulturo- i realioznawstwo jest nieodłączną częścią składową kształcenia nauczycieli języka niemieckiego. Dlatego też procesowi ustawicznej integracji kulturo- i realioznawstwa z innymi dyscyplinami obecnymi w kształceniu nauczycieli języka niemieckiego nadać należy szczególne znaczenie..*

języka niemieckiego jest sprawą na tyle oczywistą, iż słowo wstępne do poradnika metodycznego zatytułowane zostało: *Landeskunde – aber wie?*[3]

W przypadku programów polskich, jak już pisaliśmy, sam fakt pojawienia się pierwszych propozycji programowych obejmujących rozwijanie kompetencji socjokulturowej (Miodunka,) i przekazywanie treści kulturo- i realioznawczych Burzyńska i Dobesz, Gębal *Program nauczania,* Miodunka *Kompetencja socjokulturowa*) świadczy o chęci nadrobienia zaległości, jakie miała glottodydaktyka polska w stosunku do innych. Świadomy istnienia luki w nauczaniu kultury polskiej jako obcej Miodunka, redaktor tomu *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego,* napisał: *O różnicach, jakie zaszły w latach 1992–2003, najdobitniej świadczy jednak fakt, że w niniejszym tomie po raz pierwszy znalazły się trzy programy, których autorzy zaproponowali uwzględnianie w różnym zakresie obecności kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego (8).* Również piszący te słowa, autor *Programu nauczania cudzoziemców realiow polskich,* chcąc podkreślić rolę polskiej *Landeskunde,* podkreśla w założeniach glottodydaktycznych swojej propozycji, *iż nie jest możliwe osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej w obcym języku bez wiedzy o kulturze i realiach kraju, bądź krajów, w których jest on językiem ojczystym (*Gębal *Program nauczania:* 130 ?) .

2. Podstawy glottodydaktyczne programów

Opracowujący wszystkie analizowane programy odwoływali się w ich założeniach do ogólnie obowiązujących rozwiązań wypracowanych przez glottodydaktykę światową. W przypadku dwóch programów niemieckich*: Curriculum für Deutschlehrerkollegs* oraz materiałów *Landeskunde- deutschsprachige Länder* punktem odniesienia były prezentowane w rozdziale pierwszym tezy ABCD (*ABCD –Thesen*) na temat roli kulturo- i realioznawstwa w nauczaniu języka niemieckiego oraz powstała na ich podstawie na początku lat 90. koncepcja D-A-CH (D-A-CH-Konzept), integrująca kulturo- i realioznawstwo wszystkich krajów niemieckojęzycznych. *Mit dieser Vorgehensweise soll nicht etwa die „Mauer in den Köpfen" verfestigt, sondern vielmehr der Blick für die weiterbestehenden Unterschiede wie auch die bestehenden und sich neu entwickelnden Gemeinsamkeiten geschärft werden*[4]- czytamy we wstępie do *Landeskunde- deutschsprachige Länder (DACH II).*

---

[3] Kulturo- i realioznawstwo – ale jak? (w jaki sposób?).

[4] *Ten sposób działania nie powinien umacniać (istniejących) „murów", lecz raczej zwracać uwagę na wciąż jeszcze obecne różnice i rozwijające się nowe cechy wspólne.* .

Ze względu na brak teoretycznych założeń do nauczania kultury i realiów w przypadku języka polskiego jako obcego, także na podstawie niemieckich tez ABCD skonstruowany został program Gębala („Program nauczania"). Same tezy oraz koncepcja D-A-CH były kulturo- i realioznawczą realizacją założeń podejścia komunikacyjnego i międzykulturowego, do których w swym programie odniósł się Gębal.

Nowa, rozszerzona definicja pojęcia „kultura" również znalazła odbicie w powstających programach. W curriculum dla nauczycielskich kolegiów języków obcych czytamy: *Unterrichtsgegenstand soll nicht ausschließlich die „hohe Kultur" von Eliten sein („Kultur mit dem großen K"), sondern auch Alltagskultur im umfassendem Sinne sowie die „nichtkonventionelle" Kultur von Minderheiten („Kultur mit dem kleinen k") (Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs: 122).*[5]

Do pojęcia standardów kultury kierujących procesami postrzegania, myślenia, oceniania i zachowania, odwołują się natomiast autorzy *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht* i w swym programie podają przykłady owych standardów (patrz 1.4.1.).

Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") w swej propozycji powołuje się na zaakceptowane przez Radę Europy komunikacyjne programy progowe dla języka angielskiego (*Threshold level 1975* i *1990*) i rosyjskiego (*Porogovyj uroven' Russkij jazyk*) oraz opublikowaną w 2003 roku polską wersję *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. W przypadku programu Burzyńskiej i Dobesz punktem wyjścia dla jego powstania była opublikowana praca doktorska pierwszej autorki *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy...*, a konkretnie zamieszczony w niej trzypoziomowy model relacji *język a kultura,* zbudowany na założeniach lingwistyki kulturowej, która zakłada, iż *do treści, form, sposobów istnienia kultury dochodzi się, wychodząc od faktów językowych (...)* (Anusiewicz: 44;).

We wszystkich poddanych analizie programach znajdujemy odwołania do powstałych wcześniej założeń koncepcyjnych wyznaczających miejsce nauczania realiów w procesie nauki języka obcego. W przypadku języka polskiego, autorzy dwóch programów (Miodunka *Kompetencja socjokulturowa*, Gębal *Program nauczania*) odwołali się do standardów międzynarodowych, a konkretnie do założeń wypracowanych dla potrzeb nauczania innych języków (angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego), do założeń sprawdzonych w praktyce dydaktycznej. Propozycja Burzyńskiej i Dobesz natomiast nie została

[5] *Przedmiotem zajęć nie powinna być wyłącznie „kultura wysoka" elit (kultura pisana prze duże K), lecz również ta codzienna w szerokim znaczeniu i „niekonwencjonalna", typowa dla mniejszości (kultura pisana przez małe k).*

podbudowana zdobyczami glottodydaktyki europejskiej; autorki zbudowały założenia swego programu odwołując się do lingwistyki kulturowej i własnego wyczucia lektorskiego. Odwoływanie się do materiałów opracowanych dla innych języków światowych, bądź korzystanie z założeń dyscyplin pokrewnych, podyktowane było brakiem konkretnych założeń programowych w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

3. Cele nauczania

Wśród przeznaczonych do osiągnięcia celów nauczania znalazły się przede wszystkim te, które wprowadziły podejście komunikacyjne i międzykulturowe do nauczania języków obcych. Jako możliwe do realizacji, zaprezentowane w części: *„Na zakończenie poziomu średniego, uczący się winien”*, *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht (46),* zostały sformułowane takie zadania:

- *socjokulturowe spojrzenie na realia niemieckojęzyczne, umożliwiające osiągnięcie kompetencji pozwalającej na odpowiednią interakcję w kontaktach z mówiącymi po niemiecku oraz samodzielne obcowanie z kulturą niemieckojęzyczną;*
- *rozszerzenie wiedzy o krajach niemieckojęzycznych, obejmującej zagadnienia społeczne, polityczne, historyczne i kulturowe;*
- *rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w odniesieniu do świata niemieckojęzycznego;*
- *pogłębienie zrozumienia cech wspólnych i różnic między kulturą uczących się i kulturą krajów niemieckojęzycznych (ibid.: 46).*

W programie dla nauczycielskich kolegiów języków obcych celem podstawowym jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej z zaznaczeniem, iż nie pojmuje się przez nią kompetencji politycznej, historycznej i kulturowej rodzimego użytkownika języka. Przeznaczone do osiągnięcia cele podzielone zostały na trzy kategorie: *Haltungen / Einstellungen* (*Postawy / nastawienia*); *Können* (*umiejętności*) oraz *Wissen* (*wiedza*). Ta ostatnia pojmowana jest jako rozszerzający się system interpretacji, *um unbekannte gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und kulturelle Erscheinungen einordnen zu können*[6] *(Curriculum für Fremdsprachenkollegs.Deutsch: 16).* Realizacja pierwszej kategorii [*Haltungen / Einstellungen (Postawy / nastawienia)]* przewiduje rozwijanie otwartości w stosunku do krajów niemieckojęzycznych i uświadamianie sobie własnych postaw i nastawień, rezyg-

[6] *umozliwiający porządkowanie i zrozumienie nieznanych zjawisk społecznych, politycznych, gospodarczych i kulturalnych.*

nację z perspektywy etnocentrycznej i rozpoznawanie autostereotypów oraz rozwijanie krytycznej tolerancji w stosunku do innych opinii.

Kategoria druga – *Können* (*Umiejętności*) – obejmuje umiejętność wspólnego planowania i realizowania zajęć z prowadzącym je wykładowcą, zdolność realizacji projektów kulturo- i realioznawczych, włączanie w przebieg zajęć nowych zjawisk zachodzących w krajach niemieckojęzycznych oraz samodzielne opracowywanie informacji i przygotowywanie materiałów. Ostatnia kategoria – *Wissen* (*Wiedza*) opisuje przyswajanie wiedzy będącej efektem wspólnego wyboru (przez grupę i prowadzącego zajęcia) tematów i ich wspólną realizację.

Pośród celów, jakie postawili autorzy *Landeskunde – deutschsprachige Länder,* na szczególną uwagę zasługują: uwrażliwianie na istnienie innych kultur oraz wspieranie odkrywczego, autonomicznego i zorientowanego na działanie uczenia się.

Te same cele, uzupełnione o rozwijanie składających się na kompetencję komunikacyjną podkompetencji interakcyjnej, językowej i socjokulturowej, przyświecały piszącemu te słowa w trakcie opracowywania programu nauczania realiów polskich.

W pozostałych dwóchprogramach polskich Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") oraz Burzyńskiej i Dobesz autorzy nie definiują bezpośrednio celów. Z zawartości ich propozycji można się jednak domyśleć, co użytkownicy programów powinni osiągnąć po realizacji przewidzianego materiału. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") zwraca uwagę na kompetencję socjokulturową, którą stanowią *umiejętności komunikacyjne, uwzględniające (...) specyficzne cechy społeczeństwa i jego kultury, które widać wyraźnie w zachowaniach komunikacyjnych (...) społeczeństwa (Van Ek, Trim: 102)* oraz na kompetencję socjolingwistyczną. Powołując się na definicję zawartą w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") pisze, iż *kształcenie biegłości w posługiwaniu się językiem należy wiązać nie tylko z rozwijaniem kompetencji ściśle językowej, ale też z rozwijaniem świadomości socjokulturowej, wyobraźni, strategii uczenia się itd* (Coste i in.: 18). Wymienione powyżej kategorie stają się celami, jakie winni osiągnąć rozwijający swą kompetencję socjokulturową cudzoziemcy uczący się polskiego w oparciu o program Miodunki („Kompetencja socjokulturowa").

Burzyńska i Dobesz zwracają szczególną uwagę na ukierunkowanie procesu nauczania polszczyzny na przełamywanie kulturowo uwarunkowanych barier komunikacyjnych. Wprowadzenie treści realio- i kulturoznawczych, zdaniem autorek programu tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego, oznacza *spotkanie z historią i tradycją,* które, *powinno posłużyć przełamywaniu barier, uprzedzeń i stereotypów, także dzięki odnajdywaniu w kulturze nowej „wspólnych miejsc" z kulturą własną* (120–121).

Wszystkie programy odwoływały się do powszechnie obowiązujących programów komunikacyjnych. Poprzez stosowne modyfikacje uzyskano materiał przydatny w rozwijaniu kompetencji socjo- i międzykulturowej cudzoziemców uczących się języka.

4. Warunki realizacji programu

Porównywany materiał poza programem dla nauczycielskich kolegiów języków obcych oraz programem nauczania realiów polskich.Gębala („Program nauczania") nie zawiera szczegółowych informacji o warunkach jego realizacji. *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht,* będące propozycją przeznaczoną do realizacji przez krajowe i zagraniczne placówki Instytutu Goethego, pracujące według wewnętrznego modelu, zawierającego dokładny opis poziomów językowych, wydają się usprawiedliwiać tę sytuację. W przypadku *Landeskunde-deutschsprachige Länder,* mimo iż sami twórcy materiału nie określili poziomu zaawansowania jego odbiorców, jego język pozwala stwierdzić, iż jest on przeznaczony dla poziomu średniego i zaawansowanego. W przypadku propozycji programowej dla kulturo- i realioznawstwa, realizowanego w nauczycielskich kolegiach języków obcych, określono wymiar godzin przewidzianych dla tego przedmiotu na 240, w ciągu pięciu semestrów trzyletnich studiów. W programie nauczania realiów polskich zintegrowanym z praktyczną nauką polszczyzny, wpisano treści kulturo- i realioznawcze na wszystkich poziomach nauki języka, odwołując się do sześciostopniowej skali Rady Europy (A1–C2).

Rozróżnienie sposobu realizacji programu ze względu na miejsce nauki języka obcego, obecne jest w *Rahmenrichtlinien für den Mittelstuffenunterricht,* w którym zaproponowano się dostosowanie się do założeń *erlebte* und *erlebbare Landeskunde*.

Programy Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") oraz Burzyńskiej i Dobesz przeznaczone są dla kursów języka polskiego jako obcego na poziomie progowym (wg skali Rady Europy A1–B1), ale ich autorzy nie określają dokładnie warunków czasowych ich realizacji.

5. Treści programowe

Pięć z sześciu przeanalizowanych programów proponuje swoim odbiorcom katalogi tematyczne z treściami przeznaczonymi do realizacji. W *Rahmenrichtlinien* zdefiniowano jedynie trzy obszary tzw. zachowań indywidualnych i zinstytucjonalizowanych, z których

mogą wynikać ewentualne tematy szczegółowe, dopasowane do potrzeb uczestników kursów na poziomie średnim. Są to: dystans i bliskość, przestrzeń i czas oraz publiczne i prywatne systemy odniesień.

Twórcy *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* zakładają, iż treść zajęć powinna zostać zaplanowana wspólnie przez prowadzącego zajęcia i studentów, nawiązując tym stwierdzeniem do podstawowych założeń wciąż obowiązującego podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych. Proponują jednak katalog złożony z 37 kręgów tematycznych zgrupowanych w 4 grupach tematycznych: jednostka a społeczeństwo, państwo a społeczeństwo, gospodarka oraz życie kulturalne. Ponadto przewidują, iż wymienione tematy będą generować inne, ważne dla uczących się treści.

Landeskunde – deutschsprachige Länder oferuje we wszystkich trzech częściach dziewięć stałych kręgów tematycznych plus jeden, wybrany przez autorów poszczególnych tomów. Wśród stałych tematów znajdują się: elementy geografii i historia poszczególnych krajów niemieckojęzycznych, materiały poświęcone mieszkańcom, życiu publicznemu, dniu powszedniemu, systemom szkolnictwa, kulturze wysokiej, turystyce, środowisku naturalnemu oraz cudzoziemcom i mieszkańcom danego kraju żyjącym za granicą.

Szczegółową zawartość tematyczną trzech programów niemieckojęzycznych prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Porównanie układu treści niemieckich programów kulturo- i realioznawczych

Rahmenrichtlinien	*Curriculum für Fremdsprachenkollegs.*	*Landeskunde- deutschsprachige Länder*
1. Distanz und Nähe (z.B. Kontakte knüpfen). 2. Raum und Zeit (z.B. deutsche Kleinstaaterei; Freizeit und Arbeit). 3. Öffentliche und private Orientierungssysteme (Tabus und Stereotype).	I. Jednostka a społeczeństwo. II. Państwo a społeczeństwo. III. Gospodarka. IV. Życie kulturalne.	1. Geografie und Geschichte. 2. Die Bevölkerung. 3. Öffentliches Leben. 4. Alltag. 5. Bildungswesen. 6. Kultur und Freizeit. 7. Verkehr – Reisen – Tourismus. 8. Umwelt. 9. Wir und die anderen. 10. Temat wolny np. Österreich im Spiegel.

Zamieszczone powyżej zestawienie niemieckojęzycznych programów kulturo- i realioznawczych wykazuje istnienie dwóch tematów wspólnych dla wszystkich omówionych materiałów. Należy do nich blok tematyczny *Społeczeństwo*, występujący

w *Rahmenrichtlinien* pod hasłem *Raum und Zeit*, w *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* w kategorii *Jednostka a społeczeństwo* i w *Landeskunde- deutschsprachige Länder* w punkcie *die Bevölkerung*. Innymi zagadnieniami proponowanymi przez niemieckie programy są: elementy geografii i historii, życie publiczne oraz życie kulturalne i organizacja wolnego czasu. Geografia i historia występują w czystej postaci w *Landeskunde-deutschsprachige Länder*. W przypadku dwóch pozostałych propozycji programowych powinny się pojawić w trakcie realizacji kategorii *Raum und Zeit* z *Rahmenrichtlinien oraz Państwo a społeczeństwo* z *Curriculum für Fremdsprachenkollegs*. Zagadnienia związane z *Życiem publicznym* złożą się na hasło *Raum und Zeit* z *Rahmenrichtlinien* oraz *Państwo a społeczeństwo* z *Curriculum*. W *Landeskunde – deutschsprachige Länder* problematyce życia publicznego poświęcono całą kategorię *Öffentliches Leben*. Kolejne wspólne zagadnienie – czas wolny i życie kulturalne – występuje w *Rahmenrichtlinien* jako przykład realizujący hasło *Raum und Zeit*. *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* poświęca zagadnieniom życia kulturalnego ostatnią ze swych kategorii. W *Landeskunde – deutschsprachige Länder* omawiana problematyka może zostać zrealizowana w kategorii szóstej *Kultur und Freizeit*. We wszystkich trzech programach występują również elementy kulturo- i realioznawstwa międzykulturowego. A są to: w *Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut – Öffentliche und private Orientierungssysteme*, w *Curriculum für Fremdsprachenkollegs* wymieniony już blok tematyczny *Jednostka a społeczeństwo* i w *Landeskunde- deutschsprachige Länder* kategoria *Wir und die anderen*. Podkreślić należy jednak jeszcze raz, iż występujące w programach niemieckich katalogi tematyczne są jedynie jedną z wielu propozycji możliwych do realizacji. Treść zajęć bowiem winna zostać dopasowana do oczekiwań uczących się.

W przeciwieństwie do programów niemieckojęzycznych, twórcy polskich propozycji nie odwołują się jednoznacznie do oczekiwań i potrzeb uczących się polszczyzny cudzoziemców. Wszyscy proponują katalogi tematyczne, których zawartość jest odbiciem ich osobistej wizji zajęć. Zestawienie treści trzech programów polskich prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Porównanie układu treści polskich programów kulturo- i realioznawczych.

Kompetencja socjokulturowa **W.T. Miodunki**	*Propozycja inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego* A. Burzyńskiej i U. Dobesz	*Program nauczania realiów polskich* P.E. Gębala
Ludzie w kontaktach A.I. Kontakt słowny A.1. Przedstawianie się i przedstawianie kogoś	Inwentarz tematyczny 1. Ludzie 1.1. Człowiek. Nazwy osób.	1. Tożsamość osobista („JA”) 2. Rodzina („MY”)

A.2. Określanie stopnia zażyłości i zwracanie się do ludzi A.3. Językowe wyrażanie dystansu społecznego A.4. Prawienie komplementów A.5. Zasady grzeczności w języku polskim A.II. Kontakt niewerbalny A.1. Język ciała A.2. Kontakt wzrokowy A.3. Mimika rozmówców A.4. Dystans między rozmówcami A.5. Zasady grzeczności w stosunkach damsko-męskich A.III. Rytuały społeczne A.1. Odwiedziny A.2. Składanie wizyt A.3. Rytuały jedzenia i picia czyli częstowanie po polsku A.4. Tematy rozmów A.5. Konwencje zachowań Wiedza o Polsce i o polskim społeczeństwie B.1. Geografia Polski B.1.1. granice państwa B.1.2. krainy geograficzne B.1.3. morze, rzeki i jeziora B.1.4. największe miasta B.2. Społeczeństwo polskie B.2.1. społeczeństwo polskie w okresie Polski Ludowej B.2.2. zmiany społeczne po roku 1990 B.3. Polska tożsamość narodowa B.4. Rola religii w Polsce B.5. Znaczenie rodziny w Polsce B.6. Wartości i postawy Polaków B.7. Miasto i wieś w mentalności polskiej B.8. Przywiązanie do tradycji – polskie święta B.8.1. znaczenie świąt religijnych B.8.2. święta państwowe B.9. Kultura ludowa i religijna B.10. Polacy i Polonia w świecie B.11. Cudzoziemcy w Polsce B.12. Polska i Polacy w Unii Europejskiej	1.2. Człowiek. Tradycja. 1.3. Człowiek. Historia. 1.4. Człowiek. Kultura ludowa. 1.5. Człowiek. Wydarzenia. 1.6. Człowiek wśród innych ludzi. 2. Miejsca. 2.1. Miasto i wieś. 2.2. Region. 2.3. Krajobraz. 2.4. Obiekty użyteczności publicznej. 3. Rzeczy (teksty kultury). 3.1. Utwory literackie, muzyczne i filmowe. 3.2. Dzieła sztuki plastycznej (także ludowej). 3.3. Wytwory sztuki kulinarnej. Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy 1. Role społeczne i typy kontaktu. 1.1. Społeczne role trwałe. 1.2. Społeczne role nietrwałe.	3. Państwo („MY I ONI”). 4. „MY a reszta świata” 5. Polskość za granicą. 6. Relacje międzyludzkie. 7. Zwyczaje i obyczaje. 8. Mieszkanie 9. Środowisko. 10. Praca. 11. Edukacja, wychowanie. 12. Wolny czas. 13. Sztuka (Kultura wysoka). 14. Zakupy i usługi. 15. Podróże. 16. Media. 17. Zdrowie i higiena. 18. Normy i systemy wartości. 19. Czas. 20. Język ciała w relacjach międzyludzkich. 21. Tematy drażliwe. (Wiek kobiet, starość, aborcja, seks, ciemne strony życia społecznego)

Propozycja programowa Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") składa się z dwóch części. Autor świadomie oddziela rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej cudzoziemców uczących się polskiego od faktograficznej wiedzy o Polsce. Traktując je jednak równorzędnie, podkreśla, iż bez tego drugiego filaru nie będzie możliwa efektywna komunikacja uwarunkowana kulturowo. Burzyńska i Dobesz wprowadzają do swego inwentarza trzy części równorzędne. Są to: *Ludzie*, *Miejsca* i *Wytwory kultury* [w programie: *Rzeczy* (*teksty kultury*]. Tak zbudowany inwentarz tematyczny to spektrum faktograficznej wiedzy o Polsce i jej mieszkańcach. Druga część wrocławskiej propozycji to inwentarz funkcjonalno-pojęciowy; po jego lekturze uważny czytelnik domyśli się, iż ma on służyć rozwijaniu kompetencji socjolingwistycznej, sprowadzonej tu do enigmatycznych *Ról społecznych* i *typów kontaktów*. Gębal („Program nauczania")proponuje 21 elementów równorzędnych, z których 4 początkowe dotyczą miejsca „JA" w różnych grupach społecznych: tożsamości osobistej („JA"), miejsca („JA" w rodzinie, „JA" w państwie) oraz („JA" i „MY" w świecie). Rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej, choć bezpośrednio nieobecne, musi pojawić się w trakcie realizacji kategorii *Relacje międzyludzkie*.

Porównanie wszystkich trzech propozycji programowych jest utrudnione. Nie dysponujemy bowiem programami rozwiniętymi, a jedynie ich zarysami. Wyjątek stanowi rozwinięcie kategorii *Rytuał zmniejszania dystansu społecznego, czyli przechodzenie na ty* oraz *Polacy i Polonia w świecie* w programie Miodunki („Kompetencja socjokulturowa"). Można więc jedynie odwoływać się do haseł i podhaseł, reszty domyślając się. Nie bez znaczenia jest tu geneza wszystkich propozycji. Jak już pisano, każdy z trzech programów odwołuje się do innych założeń koncepcyjnych. Punktem odniesienia dla Miodunki (ibid.) były programy progowe dla języków rosyjskiego i angielskiego (*Porogovyj uroven'* oraz *Threshold level 1990*) oraz założenia *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Burzyńska i Dobesz stworzyły swoją propozycję odwołując się do założeń lingwistyki kulturowej. Ich propozycja jest rezultatem spojrzenia na kulturę polską od wewnątrz poprzez strukturę języka polskiego. Gębal („Program nauczania")oparł swój model na niemieckiej *Landeskunde*. Zaproponował więc zewnętrzne spojrzenie na relacje między językiem a kulturą polską. Te różne punkty odniesień to także odmienne pojmowanie kultury i jej miejsca w procesie glottodydaktycznym. Dla Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") nauczanie kultury to rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej uczących się. Jego zarys programu nauczania to kolejny element opracowanego na początku lat 90. programu nauczania języka polskiego jako obcego, na który złożyły się: program gramatyczno-syntaktyczny Miodunki, program leksykalny Haliny Zgółkowej oraz inwentarze intencjonalno-pojęciowy i tematyczny Waldemara Martyniuka (patrz Miodunka

Język polski. Propozycja programowa Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") to konsekwentne odwołanie się do założeń zmieniającego się podejścia komunikacyjnego, które znalazło już należne miejsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Dla Burzyńskiej i Dobesz nauczanie kultury oznacza zapewne realizację konkretnych jednostek tematycznych. Już w samym tytule programu autorki odchodzą od hasła *kultura*, proponując w zamian *inwentarz tematyczny*. Druga część programu – *inwentarz funkcjonalno-pojęciowy* – to odwołanie się do podejścia komunikacyjnego i form programów lansowanych przez nie.

W przypadku Gębala („Program nauczania"), nauczanie kultury to nauczanie realiów zgodne z założeniami nauczania międzykulturowego, połączonego z nauczaniem komunikacyjnym i z wiedzą faktograficzną.

Zarys programu kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") zawiera piętnaście kategorii tematycznych zebranych w trzech blokach (*Kontakt słowny*, *Kontakt niewerbalny* oraz *Rytuały społeczne*), składających się na kompetencję socjolingwistyczną *sensu stricto* oraz dwanaście tematów obejmujących wiedzę o Polsce i społeczeństwie polskim (czyli wiedzę faktograficzną, realioznawczą). Nie ulega wątpliwości, że kompetencja socjolingwistyczna będzie kształtowana na zajęciach językowych, ale autor nie wypowiada się, kiedy i jak będzie przekazywana.

Trzy bloki tematyczne pojawiły się również w propozycji inwentarza tematycznego Burzyńskiej i Dobesz.

Na pierwszy z nich *Ludzie* składają się m.in. takie tematy: człowiek wśród innych ludzi, człowiek w historii, tradycji, kulturze i sztuce ludowej, jak również człowiek uczestniczący w wydarzeniach kulturalnych. Druga kategoria *Miejsca* obejmuje m.in.: główne miasta Polski, regiony, krajobraz i obiekty użyteczności publicznej. Ostatnia część wrocławskiej propozycji to *materialne wytwory sztuki*, czy – jak nazywają je autorki programu – *teksty kultury*, a więc dzieła muzyczne, plastyczne, literackie, filmowe i teatralne oraz sztuka ludowa i kulinaria.

Obok inwentarza tematycznego zamieszczono katalog funkcjonalno-pojęciowy kompetencji socjokulturowej, a w nim m.in.: stereotypowe formuły powitania, pożegnania, oficjalne i nieoficjalne formuły życzeń, formy adresatywne, język ciała oraz społeczne role trwałe i nietrwałe w kontaktach oficjalnych i nieoficjalnych, co odpowiada kompetencji socjolingwistycznej Miodunki („Kompetencja socjokulturowa").

Program nauczania realiów polskich Gębala („Program nauczania") zawiera dwadzieścia jeden podstawowych kręgów tematycznych stanowiących spektrum wiedzy

o współczesnej Polsce. Składa się na nią materiał obejmujący takie zagadnienia jak: zwyczaje i obyczaje, warunki mieszkaniowe, środowisko, edukacja i wychowanie, praca, wolny czas, sztuka, zakupy i usługi, podróże, media, zdrowie i higiena, czas oraz tematy drażliwe. Rozwijanie kompetencji socjokulturowej i socjolingwistycznej w programie Gębala (ibid.) może pojawić się marginalnie w kategorii Relacje międzyludzkie.

Analiza treści polskich programów wykazuje istnienie czterech kręgów tematycznych, które występują we wszystkich propozycjach. Są to: rodzina, miasto i wieś, święta oraz kompetencja socjokulturowa sensu stricto. Prezentuje je tabela 3.

Propozycja programowa Burzyńskiej i Dobesz przewiduje jedynie przekazywanie informacji o stosunku Polaków do danego problemu. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") i Gębal („Program nauczania") natomiast, odwołując się do założeń nauczania międzykulturowego i wytycznych ESOKJ, zakładają realizację opisywanych zagadnień

Tabela 3. Tematy wspólne w programach polskich

Temat	W.T. Miodunka	A.B. Burzyńska i U. Dobesz	P.E.Gębal
Rodzina	B.5. Znaczenie rodziny w Polsce	1.6. Człowiek wśród innych ludzi.	1. Rodzina („MY") 2.1. Różne formy związków. 1.2. Wolne związki. 1.3. Osoby żyjące samotnie.
Miasto i wieś	B.7. Miasto i wieś w mentalności polskiej	1. Miejsca. 2.1. Miasto i wieś.	8. Mieszkanie. 8.2. Miasto / wieś.
Święta	B.8. Przywiązanie do tradycji – polskie święta B.8.1. znaczenie świąt religijnych B.8.2. święta państwowe	1. Ludzie 1.2. Człowiek. Tradycja. 1.2.1. Święta i zwyczaje.	7. Zwyczaje i obyczaje. 7.3. Polskie święta religijne. 7.4. Polskie święta świeckie.
Kompetencja socjokulturowa	Kompetencja socjokulturowa *sensu stricto* (I część programu)	Inwentarz funkcjonalno-pojęciowy (II część programu) 1. Role społeczne i typy kontaktu. 1.1. Społeczne role trwałe. 1.2. Społeczne role nietrwałe.	6. Relacje międzyludzkie. 6.1. Obcość. 6.2. Znajomość. 6.3. Koleżeństwo. 6.4. Przyjaźń. 6.5. Miłość.

w inny sposób. Po pierwsze uczący się muszą zostać poinformowani o stosunku Polaków do omawianego problemu, następnie zakłada się autorefleksję uczących się i odpowiedź na pytanie, jaki jest stosunek studentów do omawianej problematyki.

Zagadnienia związane z rodziną odgrywają nieco inną rolę w każdym z opisywanych programów. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") podkreśla jej ważną rolę społeczną, nazywając swoją kategorię *Znaczenie rodziny w Polsce*. U Burzyńskiej i Dobesz problematyka rodziny powinna pojawić się w trakcie realizacji hasła *Człowiek wśród innych ludzi*. Gębal („Program nauczania") zwraca uwagę na zmieniający się w ostatnich latach model życia rodzinnego w Polsce. Stąd propozycja takich podkategorii jak różne formy związków, wolne związki czy osoby żyjące samotnie, idąc tu wyraźnie za programami nauczania języków zachodnich.

Kategoria *Miasto i wieś* została zinterpretowana w inny sposób przez każdego z autorów propozycji programowych. Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") podkreśla istnienie mentalnego podziału na miasto / wieś i funkcjonujące różne wyobrażenia (stereotypy?) o życiu na wsi i w mieście. Burzyńska i Dobesz koncentrują się na wsi i mieście jako miejscach, które pod kątem kulturo- i realioznawczym mogą być interesujące dla uczących się cudzoziemców. Gębal („Program nauczania") natomiast umieszcza opozycję miasto / wieś w kategorii *Mieszkanie* zwracając w ten sposób uwagę na różnice w sposobie mieszkania (posiadanie domu na wsi i zwykle mieszkania w mieście).

W kategorii *Święta* Miodunka („Kompetencja socjokulturowa") podkreśla przywiązanie Polaków do tradycji i zwraca uwagę na znaczenie społeczne świąt religijnych. W programach Burzyńskiej i Dobesz oraz Gębala („Program nauczania") problematyka świąt została przypisana kategorii zwyczajów i obyczajów polskich.

Kompetencja socjokulturowa, obecna w programie Miodunki („Kompetencja socjokulturowa"), występuje również w propozycji Burzyńskiej i Dobesz. U Gębala („Program nauczania"), co prawda nie jest wyszczególniona, powinna jednak pojawić się w trakcie realizacji tematu 6. *Relacje międzyludzkie,* na który złożą się zapewne odniesienia do językowych sposobów wyrażania obcości, znajomości, koleżeństwa, przyjaźni i miłości.

W programach Miodunki i Gębala zamieszczono ponadto, biorąc pod uwagę bliski fakt integracji Polski z Unią Europejską, hasła *Polska i Polacy w Unii Europejskiej* (Miodunka *Kompetencja socjokulturowa*), „*My w Europie*" oraz *Unia Europejska* (Gębal *Program nauczania*, który nawiązuje do *Unii Europejskiej* i *Euroregionów* w *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs)*. W propozycji programowej Burzyńskiej i Dobesz problematyka europejska nie występuje.

6. Metody i formy pracy

Wszystkie programy, poza propozycją Burzyńskiej i Dobesz, zawierają część poświęconą metodom i formom pracy przewidzianym na zajęciach, na których będzie odbywać się realizacja tematów. W niektórych z nich zamieszczono również propozycje zadań i odwołano się do konkretnych podręczników, które zdaniem autorów programów powinny być wykorzystywane na zajęciach.

Niemieckie *Rahmenrichtlinien,* podkreślając zorientowanie całego procesu nauczania na uczących się, zwracają uwagę na różne sposoby pracy w krajach niemieckojęzycznych (*erlebte Landeskunde* – kulturo- i realioznawstwo z doświadczenia osobistego) i poza ich granicami *(erlebbare Landeskunde* – kulturo- i realioznawstwo doświadczane sporadycznie), proponując typologię zadań, obejmującą trzy kategorie:

1. zadania, których celem jest uwrażliwianie na możliwość różnorodnego postrzegania,
2. teksty literackie jako bodziec refleksji i interakcji kulturo- i realioznawczej oraz
3. projekty.

Polski program nauczycielskich kolegiów języka niemieckiego również orientuje cały proces przyswajania treści kulturo- i realioznawczych na uczących się: *Ausgangspunkt ist die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden*[7] (Curriculum für Fremdsprachenkollegs: 133). Wśród proponowanych technik pracy natomiast znajdują się m.in.: prowadzenie kulturo- i realioznawczych *dossiers*, realizacja projektów (*produktorientiertes Arbeiten*), opracowywanie referatów i ich prezentacja, interpretacja danych statystycznych, dyskusje na forum grupy, praca z tekstem, odgrywanie różnych ról oraz planowanie i realizacja wspólnych wycieczek i wyjazdów.

Landeskunde-deutschsprachige Länder zgodnie ze swym, cytowanym już założeniem: *Landeskunde – aber wie?* poświęca cały tom metodyce pracy na zajęciach kulturo- i realioznawczych. Pośród licznych wskazówek metodycznych szczególną uwagę zwraca włączenie Internetu w proces dydaktyczny, dokładny opis metody projektu oraz propozycja prowadzenia, podobnie jak w przypadku *Currriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs*, *dossiers* kulturo- i realioznawczych.

Wśród programów do realiów niemieckojęzycznych, jedynie *Landeskunde – deutschsprachige Länder* odwołuje się do konkretnych materiałów poświęconych realiom Niemiec, Austrii i Szwajcarii, które wchodzą w skład całego pakietu.

---

[7] *Punktem wyjścia jest świat i doświadczenia uczących się.*

Polski program rozwijania kompetencji socjokulturowej Miodunki („Kompetencja socjokulturowa") odwołuje się do technik pracy proponowanych przez twórców *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego,* według których pierwszym krokiem na drodze nabywania pełnej kompetencji komunikacyjnej jest wiedza deklaratywna (*savoir*). Ponadto program zwraca uwagę na rolę wiedzy proceduralnej (*savoir –faire*), na którą z kolei składają się umiejętności praktyczne, umiejętności interkulturowe, uwarunkowania osobowościowe (*savoir – ętre*) oraz umiejętność uczenia się (*savoir – apprendre*).

Program piszącego te słowa w swej części metodycznej proponuje typologię zadań przygotowaną w oparciu o katalog glottodydaktyków niemieckich Maike Grau i Nicoli Würffel. Opracowana typologia grupuje zadania w czterech obszarach działania, którymi w programie stają się: trening postrzegania, nabycie strategii właściwej interpretacji, umiejętność porównywania kultur oraz umiejętność komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych.

Gębal („Program nauczania") i Miodunka („Kompetencja socjokulturowa"), mimo istnienia niewielkiej liczby podręczników traktujących w odpowiedni sposób przekazywanie treści kulturo- i realioznawczych, zachęcają do wykorzystywania zadań zamieszczonych w materiałach do nauczania polszczyzny.

7. Ewaluacja

Zagadnieniu ewaluacji wiedzy i umiejętności kulturo- i realioznawczych poświęcono w analizowanych programach niezbyt wiele miejsca. Zwrócono uwagę jedynie na fakt, iż nie powinna się ona ograniczać do sprawdzenia przyswojenia „suchych" faktów (Gębal *Program nauczania* i *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs*) oraz zaproponowano arkusz oceny projektów realioznawczych (*Landeskunde- deutschsprachige Länder*). Sprawa ewaluacji wiedzy kulturo- i realioznawczej i kompetencji socjokulturowej jest otwartą kwestią zarówno w przypadku języka niemieckiego, jak i polskiego.

Należy mieć nadzieję, że kolejnym krokiem na drodze ewolucji kulturo- i realioznawstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego będzie opracowanie propozycji kryteriów oceny wiedzy i umiejętności. Kryteriów, na temat których dyskusję rozpocząć może zamieszczona w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* skala stosowności socjolingwistycznej (patrz: *Coste i in.* (wersja polska):109) szkicująca kompetencję socjolingwistyczną osób uczących się na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Niższe partie skali (A1–B1) prezentują jednak zaledwie wskaźniki relacji

społecznych i konwencje grzecznościowe. Dopiero od poziomu średniego B2, zdaniem twórców skali, użytkownicy języka będą *w stanie używać języka odpowiednio do wymogów socjolingwistycznych danej sytuacji i zgodnie z profilem jej uczestników (ibid.: 108)*.

W tym miejscu warto powrócić do prezentowanego w systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Usunięty ze względów legislacyjnych test sprawdzający wiedzę o Polsce był klasycznym przykładem sprawdzania jedynie faktograficznej wiedzy cudzoziemców. Twórcy egzaminów certyfikatowych nie zaproponowali wówczas żadnych nowych rozwiązań testowania wiedzy kulturo- i realioznawczej.

Ciekawą, nową propozycję wspierającą autonomię uczących się wysuwa poradnik metodyczny *Landeskunde – deutschsprachige Länder*. Jest nią *Landeskunde-Dossier,* nawiązujące swoją formułą do *Europejskiego portfolia językowego* a stanowiące dokumentację ważnych doświadczeń międzykulturowych, które wpłynęły na poszerzenie wiedzy kulturo- i realioznawczej oraz rozwinęły umiejętności uczących się. *Landeskunde-Dossier* składa się z trzech części. Pierwsza z nich (*Kontakte und Aktivitäten*) to archiwum informacji o kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego, druga (*Aufenthalte in deutschsprachigem Gebiet*) stanowi dokumentację podróży do krajów niemieckojęzycznych i zdobytych tam doświadczeń, trzecia, ostatnia część (*Dokumente – Teil*) powinna być zbiorem zadań kulturo- i realioznawczych, które wykonał właściciel *portfolio*. Mogą to być projekty realioznawcze, wypracowania związane tematycznie z krajami niemieckojęzycznymi i problematyką międzykulturową oraz prace seminaryjne.

Landeskunde-Dossier będące swoistą dokumentacją progresji umiejętności studentów służy autoewaluacji uczących się, której w ostatnim czasie przypisuje się coraz więcej uwagi. Stanowi więc propozycję oceny umiejętności cudzoziemców, która może funkcjonować równolegle z powszechnie znanym testowaniem wiedzy faktograficznej.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza programów kulturowo-realioznawczych ukazuje różnice między programami do nauczania języka niemieckiego i polskiego. Te pierwsze zakładają całkowite dopasowanie procesu przekazywania treści kulturo- i realioznawczych do potrzeb i oczekiwań uczących się. Skutkiem tego jest opracowanie „ruchomych" ram tematycznych, zawierających zagadnienia, które zdaniem twórców programów mogą pojawić się na zajęciach. Autorzy programów niemieckich zakładają również, iż zamiesz-

czone w ich propozycjach hasła tematyczne będą generować całe ciągi zagadnień, ale tylko w sytuacjach, gdy wymagają tego oczekiwania uczących się.

Programy do kultury i realiów polskich, jak już zauważono, nie odwołują się bezpośrednio do oczekiwań i potrzeb uczących się. Dotychczas bowiem nie przeprowadzono niemal żadnych badań kulturo- i realioznawczych oczekiwań obcokrajowców. Wyniki tak zorientowanych badań udzieliłyby odpowiedzi na pytania – czego i jak uczyć, nurtujące od lat, specjalistów od nauczania kultury i realiów polskich.

Dobrym punktem odniesienia badań wydaje się cytowany już *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Ów dokument, w części poświęconej konstruowaniu programów nauczania, proponuje listę pytań, które ułatwią opracowywanie programów zorientowanych na potrzeby cudzoziemców uczących się języka. Najważniejszym dla naszych dalszych rozważań wydaje się udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie:

Jakie rodzaje celów wydają się być najbardziej odpowiednie dla uczących się na danym etapie rozwoju kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, biorąc pod uwagę ich cechy, oczekiwania, zainteresowania, plany i potrzeby, a także wcześniejszą naukę i obecne możliwości (Coste i in. (wersja polska): 152).

Jasna odpowiedź na postawione pytanie wymaga przeprowadzenia dokładnych badań oczekiwań cudzoziemców uczących się polskiego na różnych poziomach zaawansowania. Inne bowiem są potrzeby rozpoczynających naukę języka, inne oczekiwania tych znajdujących się na poziomie średnim, a jeszcze inne osób posiadających kompetencję zbliżoną do Polaków. Różne potrzeby kulturo- i realioznawcze uczących się języka cudzoziemców wynikać mogą również ze stopnia motywacji do nauki języka oraz z doświadczeń wyniesionych z wcześniejszej nauki innych języków obcych. Większość uczestników kursów języka polskiego uczy się go bowiem jako kolejnego języka obcego; dysponuje zatem już pewnym doświadczeniem w zdobywaniu wiedzy kulturo- i realioznawczej powiązanej z poznawaniem innych języków. Przyswajanie polszczyzny i kultury polskiej jest kolejnym etapem rozwoju ich kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Programy poprzedzone badaniem oczekiwań powinny wzorem materiałów niemieckich zawierać jedynie propozycje zagadnień tematycznych przewidzianych do realizacji. Głównym ich celem winno być ukazanie sposobów ich realizacji oraz integracji z praktyczną nauką języka polskiego. Takie bowiem opracowanie byłoby przydatne nie tylko dla realizujących program nauczycieli, lecz przede wszystkim mogłoby wpłynąć na merytoryczną zawartość podręczników do nauczania polszczyzny. Propozycje katalogów tematycznych uporządkowałaby treści podręczników na poszczególnych poziomach, a wskazówki dotyczące sposobu realizacji programu ukazałyby nowe, zorientowane kulturo- i realioznawczo,

formy ćwiczeń i zadań, które mogłyby być zamieszczane w podręcznikach do polszczyzny. Warto dodać, iż cześć z wymienionych powyżej propozycji pojawiła się już w *Programie nauczania cudzoziemców realiów polskich* autorstwa piszącego te słowa.

Bibliografia

Anusiewicz, Janusz. *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki,* Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1995.

Burzyńska, Anna i Urszula Dobesz. *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym,* [w:] Miodunka, W.T., (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne,* Universitas, Kraków 2004.

Coste, D., B. North, J. Sheils i J. Trim. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska), CODN, Warszawa 1993.

Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung, pod red. Halina Stasiak (część kulturo- i realioznawcza pod red. C. Badstübner-Kizik), MENiS, Warszawa 1995.

Czarnecka, Urszula. *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Program dydaktyczny),* UJ, Kraków 1990.

Gębal, Przemysław E., *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich,* [w:] Miodunka Władysław T. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne ,*Universitas, Kraków 2004.

––. *Realioznawstwo w podręcznikach do nauczania języków polskiego i niemieckiego jako obcych. Analiza porównawcza programów i pomocy dydaktycznych* (niepublikowana rozprawa doktorska), Kraków 2005.

––. *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego.* Red: Ewa Lipińska, i Anna Seretny. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego,* Universitas, Kraków 2006.

Goethe-Institut. Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut, München 1995,

Grau, Maike, i Nicoli Würfell. *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. Red: Karl--Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel, 2003.

Komorowska, Hanna., *Metodyka nauczania języków obcych,* Fraszka edukacyjna, Warszawa 2002.

Koch, Leo. *Landeskunde – deutschsprachige Länder. Begleitband: Anregungen – Arbeitsformen – Merkblätter,*Dürr&Kessler, Regensburg 1999.

Martyniuk, Waldemar. *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego,* UJ, Kraków 1991.

Miodunka, Władysław. T. (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny,* UJ, Kraków 1991.

––. (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne,* Universitas, Kraków 2004.

––. *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania,* w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne,* Universitas, Kraków 2004.

Van Ek, Jan, i John, Trim. *Threshold level 1990,* Council of Europe, Strasbourg 1993.