

TRENING KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ NA PODSTAWIE ANALIZY PODRĘCZNIKA DO NAUKI JĘZYKA SZWEDZKIEGO DLA UCZNIÓW NA POZIOMIE ŚREDNIOZAAWANSOWANYM *RIVSTART B1+B2*

KAMIL IWANIAK

Abstract. The aim of the article is to reflect upon the conveying of cultural content in the foreign language classroom that contributes to the development of intercultural competence. It has been attempted to systematize the multitude of aspects which characterizes the use of cultural studies in language classes. It has been done by drawing attention to reasons for taking into consideration this sort of knowledge while preparing the lessons and teaching methods that are in favour of an insightful contact with a cultural content. Attention has been primarily drawn to the coursebook *Rivstart B1+B2* that is intended for intermediate students of Swedish language. The coursebook has been subjected to a comprehensive analysis with regard to the cultural learning.

Key words: didactics, Swedish language, intercultural training, values, coursebook

I. Cele badawcze

Język szwedzki stanowi cel nauki wielu osób, które decydują się na jego opanowanie nie tyle ze względów turystycznych, ale z chęci osiedlenia się w Szwecji. Z tego powodu podręczniki do nauki tego języka powinny spełniać wysokie standardy w nauczaniu kompetencji międzykulturowej, by umożliwić kursantom dobre przygotowanie do życia w tym kraju.

Wnioski wyciągnięte z analizy rzucają światło m.in. na to:

1. Jaki obraz Szwecji przekazywany jest w materiałach dydaktycznych przeznaczonych dla znających język na poziomie średniozaawansowanym i które zagadnienia uznane zostały za wiodące.

2. W jakim zakresie i za pomocą jakich zadań prowadzony jest trening interkulturowy.

3. Z jakimi sprawnościami trening międzykulturowy jest najczęściej połączony.

II. Umiejętność międzykulturowa – próba definicji

Umiejętność rozpoznawania potencjalnych źródeł nieporozumień, ostrożność w przypadku napotkania różnic kulturowych i szeroko pojęta tolerancja, wzmocnione wszechstronnie rozwiniętymi umiejętnościami językowymi, stanowią i będą w coraz wyższym stopniu stanowić wachlarz zdolności przydatnych prywatnie i pożądaných zawodowo.

Punkt wyjściowy naszych rozważań wynika z istotnego dla praktyki językowej pytania, w jakich sferach możemy spodziewać się potencjalnego nieporozumienia i gdzie należy zachować szczególną ostrożność, stosując strategie wynikające z posiadania kompetencji interkulturowej, której struktura zostanie objaśniona w dalszych akapitach.

Źródła problemów o podłożu kulturowym są bardzo liczne i mogą być przykładowo umiejscowione w (Bolten, 1999 za Vatter, 2003: 32 i za Sujecką-Zajac, 2012: 16):

- znaczeniach naddanych społecznie lub konotacjach specyficznych dla danego wyrazu i jego reprezentacji kulturowej,
- aktach mowy i specyficznych kulturowo sposobach ich realizowania np. przeproszenie, obiecywanie itd.,
- organizacji wewnętrznej komunikacji np. przekazywanie głosu, otwieranie spotkań,
- poruszaniu lub unikaniu określonej tematyki w danym kontekście sytuacyjnym,
- bezpośredniości lub pośredniości komunikacji, formułach wyrażających dystans społeczny, wyrażeniach grzecznościowych,
- czynnikach parawerbalnych takich jak szybkość mówienia, pauzy, rytm oraz głośność,
- sferze niewerbalnej obejmującej gestykulację, mimikę oraz proksemikę
- rytuałach kulturowych rozumianych jako sekwencje czynności werbalnych i niewerbalnych charakterystycznych dla danej kultury.

To, że kompetencja interkulturowa powinna być w obecnych czasach nieodzownym składnikiem dydaktyki języków obcych, podkreślane jest przez licznych znawców tej tematyki. Wilczyńska (2005: 22) upatruje w niej przede wszystkim znajomości kultur, która prowadzi do ich aktywnego porównywania i wnioskowania

o istniejących podobieństwach, różnicach i kontrastach. Jaroszewska (2015: 61) definiuje tę kompetencję raczej jako narzędzie poznania, które pozwala nam na pokonywanie kulturowych przeszkód oraz osiągnięcie postawionych celów dzięki umiędzynarodowieniu prowadzonemu dialogowi. Zawężenie tej istotnej kompetencji do pojęć takich jak „znajomość” lub „narzędzie” zdaje się jednak dość limitujące i upraszczające bardziej złożony konstrukt. Pojęcie kompetencji interkulturowej Zawadzka (2000: 453) definiuje natomiast jako zestaw wzajemnie oddziałujących na siebie umiejętności o naturze analityczno-strategicznej, które znajdują zastosowanie w przypadku nawiązywania kontaktów z przedstawicielami innych narodowości. Do rzeczonych umiejętności należy według autorki zaliczyć:

- Nastawienie, cechujące się gotowością do interakcji, pozbawionej skłonności do wartościowania cudzych zachowań według zestawu norm przejętych z własnego kręgu kulturowego.
- Zachowanie, odznaczające się kooperatywnością i chęcią komunikacji.
- Radzenie sobie w sytuacjach nowych i nietypowych.
- Adaptację do odmiennej kultury.
- Empatię i tolerancję.
- Wiedzę kulturową.

Trening kompetencji interkulturowej powinien więc obejmować przekazywanie wiedzy, która przyjmie funkcję nieodzownej teoretycznej bazy i punktu wyjściowego potrzebnego dla formowania odpowiedniego, empatycznego nastawienia, które okazywać się będzie w konkretnym działaniu.

Stopień efektywności treningu interkulturowego koreluje też z zależnymi od danej osoby cechami charakteru i umysłowości m.in. z jej elastycznością poznawczą. Zawadzka (2004: 214) reprezentuje pogląd, że elastyczność kognitywna jest w przypadku opisanego zestawu umiejętności niezwykle istotna, bowiem warunkuje niezbędną w kontaktach ludzkich, w tym przede wszystkim interkulturowych, gotowość i zdolność do przyjęcia innego punktu widzenia, wyrozumiałość wobec zachowań nieprzystających do naszych wyobrażeń normatywnych oraz wysoki poziom zdolności adaptowania do nowych okoliczności, którego inherentną częścią jest szacunek wobec innych.

III. Wymiary kultury Hofstede

Próba wyodrębnienia wymiarów przynależnych każdej kulturze i mieszących w sobie zakresy wiedzy oraz postaw wartościujących wobec konkretnej problematyki, została przeprowadzona przez holenderskiego socjologa Hofstede w latach 70. XX wieku. Studia wykazały, że społeczeństwa rozwijają wobec podobnej problematyki różne strategie zaradcze i wzorce postaw. W wyniku przeprowadzonych badań kwestionariuszowych wyodrębniono pierwotnie cztery takie wymiary (cechy) kulturo-

we, które są uniwersalne i obecne w każdej, spośród uwzględnionych w badaniu kultur. W wyniku dalszych badań wyodrębniono dodatkową piątą kategorię. Analiza porównawcza tych kategorii pozwala na zauważenie źródeł potencjalnych rozbieżności i nieporozumień międzykulturowych. Wymiary kultur narodowych, które składają się na model kulturowy Hofstede to (Siek-Piskozub, 2016: 139–140; Czerwonka, 2015: 282–291; Kuras, 2007: 151–154):

A. Dystans władzy (siła społecznej hierarchii)

wskaźnik ten obrazuje stosunek członków danej społeczności do zjawiska nierówności społecznej, a tym samym akceptowania modelu hierarchicznej zależności.

Przykładowe cechy typowe dla społeczeństw o małym dystansie władzy – niwelowanie nierówności, demokratyzacja, uczniowie traktują nauczycieli jako partnerów, niechęć wobec przywilejów oraz znaków statusu, decentralizacja.

B. Unikanie niepewności

w wymiarze tym mieści się zdolnością radzenia sobie w sytuacjach nieznanych, które wymagają szeroko pojętej elastyczności oraz gotowości do relatywizacji swoich sądów i uruchomienia procesów adaptacyjnych.

Do cech typowych dla społeczeństw z niskim wskaźnikiem unikania niepewności należą: powstrzymywanie się od otwartego okazywania gwałtownych emocji, występuje brak moralnej polaryzacji i myślenia *czarno-białego*, pozytywny stosunek do odpoczynku lub nawet braku aktywności, więcej swobody w miejscu pracy, wyższy poziom tolerancji okazywanej mniejszościom, w edukacji stawia się na konstruktywne dyskusje, dopuszczające różne propozycje rozwiązania.

C. Indywidualizm lub kolektywizm

indywidualizm przejawia się w priorytetyzowaniu potrzeb danej jednostki i jej najbliższych, a związki pomiędzy poszczególnymi członkami grupy są raczej luźne i niezobowiązujące. Kolektywizm zaznacza się natomiast w wysuwaniu na pierwszy plan interesów ważnych dla szerszych grup i podporządkowaniu własnych dążeń celom istotnym z punktu widzenia kolektywu, któremu jesteśmy winni dalece posuniętą wierność.

Indywidualizm dostrzegalny jest na przykład w tym, że: dzieci opuszczają dom rodzinny, rzadko tworzą się gospodarstwa wielopokoleniowe, wyższy jest stopień przestrzegania praw człowieka, promowana jest niezależność finansowa.

D. Dominacja kultury męskiej lub kobiecej

Spółeczeństwa mocno zmaskulinizowane zachęcają do większego współzawodnictwa oraz materializmu sprzężonego z wysokim poziomem asertywności i ambicji, przy czym społeczeństwa sfeminizowane przywiązują większą wartość do jakości życia oraz sprawiedliwości obowiązujących relacji i równomiernej dystrybucji obo-

wiązków. Kultury feministyczne można rozpoznać po: równym podziale obowiązków w gospodarstwie domowym i w opiece na dziećmi, większym udziale kobiet na rynku pracy, pomocy rządowej dla osób niezamożnych, zmniejszeniu znaczenia religii na korzyść sekularyzacji, promowaniu skromności i braku aprobaty wobec mocno zarysowanej ambicji jednostki i jej chęci „wybicia się”, ochronie środowiska.

E. Orientacja długo- i krótkoterminowa

Orientacja długoterminowa kładzie nacisk na rozwój postaw owocujących przyszłymi benefitami; krótkoterminowa natomiast podkreśla znaczenie wartości odwołujących się do teraźniejszości lub przeszłości, często rozumianych jako pielęgnowanie tradycji, wychodzenie naprzeciw społecznym zobowiązaniom i chronienie swojego dobrego wizerunku.

Jako cechy charakterystyczne dla społeczeństw o orientacji długoterminowej należy uznać: zapobiegliwość, działania długofalowe; oszczędne gospodarowanie posiadanymi zasobami.

Należy jednak pamiętać, że specyfika poszczególnych kategorii może zmieniać się wraz z czasem i choć zasadniczo cechuje się pewną stabilnością, oferując poczucie bezpieczeństwa jej członkom, zachodzą w niej permanentnie procesy reorganizacji i modyfikacji. Na skutek zmian środowiska naturalnego czy zjawisk społecznych, obowiązujące już koncepty zostają uzupełnione lub zastąpione nowymi (Munoz i Luckmann, 2005: 198).

Warto przywołać też zaznaczyć (Żydek-Bednarczuk, 2015: 76–77), że charakter kompetencji interkulturowej jest immanentnie podmiotowy, a więc realizuje się przez trudno mierzalne odczucia i wrażenia rozmówców powstające podczas prowadzenia konwersacji. Jej absolutne opanowanie jest zazwyczaj niemożliwe, bowiem docelowa kultura, do której zrozumienia i uwewnętrznienia aspiruje uczący się, zmienia się nieprzerwanie.

Znaczenie nieustannie obecnych w komunikacji odniesień kulturowych, całego zasobu norm i wartości regulujących życie społeczne i współdzielonych niepisanych reguł, nie może zostać pominięte ani w opisach etnolinguistycznych, ani procesie dydaktycznym. Everett (2019: 344–345) dowodzi, że rozwój języka do znanego nam dzisiaj stopnia warunkowany był rozwojem kultury i powstawaniem więzi społecznych. Już od początku istnienia przedstawiciele gatunku *Homo Sapiens* wraz z rozbudowującym się systemem relacji, zależności i ról oraz kształtowaniem się wspólnej podstawy wiedzy, interpretowali wypowiedzi innych na podstawie swojego stosunku do nich czy też całego kontekstu socjolingwistycznego. Poddawali się więc nieświadomie, tak jak ludzie współcześni, presjom kulturowym, które pomagają rozwiązać problem niedookreśloności komunikowanej treści i dyrygują naszymi interpretacjami. Everett stwierdza, że język to *artefakt kulturowy*, a kulturę definiuje jako: *milczącą wiedzę i otwarte praktykowanie ról społecznych, wartości oraz sposoby ich współdzielenia przez daną społeczność* (Everett, 2019: 367).

Język stanowi jedynie widoczną część niewidocznego wszechświata zrozumienia, pochodzącego od wartości, wiedzy i doświadczeń – czyli kultur – poszczególnych społeczności (Everett, 2019: 370).

IV. Dalszy rozwój modeli kompetencji międzykulturowej

Kompleksami tematycznymi wyrastającymi z dnia codziennego jednostki osadzonej w danym kontekście socjolingwistycznym, przesyconym wyżej opisanymi mniej i bardziej eksplicytnie wyrażonymi normami i wartościami, są (Żydek-Bednarczuk, 2012: 27):

- a) życie codzienne, w tym kulinaria
- b) warunki życia, tym życie poszczególnych grup społecznych i zawodowych
- c) stosunki międzyludzkie, takie jak relacje między płciami, grupami wiekowymi i zawodowymi
- d) poglądy oraz wartości – wyrażające się m.in. w tzw. poczuciu tożsamości narodowej, stosunku do mniejszości etnicznych i narodowych, generalizowaniu i stereotypach
- e) język ciała – np. mimika, gestykulacja, proksemika
- f) konwencje oraz rytuały – uroczystości organizowane publicznie oraz w kręgu rodzinnym, emocjonalność językowa, podniosłość języka, formułowanie życzeń, zaproszeń, odmawianie, dziękowanie, *savoir-vivre* kontaktów towarzyskich, grzeczność językowa, społeczne tabu itd.

Studia nad złożonością sieci wzajemnych odniesień i powiązań, która zawiązuje się pomiędzy obszarami wiedzy i działania, współkonstituujących kompetencję interkulturową, doprowadziły do ukształtowania wielu modeli kompetencji interkulturowej. Jednym z takich schematów jest model międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej opracowany przez Byram'a, spajający ze sobą zakresy takie jak (Byram, 1997 za Szczurek- Boruta, 2013: 156–157):

- kompetencja językowa
- kompetencja socjolingwistyczna
- znajomość dyskursu
- kompetencja interkulturowa

Kompetencja interkulturowa (Piotrowska, 2017: 82) w przełożeniu na procesy kształcenia zakłada pomoc uczniom w przyswojeniu niezbędnej wiedzy, kształtowaniu odpowiednich postaw oraz rozwinięciu przydatnych umiejętności.

Bardzo szczegółowy model kompetencji międzykulturowej opracował Bolten (za Koziół, 2013: 131), który wyznaczył 4 obszary współodpowiedzialne za prawidłowe działanie interkulturowe. Są to:

- I. kompetencja zawodowa (np. wiedza fachowa, zapoznanie z kulturą przedsiębiorstwa)

- II. kompetencja indywidualna (np. wewnętrzna motywacja)
- III. kompetencja strategiczna (np. zarządzanie wiedzą, zdolności organizatorskie, podejmowanie decyzji)
- IV. kompetencja społeczna (np. zdolność do pracy w grupie, asymilacji, (meta) komunikacji, empatii)

Na podstawie analizy boltenowskiego modelu możemy konkludować, że postulowane przez niego kompetencje cząstkowe przyjmują w swej istocie formy znane z wcześniej prezentowanych rozważań tj. krystalizują się jako zasoby wiedzy, zdolności, umiejętności i realne postawy w komunikacyjnym działaniu interkulturowym. Dzięki wysiłkowi wszystkie te komponenty mogą być jednak ulepszone i wszechstronnie rozwijane.

V. Kryteria doboru materiałów dydaktycznych służących do rozwoju kompetencji międzykulturowej oraz typologia ćwiczeń

Z pewnością zasadniczą rolę w kształtowaniu opisywanej kompetencji stanowi postawa i zachowanie nauczyciela, który powinien też być w stanie rozpoznać, jakie materiały dydaktyczne ze względu na swój temat i strukturę, mogą oferować cenne źródło informacji oraz sposobność praktycznie zorientowanej refleksji nad tematem. Właściwie dobrane materiały, przeznaczone do rozwoju kompetencji międzykulturowej, powinny wspomagać też rozwój innych kompetencji uczących się. Kryteriami doboru, których spełnienie zaleca się dla optymalnych wyników, stanowią (Meijer i Jenkins, 1998: 25):

- funkcjonalność materiałów,
- odpowiedniość ze względu na wiek oraz zainteresowania uczniów,
- różnorodność przedstawianych wiadomości,
- realistyczność, zgodność z prawdą,
- prezentacja, omówienie, porównanie i prowokacja do krytycznej dyskusji nad stereotypami,
- bogactwo materiału graficznego odnoszącego się do realiów obszaru docelowego,
- interkulturowy charakter materiałów zaprasza do dialogu interkulturowego oraz uważności w kontakcie międzykulturowym,
- bogactwo form i technik.

By materiały dydaktyczne mogły spełnić pokładane w nich oczekiwania i spełniały funkcję efektywnego środka budowania kompetencji interkulturowej, powinny wykazywać wyżej ekstrahowane cechy. Ogólne cechy interkulturowo wartościowych materiałów dydaktycznych możemy pogłębić, nakreślając typologię konkretnych ćwiczeń wykorzystywanych w nauczaniu tej kompetencji, co pozwala nam na rozpoznanie takich grup zadań jak te: (Helmut i Müller, 1993 za Żydek-Bednarczuk, 2010: 188):

- a) bazujące na wiedzy odnoszącej się do faktów geograficznych, historycznych i gospodarczych, które jednak wykluczają elementy utrwalonych kulturowo wzorców zachowań i emocji.
- b) z zakresu Culture – Awareness Training, które stawiają sobie za cel sensybilizację interkulturową oraz podniesienie świadomości dotyczącej wpływu innej kultury na sposób życia, myślenia i interagowania. Proponowane w tym zakresie ćwiczenia mają animować uczestników warsztatów do twórczej refleksji i podjęcia działania,
- c) opracowane w ramach formy Culture Assimilator, które stymulują do pochylenia się nad zróżnicowanymi kulturowo modelami interpretacji tych samych zachowań. Niebagatelną rolę odgrywają tu analizy scenariuszy nieporozumień międzykulturowych, kontrastywne poznawanie systemu wartości i przekonań, świadoma konfrontacja ze stereotypami. Osoby biorące udział w szkoleniu próbują nazwać powód dyskomfortu powstałego podczas interkulturowego aktu komunikacji,
- d) bazujące na wzajemnym uczeniu się przedstawicieli różnych kultur, związane z prezentacją i analizą interakcji, poprzedzającą odgrywanie podobnych spotkań.

Ten przytoczony w powyższym akapicie przykładowy zarys różnych typów zadań, znajduje swoje uzupełnienie w tekście Kozieł (2013: 139–140), która na podstawie badań literatury przedmiotu, zwraca uwagę na wyzwania stawiane uczącym się, należące do grupy *Culture Contrast*, w ramach których wyselekcjonowane aspekty kultury rodzimej i obcej zostają zestawione (teksty sloganów reklamowych, teksty i ilustracje podręcznikowe itp.). Grupą ćwiczeń wykazującą punkty zbieżne z opisanym wyżej *Culture Assimilator* jest rozpatrywanie tzw. *Critical Incidents*, czyli sytuacji, w których nastąpiła nieprawidłowa interpretacja zachowania innych osób. Taka analiza powinna przyczynić się do rozpoznawania i formułowania ukrytych standardów kulturowych. Próba kategoryzowania zadań wspierających kompetencję międzykulturową byłaby mocno niepełna, bez choćby wspomnienia takich form jak (Kozieł, 2013: 141–142):

- praca z materiałem wizualnym, pokazującym specyficzne zachowania kulturowe,
- symulacje, dialogizowanie, odgrywanie scen,
- opowiadanie tej samej treści z różnych perspektyw,
- formułowanie kryteriów pojęć prototypowych,
- pragmatyngwistyczna analiza wypowiedzi udzielonych podczas dyskusji na tematy interkulturowe, metajęzykowa refleksja doświadczana w poszukiwaniu wartościujących i emocjonalnych środków językowych,
- tworzenie list sieci asocjacyjnych dla wybranych pojęć i porównywanie ich z podobnymi listami, opracowanymi przez przedstawicieli innej kultury,

- ćwiczenia polegające na określeniu stopnia obcości, pozwalające stwierdzić na to, w jakim stopniu dane przedmioty, zachowania, zjawiska, wierzenia, symbole są dla danej grupy odległe kulturowo.

Zadania pomagające w rozwijaniu całego zestawu umiejętności, niezbędnych do prawidłowej interakcji językowej i pozajęzykowej w obcym środowisku kulturowym, mogą przyjmować więc różne formy i łączyć się z innymi obszarami sprawności, do których szczególnie należą czynności receptywne, jak słuchanie i czytanie ze zrozumieniem oraz produkcja pisemna i ustna. Umiejętnie zaaplikowane w przestrzeni edukacyjnej, przyczyniają się do: nabycia nawyku świadomego szukania różnic i podobieństw międzykulturowych, uwrażliwienia na sytuacje potencjalnie konfliktowe, podniesienia poziomu empatii i tolerancji, wykształcenia zasobu leksykalnego uwzględniającego konotacje kulturowe i świadomości zachowań w kontekście kulturowym.

VI. Katalog pytań umożliwiających analizę podręcznika pod kątem nauczania umiejętności międzykulturowej

Analiza ćwiczeń służących do wzmacniania kompetencji interkulturowej odbywać się będzie w oparciu o następujące kryteria, w których zawierać się będzie odpowiedź na różne pytania składowe:

1. Struktura zadania

W oparciu o jaki koncept stworzone zostało dane zadanie? Jaki typ aktywności wymagany jest od ucznia? Jaka jest struktura zadania? Czy jest ono jedno- czy wieloetapowe? Z treningiem jakich sprawności językowych jest ono związane? Stosowane później oznaczenia literowe w nawiasach stanowią odnośniki do konkretnych ćwiczeń.

2. Tematyka zaproponowana w treści ćwiczenia

Jakie odniesienia kulturowe, jakie fakty lub opinie ważne z punktu widzenia dydaktyki interkulturowej zawarte są w ćwiczeniu? Jaki temat stanowi bazę zaproponowanego materiału i jaki obszar dyskusji/refleksji zostaje przez ów temat wyznaczony?

3. Cel zadania

Rozwój jakiej umiejętności stymuluje ćwiczenie? Co uczeń potrafi potencjalnie zrobić sprawniej po aktywnym wykonaniu ćwiczenia? Jak rozwinęła się jego kompetencja międzykulturowa po jego zakończeniu?

VII. Analiza podręcznika *Rivstart B1+B2 Textbook*, Paula Levy Scherrer oraz Karl Lindemalm, wydawnictwo Natur& Kultur, 2015

Podręcznik kieruje się do osób, które opanowały już język szwedzki na poziomie średniozaawansowanym. Analiza treści i form zadań umożliwi nam odpowiedź na pytanie, jak już dość znaczenie rozbudowana kompetencja stricte lingwistyczna, poszerzana jest o sprawności i wiedzę kulturową, potrzebne do adekwatnego reagowania w spotkaniu ze Szwedem/ Szwedką.

Podręcznik wykorzystywany jest do kształcenia studentów II roku specjalności szwedzkiej na Uniwersytecie Śląskim. Jego analiza pozwoli nam na prześledzenie, jakie aspekty realioznawcze odgrywają więc szczególnie ważną rolę w edukacji przyszłych filologów.

A. *Fritid förr och nu* str. 16–18

1. Jednostka lekcyjna przyjmując formę tekstu, którego zrozumienie stymulowane jest przez ćwiczenia: zorientowane gramatycznie (*J*), te budujące na umiejętności czytania wybiórczego (*H*) oraz na umiejętności czytania detalicznego, które prowadzi do komunikacji mówionej przez zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi, wynikających z materiału dydaktycznego (*I*)

2. Tematem tekstu jest czas wolny, którego koncept jest prezentowany na tle historycznych zmian zachodzących w szwedzkim społeczeństwie. W tekście naświetlono też sytuację kobiet, niejednokrotnie potrzebujących wychnienia od pracy w gospodarstwie domowym, w którym panował nierównomierny podział obowiązków. Tekst zamyka informacja odnosząca się do zainteresowań współczesnych Szwedów oraz refleksją nad rolą zbalansowania pracy i wypoczynku, która prowadzona jest w kontekście międzynarodowym.

3. Uczący przy rozwoju umiejętności czytania tekstu o charakterze popularnonaukowym, poszerza swoją wiedzę na temat szwedzkiego społeczeństwa, która zostaje przekazana w perspektywie międzynarodowej.

B. *Tre kulturpersonligheter runt 1900* str. 28–33

1. Jednostka lekcyjna bazuje na trzech tekstach składowych, traktujących o postaciach, odgrywających w na przełomie XIX i XX wieku ważną rolę dla świata szwedzkiej kultury. Teksty poprzedza zadanie (*A*) przygotowujące do czytania, prezentujące słowa kluczowe, na których podstawie uczeń spekuluje o przebiegu życia Ernesta Thielsa. Faza ta ułatwia i pogłębia rozumienie tekstu, a także skłania do produkcji ustnej. Występują 3 zadania (*B*, *D*, *E*) związane z poszukiwaniem tzw. słów kluczy, pozwalających na rozumienie globalne i zapamiętanie najistotniejszych

treści. Zadanie *G* mobilizuje ucznia do czytania szczegółowego. Zadania *I* oraz *J* zachęcają do ustnego przedstawienia sylwetki znanych artystów z innych krajów, co stwarza możliwość refleksji i żywej wymiany międzykulturowej. Zadanie *K* przedstawia dalsze ważne dla szwedzkiej kultury postaci i oferuje przyczynek do poznania ich osiągnięć w ramach pracy własnej.

2. Temat przybliży czytającym sylwetki osób, które zapisały się na kartach szwedzkiej kultury i sztuki. Autorzy w tekście, którego główną postacią jest Eugene Jansson, nie zrezygnowali z informacji o jego homoseksualizmie i sztuce homoerotycznej, którą tworzył, a która ze względu na obowiązujący w tym czasie zakaz aktów homoseksualnych, balansowała na granicy legalności. Fragment ten nakreśla również zmianę statusu prawnego i społecznego podejścia do homoseksualizmu w Szwecji na przestrzeni XX wieku.

3. Uczeń poznający język szwedzki zostaje zapoznany z profilami wybranych szwedzkich artystów, potrafi również odnieść się do ich twórczości przez perspektywę społecznych norm czasów, w których żyli i porównać je z aprobowanymi współcześnie wartościami.

C. *Äntligen fredag/ Barrunda eller fredagsmys*

str. 59–63

1. W zadaniach wprowadzających (*A*, *B*, *C*) od kursantów oczekuje się interpretacji przedstawionej ilustracji, zebrania skojarzeń, porównania ich oraz próby ustalenia, czym jest *fredagsmys*.

Kolejno następują– tekst wyjaśniający wcześniej wprowadzony termin, pytania typowe dla czytania selektywnego (*D*); wypowiedź pisemna (*E*), której temat stanowi porównanie zjawiska *fredagsmys* z potencjalnym odpowiednikiem w kraju pochodzenia kursanta, powiązane tematycznie zadania do słuchania (*F*, *G*).

Dialog *Barrunda eller fredagsmys?* przedstawia rozmowę napisaną potocznym językiem o wysokim poziomie autentyczności.

2. Teksty i ćwiczenia koncentrują się wokół (biernego) relaksu – zjawiska typowego dla szwedzkiej społeczności, charakterystycznego dla piątkowego wieczora, zazwyczaj spędzanego z rodziną. Fenomen ten doczekał się w szwedzkim słowniku własnego określenia.

3. Uczący się doskonalili umiejętność interpretacji sytuacji niewerbalnej, osadzonej w kontekście społecznym oraz dokonuje porównania między kulturą docelową i własną, zapoznaje się z wysoce kulturowo zabarwionymi wyrazami. Dokonuje się to przez ćwiczenie umiejętności słuchania, mówienia, czytania oraz pisania.

D. *Smultronställen/ Ingmar Bergman/ Svenska landskap/ Husmanskost*

str. 86–99

1. Zgromadzone w rozdziale 7, powiązane ze sobą w jeden kompleks tematyczny zagadnienia, prezentowane i ćwiczone są dzięki: krótkim tekstom, dopasowywaniu nagłówków do akapitów, zadaniom do słuchania szczegółowego, ćwiczeniom

leksykalnym (zaznaczanie słów znanych, sprawdzanie znaczenia nowych), wypowiedziom ustnym – o ulubiony filmie lub gatunku filmowym, pracy z mapą, rozmowie stymulowana grafiką oraz zadaniom prowadzącym do pracy własnej – zachęta do obejrzenia filmu szwedzkiego, tworzenie sylwetek biograficznych szwedzkich reżyserów.

2. Rozdział 7 podręcznika przesycony jest wysokim poziomem informacji kulturowych, które wykazują odniesienia do kulturowo specyficznego słownictwa (*smulltronställe*), znanych postaci, specyfiki wybranych szwedzkich regionów – symboliki, natury oraz społeczności.

Warto zauważyć, że w opisie *Jämtland* nie brakuje informacji o Laponii, która zamieszkała jest przez społeczność Saamów. Godny odnotowania jest fakt, że zamiast szwedzkiej nazwy regionu, skorzystano ze słowa *Sápmi*, pochodzącego z języka saamskiego. Świadczy to o zauważeniu i uszanowaniu żyjących w Szwecji mniejszości etnicznych.

3. Kursant dysponuje szerszą wiedzą na temat szwedzkich realiów – charakterystyki poszczególnych regionów, standardowych dań, różnorodności dialektów. Swoją wiedzę utrwalić może dzięki zamieszczonym ilustracjom i pracy z mapą. Ciekawe z punktu widzenia dydaktyki, jest zadanie skłaniające do samodzielnych poszukiwań w obszarze szwedzkiej kinematografii oraz sięgnięcia po jeden ze szwedzkich filmów, który ukaże kursantowi dalsze aspekty mentalności i kultury szwedzkiej. W ten sposób kursant staje się świadomym odbiorcą wytworów szwedzkiej kultury.

E. *Tio decennier/ En snabbkurs i svensk historia/ Fyra regenter berättar*
str. 101–111

1. Do ćwiczeń składających się na rozdział 8 należą m.in. rozmowy na temat zdjęć oraz ilustracji (*1A, 2A*), łączenie nagłówków z akapitami (*1B*), uzupełnianie luk w zdaniach (*2B*), dopasowywanie zdań do właściwych miejsc w tekstach (*3B*), zadania celujące w produkcję ustną – omówienie wybranego dziesięciolecia w historii Szwecji i porównanie go z wydarzeniami, które miały miejsce w innym kraju (*1C, 2D*), opowiadanie o bieżących ówczesnie wydarzeniach w Szwecji i na świecie oraz przewidywaniach na przyszłe dziesięciolecie (*1E, 1F*), plotkowanie (*skvallra*) o rodzinach królewskich, komponenty gramatyczne (*3H–3M*).

2. Rozdział przedstawia najważniejsze wydarzenia historyczne i przemiany polityczne oraz społeczne, które dokonywały się w Szwecji w latach 1910–2000, przy czym prezentacja zbudowana jest z podziałem na dziesięciolecia. Część druga poszerza historiograficzną perspektywę o wydarzenia sprzed XX wieku i galerię znaczących osobistości. Jednostkę tę kończy seria tekstów napisanych w narracji pierwszoosobowej, która zapoznaje uczniów ze szwedzkimi władczyniami.

3. Kursant dzięki opisanym ćwiczeniom zaznajamia się z najważniejszymi wydarzeniami historycznymi, które przyczyniły się do uformowania współczesnego państwa szwedzkiego. W ten sposób uczący się potrafi zrozumieć coraz więcej od-

niesień politycznych; co więcej potrafi na podstawie posiadanej wiedzy formułować opinie na bieżące tematy i wysuwać przypuszczenia odnośnie przyszłości.

F. *Att flytta till ett nytt land/ Kulturchock*

str. 162–164

1. Punkt wyjściowy stanowi tekst utrzymany w stylu popularnonaukowym. W części *B* oczekiwane jest od ucznia przedstawienie streszczenia faz szoku kulturowego, opisanych w tekście. Część *C* otwiera dyskusję na temat szoku kulturowego, która bazuje na doświadczeniach kursantów.

W wypowiedziach kursanci powinni omówić przydatność udzielonych w tekście porad oraz stosując odwrócenie perspektywy, odnieść się do potencjalnych problemów, z którymi mogliby zmagać się Szwedzi po przyjeździe do ich kraju.

2. Tekst porusza zjawisko szoku kulturowego. Czyni to jednak w szerszej perspektywie, która uwzględnia zbieżne odczucia imigrantów, niezależnie od konkretnego kraju docelowego. Jest więc to materiał wpisujący się w tematykę odczuć, powstałych w przestrzeni interkulturowej i ma aspekt praktyczny.

3. Uczeń potrafi zrozumieć zjawisko szoku kulturowego, potrafi tę wiedzę połączyć ze swoimi doświadczeniami oraz wykorzystać ją jako mechanizm ułatwiający integrację w nowej społeczności. Podczas dyskusji wykorzystuje zmianę perspektywy i podejmuje refleksję nad kulturą źródłową.

G. *Snack om hemmaliv/ Familjens historia i Sverige/ Olika familjetyper*

str. 222–228

1. Podstawę treningu kulturowego stanowią teksty dialogizowane; dłuższy tekst stylizowany na popularnonaukowy wraz ćwiczeniami prawda/ fałsz (*3A*) oraz zadanie polegające na łączeniu określeń typów rodzin z ich opisami (*bonusfamilj, särbo, regnbåsfamilj* itd. ...) Rozumienie tekstów ułatwia wykonanie zadań do czytania szczegółowego (*3B, C*) oraz zadanie prowokujące dyskusję nad rodzajami rodzin oraz sposobu ich funkcjonowania w różnych społeczeństwach.

2. Zadania zebrane w tym rozdziale odzwierciedlać mają różnorodność form i postaci, jakie w szwedzkim społeczeństwie może przyjmować rodzina oraz romantyczne relacje międzyludzkie. Prezentacja ta odbywa się przez zastosowanie szwedzkich, niejednokrotnie niewystępujących w innych językach słów, konceptualizujących zjawiska, które niekoniecznie w innych kręgach kulturowych są popularne czy nawet jakkolwiek aprobowane. Tematyzowaniu podlega także zmieniający się na przestrzeni lat sposób funkcjonowania szwedzkiej rodziny. Krótkie teksty dialogowe pokazują wybrane aspekty codziennego życia szwedzkiej rodziny, obrazując m.in. zaangażowanie mężczyzny w wychowanie dzieci i prace domowe.

3. Uczeń ma po zapoznaniu się z materiałem dydaktycznym większą świadomość różnorodności relacji międzyludzkich i sposobu ich zintegrowania ze szwedzkim społeczeństwem. Wie też, co z biegiem lat spowodowało przemiany i dywersyfikację rodziny. Potrafi skonfrontować nowe informacje z korelującymi aspektami własnej kultury.

H. *Oskrivna regler: Svenska koder – inte alltid så lätt att knäcka/svenskt arbetsliv/ Ledarskap (jämfällt på arbetsmarknaden?)*

1. Bazę dyskusyjną (*ID*) stanowi 6 krótkich tekstów, obrazujących potencjalne problemy, które mogą zrodzić się z nieznamomości szwedzkich skryptów kulturowych. W nawiązaniu do tematyki wprowadzane są ćwiczenia gramatyczne oraz fonetyczne (*1E, 1F*). Wszechstronne zrozumienie elementu tekstowego obrazującego szwedzką etykę pracę, zapewniają ćwiczenia produkcji ustnej (*2A, 2B, 2C, 2D, 2E*). Umożliwiają one wstępną orientację przy użyciu słów kluczy, rozumienie głębokiego tekstu, udzielanie własnych wypowiedzi w perspektywie interkulturowej oraz działania w grupie. Część 3 ogniskuje się na zagadnieniu bycia liderem oraz kwestii równouprawnienia w miejscu pracy. Wstępne zadania (*3A, 3B, 3C*) oparte są na pracy skojarzeniowej oraz zajmowaniu stanowiska, wobec nacechowanych kulturowo stwierdzeń. Zadania *3F* oraz *3G* oferują uczącym dyskusję na temat równego i sprawiedliwego traktowania w miejscu pracy w sposób zarówno pisemny, jak i stymulujący komunikację ustną.

2. Zadania są bardzo bogate tematycznie i kierują naszą uwagę na zachowania charakterystyczne dla szwedzkiego społeczeństwa oraz aprobowane w codziennym kontakcie wartości i normy – sposób grzecznego formułowania nakazów przy użyciu struktur leksykalno-gramatycznych oraz prozodii, formułowanie informacji zwrotnej, samotne odpoczywanie i introwersję, wspólne przerwy w zakładzie pracy, równy podział obowiązków i wzajemną pomoc, egalitarność, powściągliwe wyrażanie emocji w na różnych płaszczyznach systemu językowego. Po dość szerokim wprowadzeniu, rozdział zwraca się ku afirmowanym cechom i pożądanym postawom szefa oraz podkreśla wagę równości płci, także w środowisku pracy. Zadania oferują okazję zaobserwowania niepisanych reguł, obowiązujących w szwedzkim społeczeństwie oraz możliwych konsekwencji ich zlekceważenia oraz nieprawidłowych interpretacji zachowania innych (*Culture Assimilator, critical incidents*).

3. Po twórczej analizie przedstawionego materiału, kursant dostrzega respektowane normy obowiązujące w sferze prywatnej oraz zawodowej. Z pomocą świadomego użycia struktur leksykalno-gramatycznych, uwzględniających właściwa fonetykę, potrafi lepiej zaadaptować się do życia w szwedzkim społeczeństwie.

Z analizy podręcznika Rivstart B1+B2 wynika, że pozycja uwzględnia liczne komponenty, które stanowią efektywne wsparcie nauczania kompetencji interkulturowej. Zawarte w podręczniku teksty, zadania oraz materiały graficzne cechuje różnorodność form oraz tematyki, która w realistyczny sposób przybliży kursantom warunki życia w Szwecji. Szeroki zakres zagadnień pozwala na zdobycie rzetelnej wiedzy realioznawczej, prowadząc także do dyskusji nad faktami, opiniami, wartościami oraz stereotypami, których znajomość wynika z aktywnego treningu umiejętności interkulturowych.

Opisane treści stanowią element równomiernie rozłożony w całej zawartości dydaktycznej i są zintegrowane z ćwiczeniem innych sprawności – zazwyczaj

z umiejętnością czytania ze zrozumieniem i produkcji ustnej, ale wypowiedzi pisemne i aspekty gramatyczne oraz fonetyczne, w szczególności te z przełożeniem na pragmatykę języka, nie zostały zaniedbane. Treści typu prezentującego często ukazują dane zjawiska w szerokiej perspektywie diachronicznej. W tekstach odnaleźć można specyficzne kulturowo leksemy wraz z ich możliwościami interpretacyjnymi. Fragmenty podawcze zostały połączone z zadaniami stanowiącymi bodziec do dalszej aktywnej analizy i refleksji międzykulturowej. Nie brak zadań polegających na tworzeniu list asocjacyjnych, przypisywaniu cech danemu zjawisku czy wymuszających ustosunkowanie się do konkretnych stwierdzeń. Poruszane zostają też uniwersalne tematy takie jak np. szok kulturowy.

Wyłaniający się z całości analizowanego materiału podręcznikowego obraz Szwecji, pokazuje że wysoko aprobowanymi wartościami są tolerancja, różnorodność (np. złożoność aprobowanych rodzajów relacji międzyludzkich i form rodziny), inkluzywność (np. poszanowanie praw mniejszości), egalitarność (grzeczność językowa, w tym równomierny podział obowiązków w gospodarstwie domowym, a także równouprawnianie płci w kategoriach zawodowych), zbalansowanie pracy i odpoczynku, podkreślenie znaczenia odpoczynku aktywnego i pasywnego, ochrona natury, pielęgnowanie relacji z najbliższymi, ale też prawo do indywidualnego wy-ciszenia i introwertyczności.

Możemy konstatować, że nauczanie języka szwedzkiego odbywa się więc w przypadku tej publikacji z poszanowaniem zaleceń dotyczących kształcenia komunikatywnej kompetencji interkulturowej.

Dalszym tematem badawczym może być próba uchwycenia, w jaki sposób w ostatnich dziesięcioleciach trening międzykulturowy był wprowadzany do publikacji przeznaczonych dla uczących się języka szwedzkiego i czy typologia zadań lub ich tematyka zmienia się w zależności od poziomu zaawansowania języka.

Bibliografia przedmiotowa

- Czerwonka, M. 2015. „Charakterystyka wskaźników modelu kulturowego Hofstede”. W zbiorze: Ostaszewski, J. (red.) *O nowy ład finansowy w Polsce. Rekomendacje dla animatorów życia gospodarczego*. Warszawa: SGH. 281–292.
- Everett, D.L. 2019. *Jak powstał język. Historia największego wynalazku ludzkości*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Jaroszewska, A. 2015. „Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji”. *Języki obce w szkole* 4. 59–69.
- Kozieł, R. 2013. „Rozwijanie sprawności mówienia na podstawie wybranych ćwiczeń z zakresu trenin-gu interkulturowego”. W zbiorze: Pawlak, M. (red.) *Mówienie w językach obcych – skuteczne ucze-nie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań–Kalisz–Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. 29–145.
- Kuras, L. 2007. „Kultury i organizacje”. *Media, Kultura, Społeczeństwo* 1.2. 149–155.

- Meijer, D. i E.M. Jenkins. 1998. „Landeskundliche Inhalte – Die Qual der Wahl. Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken”. *Fremdsprache Deutsch* 1. 18–26.
- Munoz, C.C. i J. Luckmann. 2005. *Transcultural Communication in Nursing*. New York: Cengage Learning.
- Piotrowska, A. 2017. „Studenci obcokrajowcy na zajęciach językowych – wyzwania i propozycje zadań rozwijających kompetencję interkulturową”. W zbiorze: Jedynek, M. (red.) *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych. Nowe doświadczenia i wyzwania*. Wrocław: Beta Druk. 80–88.
- Siek-Piskozub, T. 2016. „Kompetencja międzykulturowa- koncepcje i wyzwania”. *Neofilolog* 46.2. 137–152.
- Sujecka-Zajac, J. 2012. „Nauczyciel mediatorem”. *Języki Obce w Szkole* 1. 14–21.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. „Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów”. *Pogranicze, Studia Społeczne XXI*. 155–169.
- Wilczyńska, W. 2005. „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej? W zbiorze: Mackiewicz, M. (red.) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa Poznaniu. 15–27.
- Zawadzka, E. 2000. „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości”. W zbiorze: Krzeszowski, T, Lukszyn, J. i T. Namowicz (red.). *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt. 451–465.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żydek-Bednarczuk, U. 2010. „Kompetencja interkulturowa w dydaktyce nauczania języka polskiego jako obcego. W zbiorze: Achteлик, A., Kita, M. i J. Tambor (red.). *Sztuka i rzemiosło 2. Nauczyć Polski i polskiego*. Katowice: Wydawnictwo Gnome. 179–190.
- Żydek-Bednarczuk, U. 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Literatura podmiotu

- Scherrer, P.L. i K. Lindelmalin. 2015. *Rivstart B1+B2 Textbok*. Stockholm: Natur& Kultur.