

PRZYDATNOŚĆ TEKSTÓW PODRĘCZNIKOWYCH NA LEKCJI JĘZYKA SZWEDZKIEGO ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM KOMPONENTU KULTUROWEGO – NA PODSTAWIE ANALIZY PODRĘCZNIKA *MITT I MÅL*

KAMIL IWANIAK

Uniwersytet Śląski

ORCID: 000-0002-9630-6420

Abstrakt: Artykuł zwraca uwagę na możliwości wykorzystania tekstów podręcznikowych na lekcji języka szwedzkiego jako języka obcego. Jakościowa analiza podręcznika *Mitt i Mål* kierującego się do uczniów na poziomie średniozaawansowanym pozwala ustalić przydatność tekstów oraz towarzyszących im zadań dla rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. W części empirycznej badane są zawarte w tekstach treści kulturowe oraz sposoby, na jakie uczniowie zachęceni są do interakcji, sprzyjającej rozwojowi umiejętności i zachowań pożądanym w ramach treningu interkulturowego. Wyniki analizy pokazują, które dziedziny życia prywatnego i zawodowego w opinii autorów podręcznika kryją potencjał nieporozumienia podczas kontaktów z mieszkańcami Szwecji.

Abstract: The article draws attention to the possibilities of using textbook texts in Swedish as a foreign language. The qualitative analysis of the *Mitt and Mål* textbook for students at the intermediate level allows us to determine the usefulness of the texts and the accompanying tasks for the development of intercultural communicative competence. In the empirical part, the cultural content of the texts is examined as well as the ways, in which students are encouraged to interact. The interaction should result in strengthening skills desired in intercultural training. The results of the analysis show which areas of private and professional life, in the opinion of the authors of the handbook, hide the potential for misunderstanding during contacts with the inhabitants of Sweden.

Słowa kluczowe: język szwedzki, podręcznik, międzynarodowa kompetencja komunikacyjna, glottodydaktyka, teksty

Key words: Swedish language, coursebook, intercultural communicative competence, glottodidactics, texts.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest analityczne przedstawienie możliwości zastosowania tekstów podręcznikowych na lekcji języka obcego. W oparciu o model interakcyjny, objaśniający charakterystykę procesu czytania, wskazane zostają obszary i sprawności, które mogą i powinny być rozwijane przy użyciu tekstu pisanego. W części empirycznej omówiona zostaje dokładniej różnorodność gatunkowa tekstów wybranych do celów dydaktycznych, jak i typy towarzyszących im zadań. Uwzględniona jest także kolejność, w której zadania pozwalające na skuteczniejszą pracę nad tekstami powinny występować. Pod tym kątem przeanalizowana zostanie publikacja *Mitt i Mål* – skierowana do uczniów na poziomie średniozaawansowanym. Podczas analizy wybranego materiału nacisk kładziony jest na zadania, które stanowią przyczynki dyskusyjne i sprzyjają możliwie autentycznej interakcji pomiędzy nauczycielem, a uczniami. Nadrzędnym celem badawczym realizowanym przez badanie wybranych tekstów i zadań jest sprawdzenie, jakie elementy kulturowe przekazywane są uczącym się i jaki obraz Szwecji wyłania się z materiału tekstowego. Analiza pokaże, w jakim zakresie w wybranym podręczniku realizowany jest postulat treningu komunikacyjnej kompetencji międzykulturowej. Kompetencję tą postrzegam jako zestaw wiedzy i umiejętności, których opanowanie prowadzi do podniesienia świadomości społeczno-kulturowej oraz wykształcenia postawy życiowej cechującej się gotowością do dialogu transkulturowego. Jak pisze Komorowska (1999:20) kompetencja ta polega na praktycznym użyciu wiedzy, aby głębiej rozumieć kulturę rodzimą (...) oraz na szacunku okazywanym reprezentantom innych społeczeństw. Krytyczna ciekawość otoczenia przy niezatraceniu poczucia własnej tożsamości stanowią filary podejścia międzykulturowego w dydaktyce języków obcych¹.

2. Związki między tekstem, czytaniem a zadaniami

Z racji tego, że punktem wyjścia do wszystkich pojawiających się w artykule rozpatrywanych zagadnień jest tekst, warto przypomnieć, w jaki sposób jest on definiowany w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Dokument ten stwierdza, że pod pojęciem tekstu rozumie się wygłoszony lub zapisany dyskurs, tematyzujący określoną sferę życia, który w trakcie opracowywania zadania komunikacyjnego pełni funkcję bazy dla działania językowego. Może on również występować jako produkt wieńczący starania ucznia (ESOKJ 2003:21). Rozumienie oraz produkowanie tekstów w wyniku interakcji lub mediacji konstrytuje więc sedno działań językowych, składających się na

¹ Działając międzykulturowo w procesach edukacyjnych warto dążyć według Neunera (2014: 31) do podkreślania różnic; do inicjowania interakcji opartych na wzajemnym zaufaniu i do możliwie minimalnej oceny innej kultury przez pryzmat dotychczas uwewnętrznionych wartości.

wykonywanie zadań (ESOKJ 2003:25). Zadania należy traktować jako siłę napędową komunikowania oraz trwałego przyswajania wiedzy i wszechstronnego rozwijania umiejętności. Rozpatrując ów ścisły związek pomiędzy zadaniami a tekstami nie sposób pominąć istotność procesu czytania i nie wspomnieć o jego złożoności, której specyfika powinna być brana pod uwagę podczas konstruowania zadań. Zrozumienie tego procesu pozwala na opracowanie zadań umożliwiających skuteczne szkolenie sprawności czytania ze zrozumieniem oraz świadome wartościowanie ćwiczeń w dostępnych publikacjach dydaktycznych. Model obrazujący w uproszczony sposób naturę procesu czytania zaznacza przede wszystkim jego dwubiegunowość. Z jednej strony postuluje się, że w trakcie czytania następuje odkodowywanie, podczas którego czytający rozpoznaje znaczenia na poziomie poszczególnych słów i fraz, zaczerpując w konsekwencji informacje z materii tekstu. Taki przepływ danych z tekstu do świadomości czytelnika nazywany jest procesem dół-góra (bottom-top). Przebiegającym niejako równolegle zjawiskiem komplementarnym jest z drugiej strony proces góra-dół (top-bottom), wynikający z celowości zapoznawania z się tekstem, świadomości czytelniczej oraz hipotez, które budowane są przez czytającego w oparciu o jego zindywidualizowaną kompetencję lingwistyczno-kulturową. Określone hipotezy i oczekiwania przy wykorzystaniu strategii czytelniczych są niejako przykładane do zastanych w tekście treści, otrzymując potwierdzenie lub negatywną weryfikację (Grabe, 2009:89). Warto zachować w pamięci dualizm procesu czytania polegający na opisanej interakcji zindywidualizowanych zasobów wiedzy i doświadczeń ucznia, a treściami zebranymi w tekście, aby lepiej zrozumieć konieczność równie dwoistego sposobu konstrukcji zadań, które mają służyć równomiernemu rozwojowi tej sprawności językowej. Ten dualistyczny model dekodowania i rozumienia/interpretacji doczekał się propozycji rozbudowania np. w postaci siedmioetapowego modelu, w którym wyszczególnione zostają etapy, takie jak (Jamruszkiewicz, 2002:34):

- rozpoznawanie liter alfabetu jeszcze przed początkiem procesu czytania
- asymilacja polegająca na świadomym dostrzeżeniu wyrazu i przesłaniu jego obrazu nerwem wzrokowym do mózgu
- integracja wewnętrzna, podczas której znaczenia poszczególnych jednostek tekstu scalane są ze sobą
- integracja zewnętrzna bazująca na przyłożeniu wiedzy czytelnika do znaczeń ekscerpowanych z tekstu. Zasoby wiedzy czytającego zostają na tym etapie przebudowane. Czytanie, jak zauważał Tinkner (1980:15) dostarcza możliwości aktualizowania znaczeń wbudowanych w doświadczenie jednostki oraz powstawania nowych znaczeń znanych już słów poprzez manipulowanie pojęciami już posiadanymi.
- przechowywanie zdobytych informacji
- komunikowanie się przy użyciu i w oparciu o świeżo przyswojone treści

Przytoczony konstruktywistyczny siedmioczęściowy schemat dopełnia wcześniej zarysowaną dynamikę procesu czytania i artykułuje wyraźnie założenie, że to co już wiemy, wpływa na to, jak odczytujemy komunikaty, a każdy nowy komunikat jest przyczynkiem generowania nowych lub przemiany dotychczasowych konceptualizacji. Zauważalne jest również, ważne dla tematyki poniższego tekstu, podkreślenie użyteczności tekstów i procesu czytania dla efektywności twórczej ekspresji myśli i realizowania dalszych aktów komunikacyjnych.

3. Umiejętności wyższego i niższego rzędu w procesie czytania

Jak pokazuje praktyka dydaktyczna, uczniowie zazwyczaj z pewną niechęcią podchodzą do obcojęzycznych tekstów. W celu zwiększenia efektywności pracy i łagodzenia odczuwanego dyskomfortu Janowska (2010:561) nawołuje do akcentowania w praktyce szkolnej przydatności czytania nielinearnego, które pociąga za sobą przedkładanie rozumienia globalnego oraz ustalania motywów przewodnich dla segmentów tekstowych większych od frazy. Autorka opowiada się także za rozwijaniem w uczniach akceptacji dla terminów nieznanach. Rzeczona tolerancja wobec miejsc niezrozumiałych powinna podtrzymywać w uczniu determinację do kontynuowania lektury mimo trudności. W modelowym przypadku uczeń powinien raczej próbować stawiać własne hipotezy odnośnie do znaczeń nowych jednostek leksykalnych, które następnie w trakcie czytania podlegać będą weryfikacji niż bezrefleksyjnie sięgać po słownik. Przenosząc dotychczasowe refleksje na grunt szkolnej praktyki, powinno się: wykorzystywać zgromadzoną już wiedzę do przewidywania treści tekstu, tolerować brak jednoznaczności, odgadywać znaczenia, wyszukiwać konkretne informacje, hierarchizować dane, odnosić się krytycznie do tekstów łącząc interpretację z ich oceną (Janowska, 2010:566-567). Trzeba zauważyć, że w przytoczonej opinii szczególny nacisk kładziony jest na wspieranie przepływu informacji typu góra-dół, opisywanego też jako umiejętności wyższego rzędu. Pozostaje więc pytanie, czy praktyka szkolna i opracowywane zadania powinny minimalizować wagę umiejętności niższego rzędu? Umiejętności te opierają się na znajomości kodu językowego i dekodowaniu tekstu – czy też mówiąc dokładniej – na rozpoznawaniu słownictwa, począwszy od formy graficznej słów, ich struktury morfologicznej i właściwości syntaktycznych wraz z wyszukiwaniem znaczeń i aktualizacji danego znaczenia w kontekście. Procesy niższego rzędu odpowiadają więc w dużej mierze kompetencji leksykalnej (Seretny, 2010:552). W powołaniu na badania empiryczne Chodkiewicz (2016:12) zauważa, że to właśnie wysoka automatyzacja procesów niższego rzędu i możliwie sprawne odkodowywanie znaczeń na poziomie słownictwa warunkuje opanowanie wyższego stopnia biegłości językowej. By móc wydajnie tworzyć jednostki znaczenia na poziomie tekstu, trzeba sprawnie posługiwać się słownictwem, poprawnie dekodować relacje gramatyczno-logiczne oraz dostrzegać mechanizmy kohezyjne

oraz koherencyjne. Jak podsumowuje Seretny (2010:552) poprawny trening sprawności czytania musi odnosić się zarówno do procesów niższego rzędu, kiedy tekst traktujemy jako zasób środków leksykalno-gramatycznych ukazujących relacje semantyczno-syntagmatyczne jednostek językowych, jak i do procesów wyższego rzędu uwzględniających osobiste doświadczenia czytającego, wartościowanie tekstu i elementy pragmatyczne. Jednym z wyznaczników przydatności podręcznika w zakresie pracy z tekstem, na który należy zwracać uwagę podczas analizy wybranych materiałów, jest więc to, czy podręcznik uwzględnia ćwiczenia powiązane zarówno z procesami niższymi, jak i wyższymi oraz stopień ich zróżnicowania.

4. Tekst pisany jako przyczynek do interakcji a rozwój wiedzy kulturowej i komunikacyjnej kompetencji międzykulturowej

Rola tekstów na lekcji języka obcego nie musi kończyć się na fazie bezpośredniej pracy z nimi – ich rozumienia i przetwarzania. Mogą one również inicjować autentyczną konwersację na zajęciach. Zaproponowane uczniom teksty nie mogą być zbyt przytłaczające informacyjnie, a ich poziom językowy i tematyka muszą zostać sprawdzone pod kątem adekwatności do wieku i zainteresowań grupy. Warto pamiętać, że istotna jest postawa nauczyciela – jego chęć i umiejętność pobudzenia grupy do rozmowy, nastawienie aprobujące otwartość i pomysłowość uczniów, zachęcanie ich do wzbogacania swoich wypowiedzi o własne doświadczenia i przemyślenia. Celem działań dydaktycznych powinno być przeciwdziałanie powstawaniu skojarzenia między sytuacją społeczną, a stresującym poczuciem bycia ocenianym (Bawej, 2017:252). Teksty znajdujące się na stronach podręcznika powinny w konsekwencji zachęcać do komunikacji. Istotnym tematem lekcyjnych rozmów mogą być aspekty kultury danej grupy uwzględnione w przygotowanych tekstach. Walorem podręcznika może być zatem jego przydatność jako rezerwuaru wiedzy o kulturze docelowej. Uwzględniając to, uzasadniony staje się wniosek, że prawidłowo przygotowana publikacja do nauczania języka obcego powinna oferować przekrój przez możliwie szeroki kontekst socjokulturowy podkreślający m.in. użycie zrytualizowanych aktów mownych, czyli zakotwiczenie danych form językowych w określonych okolicznościach społecznych. Oprócz nich w jednostkach lekcyjnych zorientowanych realioznawczo wystąpić mogą treści dotyczące historii, sztuki, edukacji, społeczeństwa, polityki, gospodarki. Większość spośród wymienionych obszarów można opisać jako zbiór pewnych faktów, co uchodzi za jedną z kategorii tematycznych wyróżnionych przez Majjalą (2012:27-28). Do pozostałych należą m.in. aspekty kultury codziennej (tego, jak przedstawiciele badanej grupy zachowują się w środowisku pracy, jak przyrządzają posiłki, wychowują dzieci itd.) oraz interkulturowość, z której wynika wachlarz zachowań i kompetencji.

Uporządkowane spojrzenie na kulturę i jej kluczowe przejawy przedstawia w hierarchiczny sposób model kultury w formie *cebuli opracowany przez Hofstede (2006:8)*. Obejmuje on, poczynając od warstwy zewnętrznej:

- symbole (do których należą słowa, gesty, kolory, znaki i obrazy emblematyczne dla analizowanej kultury)
- bohaterów (postacie fikcyjne lub rzeczywiste, które stanowią dla przedstawicieli danej grupy swoisty punkt odniesienia)
- rytuały (zachowania i postawy oczekiwane od członków społeczności np. elementy grzeczności, sposoby celebrowania świąt)
- wartości tworzące centrum (*meritum*) danej społeczności i pomagające w dystynkcji pomiędzy tym, co jest kolektywnie promowane jako pozytywne, a tym, co powinno podlegać marginalizacji

Symbole, bohaterowie, rytuały i wartości powinny więc kształtować zasadniczą część przekazywanej tekstami podręcznikowymi puli informacji. Pośród symboli warstwy językowej szczególnie istotne są tzw. *kulturemy*, czyli jednostki leksykalne najściślej powiązane z głębszymi poziomami wyszczególnionymi na przywołanym modelu Hofstede. Definiowane są także jako słowa-klucze ważne dla samoidentyfikacji danej społeczności; są one przejawem jej stosunku do tradycji i wartości oraz emanacją aktualnego postrzegania świata (Nagórko et al., 2004:19).

Niebagatelną rolę odgrywają fragmenty autentycznej obcojęzycznej literatury, pozwalając na dostrzeganie związków historyczno-kulturowych i zapoznawanie się z różnymi rejestrami językowymi oraz środkami stylistycznymi występującymi w różnych gatunkach literackich. Z perspektywy glottodydaktycznej wartościowym materiałem wykorzystywanym na lekcji mogą być teksty liryczne, obfitujące w leksykalne² figury stylistyczne (np. metafory, eufemizmy, deminutywy, augmentatywy, neologizmy itd.) oraz pokazujące słowa w często nietypowych kontekstach, dzięki czemu konceptualizowana przez ucznia struktura semantyczna przywoływana przez daną jednostkę leksykalną zostaje rozbudowana. Figury stylistyczne z metaforami na czele zmuszają odbiorcę do czynnego wysiłku podczas konstruowania treści i niejednokrotnie m.in. do przywołania motywowanej kulturowo sieci konotacji wraz z elementami emocjonalno-wartościującymi, co powiązane jest z zakrzepłym w językowych strukturach sposobem widzenia świata (Szczęśniak, 2009:159, 161-162). Poznawanie języka jest w związku z tym czymś więcej niż tylko odkrywaniem systemu znaków i struktur. Powinniśmy raczej traktować język jako wejście do danej kultury i jednocześnie jako jeden z jej przejawów. Język odbija bowiem świat nie w taki sposób, w jaki on obiektywnie istnieje, ale w taki, w jak dana grupa go postrzega, interpretuje, rozumie, kategoryzuje i ocenia (Zawadzka, 2004:186).

² Także ze składniowych figur stylistycznych takich jak m.in. elipsja, inwersja, para- i hipotaksy można zrobić wartościowy użytek dydaktyczny na potrzeby ćwiczenia zagadnień składniowych.

Wiedza na temat docelowego kręgu kulturowo-językowego sprzyja podnoszeniu motywacji do nauki języka oraz pozwala zachowywać się swobodniej w nowym kontekście społecznym – w sferze zawodowej oraz prywatnej. Nie powinno się jednak zapominać, że uczący się jest także mentalnym depozytariuszem swojej kultury rodzimej – prowadzi to do spotkania dwóch kultur, na których styku formuje się obszar międzykulturowy. Specyfika powstałej sytuacji międzykulturowej nie daje się uchwycić przez różnice pomiędzy kulturą A i kulturą B. W ukształtowanym obszarze, który możemy nazywać formą kulturową C, żaden z interlokutorów nie zachowuje i nie wypowiada się w dokładnie taki sam sposób, jakby to czynił podczas spotkania z przedstawicielem kultury rodzimej (Bolten, 1996:206). Opisana powyżej sytuacja wskazuje na konieczność uwzględnienia w procesie nauczania języków obcych przygotowania kursantów do wykształcenia komunikatywnej kompetencji międzykulturowej. Nieodzownymi elementami postawy cechującymi osobę o wysoce rozwiniętej kompetencji międzykulturowej są rozumienie i poszanowanie dla innych kultur, przy wzrastającym zrozumieniu dla własnego doświadczenia kulturowego. Zadania wspierające kształtowanie kompetencji międzykulturowej powinny (Żydek-Bednarczuk, 2012:24) skutkować:

- rozwojem wiedzy kulturowej (rozumianej możliwie szeroko m.in. w odniesieniu do historii, tożsamości narodowej oraz zachowań powiązanych z tradycjami i obyczajowością)
- wyczuleniem na dostrzeganie różnic i podobieństw między kulturą własną a docelową (na szczególną uwagę zasługują miejsca o potencjale konfliktowym)
- podejmowaniem reakcji z wykorzystaniem środków werbalnych i niewerbalnych w określonych kontekstach sytuacyjnych
- kształceniem tolerancji oraz spojrzenia zrelatywizowanego kulturowo (unikanie zarówno przesadnego krytycyzmu, jak i bezkrytycznego zachwyty wobec obcej kultury)

Na podstawie przedstawionych rozważań konkluduję, że teksty pisane mogą pełnić funkcję wydajnego źródła informacji kulturowych i bodźca konwersacyjnego. Przy uwzględnieniu właściwej kolejności pomocne w efektywnym czerpaniu z potencjału tekstu są zadania, które mogą wykazywać nachylenie leksykalno-gramatyczne (godne uwagi jest prezentacja kulturomów) lub być ukierunkowane na sprawność czytania ze zrozumieniem. Referencje kulturowe zawarte w tekstach przy pomocy odpowiednio skonstruowanych zadań mogą prowadzić do rozwinięcia kompetencji międzykulturowej, pojmowanej jako szeroki zestaw postaw i umiejętności, które pozwalają na zwieńczone sukcesem komunikacyjnym odnalezienie się w sytuacji kontaktu z przejawami kultury obcej.

5. Wprowadzenie do części empirycznej – materiał analityczny oraz cele badawcze

Analizie jakościowej zostaje poddany podręcznik *Mitt i Mål* przeznaczony dla osób ze średniozaawansowaną znajomością języka. Jest on chętnie i często wykorzystywany we współczesnej dydaktyce języka szwedzkiego w pracy raczej z osobami dorosłymi. O użyteczności i wykorzystywaniu go w praktyce pisze w swoim artykule Kot (2022:64), zarysowując specyfikę podręcznika, który pozwala autentycznie odnaleźć się uczącemu w szwedzkiej rzeczywistości.

Chociaż seria podręczników *Mål*, do której należy analizowana publikacja, została wydana przed 2010 rokiem, jest ona wciąż używana nawet w edukacji specjalistycznej tj. na studiach filologicznych z językiem szwedzkim, o czym świadczą zapisy w sylabusach uczelnianych³. Podręcznik jest wciąż aktualnym źródłem wiedzy o Szwecji i życiu jej mieszkańców. Analiza ma ujawnić

:

- Jakie typy zadań powiązane są z tekstami i jakie sprawności są dzięki nim ćwiczone? (ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji leksykalnej, w tym kulturowej oraz prowadzenia komunikacji mówionej)
- Jakie tematy i obszary kulturowe znalazły miejsce w tekstach podręcznikowych?
- Jaki obraz Szwecji i szwedzkiego społeczeństwa zostaje przedstawiony w tekstach podręcznikowych w ramach wyszczególnionych obszarów?
- W jaki sposób i w jakim stopniu teksty i zadania przyczyniają się do wzbogacania kompetencji międzykulturowej osób uczących się?

Poszczególne jednostki lekcyjne zostają opisane oddzielnie pod kątem odnotowanych celów badawczych. Wyniki opisowej analizy ujawnią jakie rozwiązania glottodydaktyczne w zakresie pracy z tekstem pojawiają się podczas nauczania języka szwedzkiego oraz jakie treści kulturowe zostały wyróżnione.

6. Analiza – *Mitt i Mål*

Cechą ogólniejszą, obowiązującą dla wszystkich dostępnych w tej książce tekstów jest obecność dodatkowych objaśnień leksykalnych zamieszczonych na marginesie, które ułatwiają zrozumienie tekstów przez odciążenie pamięci roboczej czytającego. Ze względu na lokalizację wyjaśnień uczeń nie jest zmuszony do korzystania z nich – zostaje wtedy zachęcony do rozwijania hipotez w odniesieniu do nieznanych słów i fraz. Uczeń o słabszej kompetencji leksykalnej może napotkać problem już ze słowami, które przez autorów nie zostały uwzględnione

³ Przykładowo: <https://sylabus.uj.edu.pl/pl/document/b69ad516-d9db-4db2-9a4e-396d7c53e311.pdf>

w wyjaśnieniach – wtedy podpowiedzi zaproponowane z boku strony pozwalają na złagodzenie stopnia trudności i zagwarantowanie sprawnej lektury szerszej grupie uczniów. Wyjaśnienia utrzymane są także w języku szwedzkim, zapewniając dodatkowy materiał językowy. W przypadku tego podręcznika mamy również do czynienia z rysowanymi ilustracjami, które odwzorowują treść tekstów i wspomagają semantyzację leksyki. Elementami, które mogą uchodzić za dobre praktyki w tworzeniu podręczników jest wprowadzanie segmentów:

- objaśniających specyfikę procesów stanowiących podstawę rozwoju danych kompetencji wraz z konkretnymi implikacjami dla praktyki działań dydaktycznych, jak w przypadku tekstów tematyzujących różne typy czytania (str. 154-155).
- motywujących do refleksji metatekstowej, obejmującej uświadomienie mnogości gatunków tekstów, na podstawie których uczeń rozwijał kompetencje językowe (końcowa część książki, str. 189)
- zawierających wskazówki do dalszych, samodzielnych poszukiwań (np. rekomendacje książkowe na str. 190-191).

6.1. str. 8-11 *Örnöga*

Tekst jest fragmentem książki *Sent ute* autorstwa Matsa Berggrena i Bawer Coskun. Ten autentyczny⁴ tekst kultury opowiada o uczniu imieniem Baran, który wraz z matką zostaje wezwany do gabinetu dyrektora ze względu na kolejny już udział w szkolnej bójce. Znajomość szwedzkiego jest u matki znikoma, przez co Baran wciela się w rolę tłumacza, zmieniając słowa dyrektora będące w rzeczywistości ostrzeżeniem na nieomalże wypowiedź pochwalną. Tekst zamyka scena z życia domowego kurdyjskiej rodziny – matki przeglądającej stare fotografie i później wspólne odtąnczenie tradycyjnego układu tanecznego.

Tekst tematyzuje życie szkolne wprowadzając słowa powiązane z uczęszczaniem do szwedzkich instytucji oświatowych (m.in. *vårtermin*, *relegering*). Ukazuje również relacje pomiędzy synem a matką, której w przeciwieństwie do dziecka doskwiera bariera językowa, co przyczynia się do poczucia wykluczenia kulturowego i osamotnienia, czego przejawem może być nostalgiczne przeglądanie albumu rodzinnego oraz wspólne tańczenie z synem tańca znanego z ojczyzny.

Pokazana zostaje wielokulturowość szwedzkiego społeczeństwa i istotność znajomości języka nowego kraju; szczególna uwaga kieruje się na miejsca tarć i niezrozumienia. Tekst zachęca czytającego do spoglądania na przedstawione wydarzenia z perspektywy dziecka, które żyje na granicy dwóch kulturowych uniwersów. Zadania przyjmują formę pytań, które zostały podzielone na *frågor* (pytania) oraz sekcję *samtala* (porozmawiaj). Pytania zebrane w pierwszej części

⁴ W znaczeniu: niezdydaktyzowany

pozwalają na zreferowanie i zrekonstruowanie wydarzeń z tekstu oraz zauważenie powiązań przyczynowo-skutkowych (zauważalne jest częste wykorzystanie zaimka pytającego *Varför*⁵), co pomóc ma w rozwinięciu u ucznia chęci do poszukiwania przyczyny danego stanu rzeczy – tego rodzaju nastawienie jest niezwykle przydatne w kształtowaniu postawy międzykulturowej. Empatia wobec trudności spowodowanych rozdziwieniem kulturowym (jak i w przypadku Barana także początkiem wieku dojrzewania) jest wzmacniana przez pytania skłaniające do porównania samopoczucia chłopca podczas rozmowy z dyrektorem oraz podczas tańczenia z mamą.

Pytania z następnej sekcji inspirują do wyjścia poza wydarzenia z tekstu i podjęcia dyskusji wokół terminu *respekt*, co może ujawnić frapujące różnice kulturowe w postrzeganiu i odczuwaniu pojęcia wywoływanego tym terminem. Kursanci zostają również poproszeni o podzielenie się swoimi doświadczeniami z życia szkolnego, dzięki czemu zwiększa się autentyczność dyskursu lekcyjnego.

Uwzględniono także zadania akcentujące znaczenie i użycie kolokacji (np. zbliżonych *ta någon i hand* oraz *ta någons hand*), czasowników frazowych (np. *ta hand om*) oraz przysłów (*bättre en fågel i handen än tio i skogen*) – przy czym w przypadku tego ostatniego podręcznik nie zapewnia wyjaśnienia leksykalnego, a raczej zaprasza uczących się do wspólnego odgadnięcia jego znaczenia, prosząc równocześnie o poszukanie podobnej myśli w znanych uczniom innych językach. Jest to przyczynkiem do zagłębienia się w stałe konstrukty językowe, które pozwalają na wnioskowanie o tym, jak dana społeczność kategoryzuje zjawiska świata i je wartościuje⁶.

6.2. str. 11-16 *Familij och skola*

Wcześniej przeanalizowana jednostka lekcyjna znajduje kontynuację w tekście o charakterze realioznawczym, który w większym detalu przybliży funkcjonowanie szwedzkiej szkoły; już po tytule tego podrozdziału możemy wnioskować o postrzeganiu środowiska szkolnego i rodzinnego jako przestrzeni ciasno ze sobą splecionych. Centralnymi pojęciami analizowanej jednostki są: *utvecklingssamtal* (spotkanie pomiędzy nauczycielem, a rodzicami wraz z ich dziećmi – omawiane są bieżące trudności i sukcesy, wytyczone zostają cele na przyszłość) oraz *föräldrarmöte* (spotkanie dla rodziców i nauczycieli). Możemy na tej podstawie wnioskować, że wykształcenie i zindywidualizowanie procesu edukacji są przez szwedzkie społeczeństwo wysoce cenione.

W warstwie zadaniowej znowu następuje podział, który będzie kontynuował się w dalszych podrozdziałach – na zadania odnoszące się bezpośrednio do treści tekstu i indukujące podjęcie pracy nad nim oraz na zadania aktywizujące uczniów

⁵ dlaczego

⁶ Nawiazuje to do zagadnienia *językowego obrazu świata*

stricte komunikacyjnie przez odwołanie się do ich doświadczeń, przemyśleń i wartości. Pewnym novum jest instrukcja prosząca uczniów o ciche przeczytanie tekstu, które jak wykazują badania empiryczne umożliwia dokładniejszą penetrację tekstu (m.in. Rysiewicz, 2019)⁷. Czytanie ze zrozumieniem stymulowane jest przez zadania polegające na napisaniu streszczeń dla poszczególnych akapitów, co wymaga uważnej lektury, selekcji danych i ich hierarchizowania oraz umiejętności parafrazowania (prośba o formułowanie wypowiedzi *własnymi słowami* zostaje eksplicytnie dodana). Uczniowie powinni sobie wzajemnie przedstawić przygotowane streszczenia i je skomentować. Należy jednak zauważyć, że choć pozytywnym jest połączenie pracy z tekstem oraz mówienia w grupie, przez brak rzeczywistej luki informacyjnej (wszyscy zaangażowani znają przecież tekst wyjściowy i są autorami streszczeń) zadanie to wykazuje niski poziom autentyczności.

Teksty objaśniające pojęcia zostają dodatkowo uszczegółowione i urealnione przez dołączone dialogi stanowiące przykłady modelowych rozmów nauczyciel-uczeń oraz rodzice-nauczyciel. Dialogi pozwalają na zauważenie typowych sformułowań dla tego kontekstu sytuacyjnego – w tym elementów grzeczności językowej. Co więcej, podręcznik prezentuje charakterystyczne zwroty w sposób bezpośredni, nie minimalizując jednak zaangażowania i wysiłku kognitywnego ucznia, który zostaje poproszony o kategoryzację wymienionych zwrotów na te przydatne podczas: dopytywania o szkolne wyniki dziecka, reagowania na pozytywne informacje oraz odpowiadania na niepokojące wieści w tym zakresie.

Dzięki następnej fazie pracy ekscerpowane zwroty mają zostać zastosowane przez uczniów w zadaniu dialogizującym (*rollspel*). W jednostce tej brak zadań ukierunkowanych ściśle leksykalno-gramatycznie. Nie zapomniano jednak i tym razem o fazie skoncentrowanej na treningu swobodnego mówienia, która połączona zostaje z doskonaleniem kompetencji międzykulturowej. Dzieje się to przez zachęcenie uczniów do porównania szkoły szwedzkiej z systemem edukacji w kraju ich pochodzenia. Kursanci powinni także opisać dobrego ucznia (*bra elev*) oraz dobrego nauczyciela (*bra lärare*), co pozwala na ćwiczenie przymiotników aksjologicznych, których użycie umożliwia z kolei wyciąganie wniosków odnośnie do hierarchii norm i wartości reprezentowanych przez uczniów będących reprezentantami często różnych kręgów kulturowych.

6.3. str. 18-22 *Dans*

Następny wybrany do analizy podrozdział zostaje wprowadzony z pomocą zbioru fotografii przedstawiających tańczących ludzi. Tematyzowanym obszarem są tym razem do pewnego stopnia zrytualizowane sposoby świętowania i spędzania czasu wolnego. Szwedzkie zwyczaje taneczne zostają unaocznione

⁷ <https://jows.pl/artykuly/uwagi-o-glosnym-czytaniu-na-lekcji-jezyka-obcego-oraz-o-tym-jak-je-dobrze-przeprowadzic>

głównie przez prezentację zakotwiczonego w miejscowej tradycji świętowania Midsommar, kiedy Szwedzi ochoczo tańczą wokół charakterystycznego dla tego dnia symbolicznego obiektu tj. słupa majowego (majstången). Wspomniane zostaje też pewne zróżnicowanie pokoleniowe – potańcówki dla osób starszych i kluby przeznaczone raczej dla osób młodszych. W tych miejscach umieszczona jest także akcja wydarzeń opisanych na dalszych stronach.

Pracę nad tekstami (*På dansbanan* oraz *på klubben*) poprzedzają pytania aktywizujące, które przywołują domenę wiedzy i skojarzeń. Pytania odnoszą się do przyzwyczajzeń kursantów, jak i zaobserwowanych zwyczajów szwedzkich (*Har du sett svenskar dansa? När? Var?*) Teksty mają formę niedługich dialogów zamkniętych pytaniami, które od razu prowadzą do wypowiedzi wychodzących poza bezpośrednią treść materiałów. Brak jest zadań skoncentrowanych leksykalnie. Szczególnie istotne z punktu rozwoju treningu kompetencji międzykulturowej są pytania: *Tycker du att kvinna kan bjuda upp en man?* oraz *Tycker du att Sanna måste förklara varför hon inte vill dansa?* Otwierają one rozmowę na temat roli, jaką dla Szwedów odgrywa równouprawnienie płci. Jednostkę zamykają ćwiczenia gramatyczne, w których nacisk położony został na prawidłową składnię zdania szwedzkiego.

6.4. str. 30-33 *Att gifta sig*

Podręcznik pod dyskusję poddaje także kwestię wstępowania w związek małżeński.

Ceremonia zalegalizowania związku występuje we wszystkich prawie miejscach na świecie, ale sposób jej przeprowadzania jest silnie zrytualizowany i zróżnicowany w zależności od kultury. Tekst poglądowo nakreśla wybrane tradycje ślubne oraz specyfikę powstających relacji rodzinnych, pokazując zbieżności i podkreślając ich zróżnicowanie (w Niemczech, na Filipinach oraz w Iranie). Druga część tekstu przybliży informacje dotyczące bezpośrednio Szwecji, przywołując tradycyjne wyobrażenie o ceremonii ślubnej i towarzyszącymi jej innymi wydarzeniami⁸, których nazwy stanowią przykłady kulturemów (np. *möhippa, svensex*). Pytania inicjujące swobodne wypowiedzi uczniów poprzedzają prośby o zreferowanie treści przeczytanego tekstu na podstawie zebranych słów kluczowych. Okazją do udoskonalania kompetencji międzykulturowej w trakcie rozmów są dalsze pytania dwojakiego rodzaju – z jednej strony ogólne o przebieg ślubu oraz o przygotowania do niego w kraju ojczystym ucznia, jak i konkretne stwierdzenia (np. *det är best om man själv väljer vem man ska gifta sig med; det är viktigt att flickan är oskuld när hon gifter sig*), do których uczniowie muszą się ustosunkować, w czym pomocny jest oddany do dyspozycji ucznia

⁸ Uwzględniony w opisie zostaje także szwedzki zwyczaj noszenia pierścionków zaręczynowych zarówno przez mężczyznę, jak i przez kobietę, która to podczas ślubu otrzymuje jeszcze jeden pierścionek. Obrączką ślubną mężczyzny staje się noszony przez niego pierścionek zaręczynowy.

materiał leksykalny. Aprobata lub zdystansowanie się wobec danych stwierdzeń są zazwyczaj wynikiem przejętych w procesie socjalizacji modeli poznawczych i wzorców zachowań. Uczniowie ćwiczą się w wyrażaniu swoich opinii oraz nawiązywaniu nacechowanego wyrozumiałością i merytorycznością dialogu z osobami, które potencjalnie reprezentują inny punkt widzenia.

6.5. str. 40-41 *Farmor*

Tekst opowiada o losach babci bohaterki (po raz kolejny jest to fragment wydanej w Szwecji książki, tym razem autorstwa Alexandry Pascalidou pod tytułem *Bortom mammas gata*). Kobieta była wychowaną w Turcji Greczynką, która w zaawansowanym wieku przeprowadziła się do Szwecji, nie opanowując w pełni nowego języka. Obraz zostaje uzupełniony o trudności, z którymi mierzą się przedstawiciele młodszego pokolenia, którzy zaczynają odczuwać pełniejsze zakorzenienie w Szwecji dopiero w momencie, kiedy w szwedzkiej ziemi zostaje pochowana bliska im osoba⁹. Nie występują w tej jednostce zadania dominująco leksykalne, raczej koncentrują się na analizie obszerniejszych fragmentów tekstu. Zaczątkiem rozmowy w oparciu o tekst są dalsze pytania, które ogniskują się na warunkach i standardzie życia seniorów. Pytania odwołują się do wiedzy na temat okoliczności życia osób w wieku poproduktywnym, co ma prowadzić do porównania sytuacji tej grupy społecznej w kraju ojczystym kursanta i w Szwecji.

Przedmiotem rozmowy są też życzenia, wyobrażenia i przypuszczenia uczniów odnośnie do ich własnej starości – co może wymagać użycia w mowie form służących do wyrażania czasu przyszłego, czasowników modalnych oraz zdań warunkowych.

6.6. str. 45-47 *När någon dör*

Następny materiał podręcznikowy traktuje o rytualizowaniu śmierci jednego z członków społeczności. Otwierany jest ogólnym komentarzem, objaśniającym tradycje funeralne w różnych miejscach na świecie. Aktywizacja grupy uczniowskiej i przygotowanie do bezpośredniej pracy z tekstem ma miejsce dzięki pytaniom pozwalającym na porównania międzykulturowe w określonych obszarach poruszanego tematu tj. wzorce zachowania krewnych i grona znajomych po śmierci osoby z nimi powiązanej (np. składanie wizyty i kondolencji najbliższej rodzinie), przebieg ceremonii pożegnalnej i przygotowania do niej, symbolika kolorów (przykładowe zróżnicowanie w zakresie koloru reprezentującego żałobę) i ubrań. Autorzy podchodzą do tematyki diachronicznie – pokazują bowiem

⁹ *Vi har fått rötter i den svenska jorden. För nu finns farmor här för alltid. En del av min historia är just nu jordfäst på en välkött svensk kyrkogård.*

obecne tradycje i zachowania Szwedów w szerszej historycznie perspektywie. Zauważają nawet, że współcześnie wielu Szwedów czuje się zagubionych i nie do końca wie, jak zachować się podczas spotkania z żałobnikami, co jest efektem rozkruszenia się utrwalonych skryptów kulturowych. Tekst prezentuje użycie formuły *jag får beklaga sorgen*, co stanowi próbę rozwijania kompetencji lingwistyczno-kulturowej odbiorcy, wskazując jednocześnie na zróżnicowanie zachowań językowych i niejęzykowych w zależności od stopnia zażyłości z zmarłym. Szwedzki introwertyzm jest widoczny w stwierdzeniu *många svenskar tänker att den som har sorg behöver vara ifred med sina känslor*. Nieodzowną warstwą leksykalną w tekście nasyconym kulturowo są kulturemy, do których możemy tu zaliczyć: *dödsannons*, *minnesstund*. Odnajdujemy tu również wyjaśnienia związane ze strukturą *dödsannons* oraz ewentualną reakcją na zawarte w nim treści¹⁰. Uważną lekturę tekstu wymuszają pytania odnoszące się do jego treści. Nie zabrakło też zadań leksykalnych, przyjmujących formę uzupełniania luk – należy docenić wzbogacenie tego zadania przez połączenie go z wymaganiami z zakresu słowotwórstwa¹¹. Jednostkę zamyka przysłowie *delad glädje är dubbel glädje men delad sorg är halv sorg* – znaczenie tego powiedzenia uczniowie muszą ustalić sami, co sprzyja komunikacji i wyjaśnieniu kryjącego się za nim kulturowego wyobrażenia.

6.7. str. 80 *Gissa vilken mat det är?*

Cennym aspektem kultury są kulinaria. Sposób przygotowania i podania oraz używane składniki potraw serwowanych odświętnie lub należących do mniej lub bardziej codziennego jadłospisu, są wypadkową uwarunkowań geograficznych, sposobu życia i społeczno-historycznych procesów, w tym wpływów religijnych, czy szerszej pojętej obyczajowości. W analizowanej części napotykamy opisy tradycyjnych szwedzkich potraw (*husmannskost*), których nazwy powinny zostać odgadnięte przy pomocy posiadanej wiedzy, jak i podręcznika. Teksty odwołują się do wiedzy na temat szwedzkich specjalistów oraz stanowią fundament działania komunikacyjnego z elementem rywalizacji.

6.8. str. 105-111 *Religion*

Podręcznik nie zaniedbuje ważnego dla życia społecznego aspektu, jakim jest duchowość, pojmowana też w kategoriach religii instytucjonalnej, która to odgrywała i często jeszcze odgrywa rolę kulturotwórczą, będąc nierzadko spoiwem

¹⁰ Np. konieczność zadeklarowania swojej obecności w *minnesstund*, która może być nadmieniona w tym gatunku tekstowym.

¹¹ Np. tworzenie rodziny wyrazów w oparciu o wyjściowy rzeczownik: *en sorg/ en sörjande/ sorglig/ sörja*.

dla poczucia tożsamości społeczności. Z tekstu *Religion i Sverige idag*¹² wylania się obraz Szwecji jako państwa dość zlaicyzowanego formalnie, w którym w programach edukacyjnych stawia się na nauczanie o różnych religiach w sposób niepreferujący żadnej z nich. Wielu Szwedów artykułuje swoją potrzebę duchowości połączoną z nikłym lub nieistniejącym zaangażowaniem w sprawy oficjalnego związku wyznaniowego, etykietując swoją postawę przymiotnikiem *privatreli-giös*. W tekście odnotowana zostaje bliska relacja Szwedów z naturą, z której zdają się oni czerpać satysfakcję przeżyć duchowych. Mimo postępującej laicyzacji, zbliżenia do natury i przybierającej na sile wielokulturowości, omówione zostają wciąż występujące mocne formalne związki z kościołem – zawieranie małżeństw kościelnych, chrzest dzieci, tłumne odwiedzanie kościołów w okresie adwentowym i Świąt Bożego Narodzenia. Uwypuklona zostaje wszechstronna działalność kościoła szwedzkiego – m.in. przy wspieraniu osób starszych oraz dzieci i w zakresie przeprowadzania pochówków nawet dla osób innego wyznania.

Po pytaniach odwołujących się do opisanego tekstu, wprowadzone zostają grafiki – dokładniej mapa obrazująca skupiska przedstawicieli różnych religii oraz diagram prezentujący czas istnienia danych religii¹³. Możemy to potraktować jako działanie na tekście wyraźniej rozbudowanym o element wizualny. Na stronie 110. uczącym się zostają przedstawione znaczenia oraz ukontekstwowione sposoby użycia jednostek leksykalnych semantycznie czerpiących z leksyki religijnej: *Gud!*, *himla*, *Gudskelov*, *Tack och lov*. Zostaje to opatrzone komentarzami zwracającymi uwagę na stopień emocjonalności tych słów i wyrażeń. Pytania kończące tę jednostkę lekcyjną kierują uwagę uczniów na podobne wyrażenia motywowane religijne w ich językach rodzimych – stanowić to może intrygującą bazę dla porównań językowo-kulturowych.

6.9. str. 151-153 *Komplimanger*

Ta jednostka lekcyjna przytacza przykłady komplementów, czyli aktów mownych, w których pozytywnie wartościujemy interlokutora i których formułowanie podlega licznym zasadom funkcjonowania społecznego. Należy uwzględnić, kto kieruje komplement do kogo (ważne są takie parametry jak wiek, płeć, stopień zażyłości, hierarchia społeczna itp.), w jaki sposób (poziom emocjonalności, korzystanie z dostępnych szablonów językowych) i w jakich okolicznościach (sfera prywatna, przestrzeń zawodowa). Opis tych czynników pozwala zwiększyć świadomość nowego użytkownika języka i uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji wynikających z przeniesienia rodzimych skryptów kulturowych. Na uwagę zasługują inherentnie wartościujące akty mowy, takie jak komplementy, których niepoprawne użycie może być szczególnie dotkliwe, ponieważ dotyczą

¹² Str. 106-107

¹³ Dzieje się to w ramach podrozdziału *religionen i världen*.

one rozmówcy bezpośrednio. Dialogi *på jobbet* oraz *på festen* wraz z załączonymi do nich pytaniami prowokują do dyskusji na temat częstotliwości mówienia komplementów (kobieta w drugim dialogu czuje się zażenowana, próbuje zmienić temat rozmowy, w końcu odchodzi) oraz kwestię chwalenia czyjejs powierzchowności (podniesiony zostaje temat ukrywania oznak starzenia się oraz reakcji mężczyzn i kobiet w tym zakresie). Język szwedzki przewiduje również dość liczne struktury, które pozwalają na tworzenie komplementów. Struktury te zostają wyekscerpowane, podane uczącym się i opatrzone przykładami (*Vad + adjektiv: Vad fin du är! Vad bra du skriver!* lub *Vilken/ Vilket + adjektiv + substantiv: Vilka trevliga syskon du har!*).

Podpowiedziane zostają też sposoby reagowania na otrzymane komplementy (np. *tack, vad glad ja blir!*). Wartościowe z dydaktycznego punktu widzenia uzupełnienia kulturowe pozwalają na lepsze zrozumienie szwedzkiej mentalności: *uznaje się, że Szwedzi obawiają się chwalić lub pokazywać zbyt dużą pewność siebie*¹⁴, dlatego zaakcentowane zostają takie reakcje na komplementy, które dają wyczuć pewien stopień skromności, nieśmiałości czy nawet zakłopotania (np. *Tack, men jag är inte så nöjd*). Teksty stanowią podstawę do produkcji własnej – pisemnej i ustnej uczniów, którzy zostają zachęceni do tworzenia własnych komplementów (oryginalność w ramach struktur charakterystycznych dla tych aktów mowy).

6.10. str. 128-131 *Att kämpa för sin dröm* oraz str. 163 *Känner du igen dem?*

Teksty, które zebrałem w tym punkcie są rozbieżne tematycznie, ale dzielą koncept, w którym chodzi o przedstawienie osobie spoza szwedzkojęzycznego kręgu postaci, które w historii Szwecji odegrały znaczącą rolę. W ich biografiiach można dojrzeć zmieniające się trendy, wartości i przemiany społeczne w Szwecji – jak w tekście o życiu i twórczości *Moa Martinson*, której los wiedzie czytelnika przez społeczny krajobraz Szwecji w pierwszej połowie XX. wieku: ciężkiej pracy na roli; problemach niezamężnych kobiet, które zostały matkami w młodym wieku; niesprawiedliwościach społecznych i różnicach ekonomicznych. Mężem Moa został Harry Martinson, który w 1974 r. otrzymał literacką nagrodę Nobla.

Jednostka lekcyjna zamieszczona na str. 163 jest kompilacją fotografii prezentujących prominentne postaci ze świata sportu (*m.in. Anja Person, Kajsa Berqvist, Peter Forsberg, Zlatan Ibrahimović*). Takie fragmenty powinny być regularnie aktualizowane w kolejnych wydaniach podręcznika. Z drugiej strony postaci nawet już nieaktywne w danej dyscyplinie, wciąż mogą zauważalnie pozostawać w pamięci kolektywnej i stanowić częsty punkt odniesienia w rozmowach jeszcze na długo po przejściu na sportową emeryturę. Dzięki tej galerii

¹⁴ Str. 153

możemy również wytypować dyscypliny sportowe, które w Szwecji cieszą się dużą popularnością¹⁵ (m.in. biegi narciarskie, hokej, piłka nożna, golf, lekkoatletyka – w tym skok o tyczce i wzwyż).

Rozgrywki sportowe, które mają sporą wartość integrującą daną grupę wypełnione są emocjami, poczuciem solidarności i zanurzone są w specyficznej atmosferze wspólnotowości, odbijającej się w noszonych kolorach, symbolach, powiedzeniach czy pieśniach. Rozmowy oparte o ten temat mają duże szanse być angażującą i autentyczną wymianą obserwacji.

6.11. Zróżnicowanie gatunkowe tekstów

Podręcznik jest zbiorem zróżnicowanych stylistycznie tekstów literackich, jak i użytkowych. Stanowi to duży walor w procesie dydaktycznym i pozwala na przypomnienie uczącemu się, że określone sformułowania językowe są wskazane, dopuszczalne lub nieakceptowalne w danym rejestrze językowym. Przykłady i pomoce leksykalne zostają najczęściej splecione z zadaniami prowadzącymi do samodzielnej produkcji podobnego tekstu pisemnego. Oprócz szczegółowo analizowanych tekstów faktograficznych, dialogowych oraz fragmentów autentycznej prozy szwedzkiej, w podręczniku napotykaemy także na:

- wiadomości prywatne str. 71, str. 94-95
- pisma oficjalne str. 71-72 (w tym list motywacyjny str. 121 oraz dość typowe dla kultury szwedzkiej *insändare* str. 167)
- krótkie komiksy str. 13, 158
- teksty piosenek str. 28, 89, 133¹⁶
- zaproszenia str. 29
- notki z widokówek str. 37
- utwory liryczne str. 39

7. Podsumowanie

Analizowany podręcznik może stanowić przykład poprawnego wykorzystania tekstów na zajęcia języka obcego. Wprawdzie nie wszystkie jednostki lekcyjne oparte o teksty skonstruowane są tak samo, uwzględniają jednak zasadniczo konieczność fazy aktywizacji wiedzy posiadanej już przez uczniów, co ułatwia pracę nad zaproponowanym tekstem, który następnie używany jest do treningu

¹⁵ Znani, popularni zawodnicy i ich sukcesy przyciągają uwagę społeczną i zapewniają coraz to nowych entuzjastów danego sportu

¹⁶ Więcej o wykorzystaniu piosenek jako tekstów kultury na lekcji języka obcego u: Deczewska, J. (2020). *Piosenki na lekcjach języka obcego. Języki Obce w Szkole, nr 1/2020.*

kompetencji leksykalnej, jak i sprawności czytania ze zrozumieniem. Zadania o nachyleniu leksykalnym mają na celu rozbudowę mentalnego leksykonu, co odbywa się przez zestawianie leksemów w relacje synonimii, antonimii, hiponimii i hiperonimii; przekształcenia słowotwórcze i składniowe. Kluczowe w zakresie leksyki są kulturemy, czyli jednostki leksykalne niezbędne do opisu sposobów funkcjonowania danego społeczeństwa wraz z jego mentalnością. Działania wspierające kształtowanie procesów wyższego rzędu ogniskują się na poszukiwaniach informacji w tekście, ustalaniu kolejności wydarzeń czy sporządzaniu streszczeń. Przede wszystkim jednak prowadzą do żywej interakcji z innymi uczniami i nauczycielem, prowokują do użycia słownictwa w kontekście autentycznej rozmowy. W podręczniku dominują pytania promujące postawę kooperacji i rozsądnej otwartości na to, co nieznanne. Prowadzą one do refleksji międzykulturowej, poszukiwania podobieństw i różnic między zjawiskami zależnymi kulturowo oraz dociekania przyczyn określonych zachowań. Teksty zapewniają urozmaicony wgląd w życie szwedzkiego społeczeństwa, odnosząc się m.in. do: życia rodzinnego, systemu edukacji, czasu wolnego, świąt i ważnych wydarzeń (narodziny, ślub oraz pogrzeb), warunków życia imigrantów i trudności, z którymi się mierzą; kulinariów, religii czy sportu. Dyskusji zostają poddane elementy reprezentujące praktycznie wszystkie warstwy modelu kulturowego opisanego wcześniej, a więc: symbole (w tym przede wszystkim językowe), bohaterowie – znane postaci z różnych dziedzin życia, rytuały (w tym skrypty kulturowo-językowe, sposoby realizowania określonych aktów mowy), a także wartości wyznawane przez daną grupę. W ramach tych zakresów tematycznych prezentowane są liczne informacje dotyczące Szwecji, jej historii i współczesnego życia jej mieszkańców. W analizowanym podręczniku można stwierdzić pewne braki w zakresie zadań ukierunkowanych na trening słuchania ze zrozumieniem. Dalsze badania nad umiejętnym wprowadzeniem do tekstów treści kulturowych i opracowywanie zadań umożliwiających efektywny trening międzykulturowy są kluczowe dla rozwoju myśli glottodydaktycznej. Szczególne zainteresowanie powinny wzbudzić możliwości integrowania różnych typów sprawności.

Bibliografia

- Bawej, I. (2017). „Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego”. W: M. Bielicka, B. Wojciechowska (red.). *Interakcje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*. 235-255. Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne. <https://doi.org/10.14746/n.2017.49.2.06>
- Bolten, J. (1996). „Interkulturelles Management: Forschung, Consulting und Training aus interaktionstheoretischer Perspektive”. W: A. Wierlacher, G. Stötzel (red.). *Blickwinkel: Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution*. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994. Monachium: Iudicium. 201–238.
- Chodkiewicz, H. (2016). „Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 4, 79-85.

- Deczewska, J. (2020). „Piosenki na lekcjach języka obcego”. *Języki Obce w Szkole 1*, 39-45.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (2006). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. Monachium: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Janowska, I. (2010). „Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym”. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17*, 561-569.
- Jamruszkiewicz, J. (2002). *Kurs szybkiego czytania*. Katowice: Videograf II.
- Komorowska, H. (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kot, D. (2022). „Przegląd materiałów do nauki języka szwedzkiego”. *Języki Obce w Szkole 3*, 63-68. DOI: 10.47050/jows.2022.3.63-68
- Majjala, M. (2012). „Überlegungen zum Signifikanzaspekt der Inhalte im kulturorientierten DaF-Unterricht”. *Zielsprache Deutsch 39(3)*, 23–45.
- Nagórko, A., Łaziński, M., Burkhardt, H. (2004). „Dystynktywny słownik synonimów”. Kraków: TAiWPN Universitas.
- Neuner, G. (2014). „Edukacja międzykulturowa i jej wymiary”. W: J. Huber (red.). *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. 11-41. Warszawa: Ośrodek rozwoju edukacji.
- Tinker, M.A. (1980). *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Seretny, A. (2010). „Rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się przez obcowanie z tekstem”. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 17*, 547-559.
- Szczeńniak, D. (2009). „Środki retoryczne, liryka, glottodydaktyka – o zastosowaniu poezji na lekcji języka obcego”. *Neofilolog 33*, 157–166.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2012). „Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego”. *Postscriptum Polonistyczne 2(10)*, 19-30.

Analizowany podręcznik

Hansson Ström, E./ Uddling, J. (2004). *Mitt i Mål*. Sztokholm: Natur& Kultur.