

Kraków, 3 lipca 2022 r.

Marzena Wawrzeń

Uniwersytet Jagielloński

Dyscyplina: Językoznawstwo

**Zadanie jako narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej  
w nauczaniu języka polskiego jako obcego**

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Iwony Janowskiej, prof. UJ

**Autoreferat**

**1. Wprowadzenie**

Rozprawa podejmuje problematykę wykorzystania zadania jako narzędzia rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego i wpisuje się w obszar badań glottodydaktycznych. Główną inspiracją dla rozprawy jest rosnące znaczenie kategorii międzykulturowości we współczesnej dydaktyce języków obcych. Doświadczenia nabyte w trakcie kilkuletniej pracy zawodowej pozwoliły mi dostrzec, że w dostępnych materiałach dydaktycznych brakuje odpowiednich narzędzi umożliwiających realizację celów nauczania związanych z rozwijaniem międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Choć pojęcia „zadania” i „międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej” nie stanowią *novum* w dydaktyce języków obcych, w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego wciąż są zagadnieniami niewystarczająco uwzględnianymi zarówno w praktyce dydaktycznej, jak i podręcznikach do nauki polszczyzny.

**2. Najważniejsze założenia i uzasadnienie podjęcia tematu**

Termin „zadanie” wpisuje się w nurt komunikacyjny w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Sposób ujmowania zadania ewoluował za sprawą koncepcji uczenia się przez wykonywanie zadań (*Task-Based Learning*) i z biegiem czasu stało się jednym z kluczowych pojęć podejścia ukierunkowanego na działanie (zwanego także zadaniowym), którego filozofię wyłożono w dokumencie Rady Europy pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). W rozprawie ujmujemy zadanie jako takie narzędzie uczenia się, które integruje działania językowe i pozajęzykowe oraz różnorodne kompetencje.

Celem dydaktyki języków obcych jest rozwijanie zarówno kompetencji ogólnych, jak i językowych kompetencji komunikacyjnych niezbędnych do sprawnego funkcjonowania

w różnojęzycznej i różnokulturowej rzeczywistości współczesnych społeczeństw. Aby uczący się mogli w pełni korzystać z bogactwa różnorodności języków i kultur, powinni w ramach kształcenia językowego nabyć specyficzną świadomość i wrażliwość, które sprzyjają nawiązywaniu skutecznego dialogu międzykulturowego. Odpowiedzią na potrzeby współczesnych użytkowników języków obcych może być rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (*intercultural communicative competence*).

Termin „kompetencja komunikacyjna” (*communicative competence*) na stałe wpisał się w repertuar pojęciowy badań glottodydaktycznych. Niemniej zmiany, które dokonywały się w dydaktyce języków obcych na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat, wiążą się nie tylko z ewolucją sposobu postrzegania języka, ale i kultury oraz jej roli w kształceniu językowym. Za sprawą zwrotu komunikacyjnego kultura stała się integralną częścią uczenia się języka, bowiem uznano, że nauczanie odbywa się w ramach autentycznej komunikacji, w której należy brać pod uwagę wpływ czynników socjokulturowych. Współczesna dydaktyka języków obcych idzie o krok dalej i podkreśla, że komunikacja wymaga podejmowania działań społecznych opartych na współpracy i wzajemnym zrozumieniu. Można zatem stwierdzić, że międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jest kolejnym etapem rozwoju kompetencji komunikacyjnej uwzględniającym językowe potrzeby uczących się w świecie, w którym komunikacja międzykulturowa staje się czymś naturalnym.

Choć na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat w dydaktyce języka polskiego jako obcego pojawiło się wiele opracowań teoretycznych, metodycznych oraz przykładów praktycznych rozwiązań (Janowska 2018: 15), istnieje wiele aspektów uczenia się przez wykonywanie zadań, które nie zostały zbadane. Ten fakt otwiera perspektywę badawczą na polu glottodydaktyki polonistycznej. Podjęte przeze mnie badania stanowią próbę wykorzystania zadania jako narzędzia dydaktycznego i badawczego.

### **3. Przedmiot rozprawy i cele badawcze**

Jednym z celów, które stawia sobie współczesna dydaktyka języków obcych, jest wdrażanie uczących się do podejmowania działań językowych w różnorodnych kontekstach komunikacji międzykulturowej. Zatem współczesne kształcenie językowe powinno umożliwiać rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw, dzięki którym uczący się mogą stawać się bardziej świadomymi, wrażliwymi i kompetentnymi uczestnikami dialogu międzykulturowego.

Ze względu na znaczenie, jakie współczesna dydaktyka języków obcych przypisuje międzykulturowości, obszarem moich badań uczyniłam rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego w oparciu o założenia

podejścia ukierunkowanego na działanie z użyciem autorskich materiałów zadaniowych. Zasadniczym celem badania było sprawdzenie, czy narzędzia i formy pracy charakterystyczne dla podejścia ukierunkowanego na działanie dają szansę na rozwijanie wiedzy, umiejętności, postaw i krytycznej świadomości kulturowej będących składowymi międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (zob. Byram 1997).

#### **4. Struktura pracy**

Dysertację podzieliłam na trzy części: dwie teoretyczne i jedną badawczą. W pierwszej części (rozdziały 1-4) omówiłam podejścia i metody nauczania w świetle stadiów rozwoju dydaktyki języków obcych. Przegląd perspektyw dydaktycznych umożliwia uchwycenie przemian, którym ulegał sposób postrzegania uczenia się języka oraz roli kultury w tym procesie. W tej części opisałam także pojęcie „zadania” i związane z nim „działanie” z punktu widzenia wybranych nurtów pedagogiki, psychologii i filozofii. Uznałam, że są to istotne zagadnienia, które uwypuklają szerszy kontekst tych kluczowych terminów. W trzecim rozdziale omówiłam ewolucję podejścia komunikacyjnego i powstanie w jego obrębie nowej koncepcji uczenia się, która wpłynęła na redefinicję pojęcia „zadania”.

Druga część rozprawy (rozdziały 5-7) obejmuje rozważania dotyczące kultury w świetle wybranych nauk humanistycznych i społecznych. Wybór tych ujęć podyktowany jest faktem, że dla niektórych z nich, a zwłaszcza dla antropologii kulturowej i psychologii międzykulturowej, głównym przedmiotem zainteresowania jest komunikacja międzykulturowa, która stanowi ważny obszar w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Dialog międzykulturowy jest integralną częścią procesu dydaktycznego, szczególnie w nauczaniu grup heterogenicznych. W związku z tym druga część rozprawy traktuje o międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w kształceniu językowym. W tym miejscu omówiłam podejście międzykulturowe, które otwiera nowe spojrzenie na rolę kultury. Ponadto nakreśliłam cele, zasady, etapy, treści oraz metody i techniki wprowadzania i oceniania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Te uwagi o charakterze metodycznym zostały wykorzystane w projekcie badawczym zaprezentowanym w części empirycznej pracy.

Ostatnia część rozprawy (rozdziały 8-10) zawiera opis badania własnego, którego celem było sprawdzenie, czy zadanie może stanowić narzędzie rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Omówienie właściwego projektu badawczego poprzedza charakterystyka badań wstępnych, dzięki którym dokonano rozeznania w dotychczasowych sposobach uwzględniania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w wybranych, nowszych podręcznikach do nauczania polszczyzny. Ponadto w tej części pracy opisałam

badania opinii nauczycieli języka polskiego jako obcego na temat możliwości integrowania nauczania kultury i języka. W dziesiątym rozdziale przedstawiłam zasadniczy projekt badawczy zorientowany na poszukiwanie odpowiedzi na pytania o rolę zadania w rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

## 5. Opis badań wstępnych

Z badań przeprowadzonych przez Przemysława Gębała wynika, że podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego wydane przed 2010 rokiem w niewielkim stopniu uwzględniały założenia podejścia międzykulturowego (zob. Gębał 2010). W związku z tym pierwszym obszarem badań wstępnych uczyniłam analizę dziesięciu wybranych podręczników opublikowanych po 2010 roku, aby sprawdzić, czy ta sytuacja z biegiem lat uległa zmianie. W tym celu posłużyłam się siatką analizy opracowaną na potrzeby tego badania. Jednostkami analizy stawały się zadania i ćwiczenia, które zawierały jakiekolwiek odniesienia kulturowe. Przy każdej jednostce określiłam, czy jest techniką służącą do nauczania słownictwa, gramatyki, pisowni lub wymowy, czy też sposób sformułowania polecenia uruchamia podejmowanie jakichś działań językowych (receptji, produkcji, interakcji i mediacji ustnej bądź pisemnej). Kolejnym krokiem było wskazanie, który szczebel MKK z modelu Michaela Byrama jest rozwijany dzięki danemu działaniu. Ostatnim etapem analizy podręczników było sprawdzenie, czy poszczególne ćwiczenia/zadania po pewnych zabiegach adaptacyjnych mogą stać się narzędziami realizacji celów nauczania międzykulturowego, czyli treningu postrzegania, rozwijania strategii interpretacji, rozwijania umiejętności porównywania kultur oraz rozwijania zdolności komunikowania się w sytuacjach międzykulturowych (zob. Białek 2009; Gębał 2010; Miłułka 2012b).

Drugim obszarem badań wstępnych były opinie nauczycieli na temat możliwości nauczania kultury w ramach kształcenia językowego. Dotychczasowe badania prowadzone w tym zakresie udowadniają, że nauczyciele często nie wiedzą, czego i jak uczyć, by skutecznie wdrażać założenia podejścia międzykulturowego na zajęciach językowych (zob. Aleksandrowicz-Pędich 2005; Bandura 2007; Miłułka 2012a, Sobkowiak 2015). Aby poznać opinie nauczycieli języka polskiego jako obcego, przygotowałam kwestionariusz ankiety, w którym dominowały pytania zamknięte oraz jednostki półotwarte, dzięki którym respondenci mogli podać inne odpowiedzi niż podane w kafeteriach. Zdecydowałam się na dobór ochotniczy respondentów, a kwestionariusz wypełniło pięćdziesięcioro lektorów: czterdzieści cztery kobiety i sześciu mężczyzn.

## 6. Wyniki badań wstępnych

Przeprowadzone przeze mnie badanie przybliży na przykładzie podręcznika autorstwa Elżbiety Zarych *Przejdź na wyższy poziom*, który zawiera największy potencjał międzykulturowy spośród analizowanych publikacji. W podręczniku wyłoniłam najwięcej jednostek analizy oraz zauważyłam najwięcej odniesień do składowych MKK. Poza imponującą liczbą odniesień do wiedzy, umiejętności, postaw i krytycznej świadomości kulturowej, warto zwrócić uwagę na niemal równomierny nacisk na rozwijanie wiedzy i umiejętności. W pozostałych podręcznikach mamy do czynienia z przewagą treści ukierunkowanych na poszerzanie wiedzy o kulturze polskiej, przy jednoczesnym niedowartościowaniu pozostałych komponentów MKK.

Analiza podręczników pozwala na postawienie wniosku, że choć brakuje publikacji do nauczania polszczyzny zgodnie z założeniami podejścia międzykulturowego, to wiele ćwiczeń i zadań może stać się narzędziami rozwijania MKK. Dostrzegłam, że im bardziej złożone zadanie, im więcej działań językowych uruchamia, tym bardziej sprzyja rozwijaniu komponentów MKK i realizacji celów nauczania międzykulturowego. Zauważyłam także, że zadania, które uruchamiają działania o charakterze interakcyjnym i mediacyjnym są odpowiednimi narzędziami zintegrowanego rozwijania międzykulturowej i językowych kompetencji komunikacyjnych.

Z kolei na podstawie wyników ankiety dotyczącej opinii nauczycieli można wnioskować, że zbadana grupa dostrzega potrzebę nauczania kultury w ramach kształcenia językowego. Dane uzyskane z kwestionariusza sugerują, że dla ankietowanych najważniejszym celem włączania aspektów kulturowych w ramach zajęć jest przekazywanie wiedzy, szczególnie dotyczącej życia codziennego i zwyczajów Polaków, co jest zgodne z podejściem komunikacyjnym do nauczania języka obcego. Z kolei dla większości badanych szczebel krytycznej świadomości kulturowej nie jest istotny, co może oznaczać, że nie przywiązują oni wagi do założeń podejścia międzykulturowego, wedle których to właśnie zdolność oceniania pozbawionego etnocentryzmu jest jednym z celów nauczania. Ponadto, respondenci nie dostrzegają potrzeby rozwijania umiejętności komunikowania się z osobami z różnych kultur, co jest o tyle zaskakujące, że *gros* zajęć z języka polskiego prowadzonych jest w grupach heterogenicznych, co sprzyja przygotowywaniu uczących się do podejmowania dialogu międzykulturowego. Potwierdzeniem nieuwzględniania kategorii międzykulturowości jest deklaracja ankietowanych, że nigdy nie zachęcają uczących się do refleksji nad własną kulturą i tożsamością. Stosunek nauczycieli do treści kulturowych obecnych w podręcznikach jest umiarkowany, tzn. żaden z ankietowanych nie uznał, że jest w pełni zadowolony, bądź zupełnie niezadowolony z komponentu kulturowego w dostępnych materiałach dydaktycznych. Ponadto

ankietowani deklarują, że dokonują ewaluacji wiedzy i umiejętności kulturowych, a wśród najczęściej wybieranych przez nich technik dominują takie, które nadają się do oceniania szczebla wiedzy (np. testy, quizy).

Podsumowując wyniki badań wstępnych, można stwierdzić, że choć nauczyciele mają świadomość wagi kultury w kształceniu językowym, a współczesne podręczniki coraz częściej uwzględniają elementy podejścia międzykulturowego, nie można (jeszcze) mówić o tym, że międzykulturowość jest jednym z paradygmatów współczesnej dydaktyki języka polskiego jako obcego.

## **7. Opis badania właściwego**

Brak podręczników, które w sposób całościowy uwzględniałyby nabywanie MKK, otwiera perspektywę badawczą zorientowaną na poszukiwanie metod i technik rozwijania tejże kompetencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Starłam się udzielić odpowiedzi na główne i szczegółowe pytania badawcze poprzez analizę danych zebranych za pomocą zróżnicowanych technik i narzędzi. Procedura badawcza miała charakter jakościowy, a główną metodą stało się badanie w działaniu uzupełnianie elementami strategii ilościowych.

Brak odpowiednich materiałów i narzędzi, które służyłyby rozwijaniu MKK, określiłam jako sytuację problemową. Badaniem postanowiłam objąć zmiany wprowadzone w programie i sposobie realizacji zajęć na kursie *kompozycji i redakcji tekstów* dla poziomu B2. Badanie przeprowadziłam w semestrze zimowym roku akademickiego 2018/2019 w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej (dawniej: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ). Grupa składała się z dziesięciorga studentów – czworga z Chin, dwojga z Korei Południowej, dwojga z Ukrainy oraz Białorusina i Norweżki. Studenci byli w wieku od 18 do 35 lat.

W kwestionariuszu samooceny uczący się określili swoje kompetencje w zakresie działań mediacyjnych jako słabe. Oznaczało to, że językowe potrzeby uczących się są zbieżne z działaniami niezbędnymi do podejmowania skutecznego dialogu międzykulturowego. Ponadto badani zaznaczali niewiele stwierdzeń, które miałyby odpowiadać aktualnemu stanowi ich MKK, co otworzyło szerokie pole w zakresie planowania obszarów nauczania międzykulturowego. Mając na uwadze te dane, opracowałam program *kursu kompozycji i redakcji tekstów* uwzględniający wszystkie komponenty MKK. Ze względu na to, że nadrzędnym celem kursu jest rozwijanie umiejętności pisania na różne tematy, precyzyjne posługiwanie się językiem, dostosowanie stylu do kontekstu oraz stosowanie typów wypowiedzi pisemnych przewidzianych dla poziomu B2 (zob. Janowska i in. 2011/2016),

rezultaty zadań głównych opracowanych w programie przybierały formy: recenzji, opisu, sprawozdania, wywiadu, rozprawki i eseju.

Z danych zgromadzonych za pomocą kwestionariusza oceny kursu wynika, że większość badanych dowiedziała się czegoś o innych kulturach i lepiej rozumie kulturę własną. Ponadto ankietowani stwierdzili, że lepiej rozumieją kulturę polską oraz dostrzegają różnice w procesach wpływających na komunikację w kulturze polskiej i ich własnej. Oznaczałoby to, że realizacja opracowanego programu sprzyjała osiągnięciu celów nauczania międzykulturowego.

## **8. Wyniki najważniejszego etapu procedury badawczej**

Najważniejszym etapem procedury badawczej było opracowanie i wdrożenie „karuzeli plakatowej” jako przykładowej zadaniowej techniki nauczania sprzyjającej rozwijaniu MKK. „Karuzela plakatowa” imituje konferencyjne sesje posterowe i polega na tym, że uczący się po zapoznaniu się z treścią plakatów szukają rozwiązań do postawionych problemów. Tony Lynch i Joan Maclean wykorzystali „karuzelę plakatową” w celach badawczych, by wykazać związek między jej zastosowaniem a wzrostem poprawności produkcji językowej (zob. Lynch, Maclean 2001). Efekty tych badań zachęciły mnie do skonstruowania zadania bazującego na tej technice.

Punktem wyjścia wszystkich działań w obrębie opracowanej jednostki metodycznej stał się tekst literacki. Zdecydowałam się na wykorzystanie fragmentów powieści dla młodzieży autorstwa Ewy Grętkiewicz pt. *Szczekająca szczeka Saszy*, której tematyka zachęca do refleksji nad rolą trudności adaptacyjnych, barier językowych i stereotypowego postrzegania świata. Zadaniem głównym analizowanego bloku zajęć było napisanie eseju o tym, czego możemy nauczyć się dzięki doświadczeniom głównego bohatera książki. Założyłam, że rezultatem tak postawionego zadania będzie opis historii Saszy, przedstawienie problemów adaptacyjnych i językowych uczących się języka w obcym kraju oraz wyrażenie opinii na temat roli stereotypów w komunikacji międzykulturowej. Aby uczący się mogli pomyślenie wykonać postawione przed nimi zadanie, zaplanowałam następujące etapy jego realizacji: zapoznanie się z wylosowanymi fragmentami powieści, przygotowanie plakatów przedstawiających ich treść, przeprowadzenie rozmów „ekspertów” – znawców poszczególnych fragmentów i „odwiedzających” w cyklach „karuzeli plakatowej”, wspólne omówienie fabuły powieści oraz przeprowadzenie dyskusji na temat wpływu stereotypów na przebieg dialogu międzykulturowego. Do opisu rezultatów tej części badania posłużyły mi dane zebrane dzięki różnorodnym materiałom badawczym.

Dane zgromadzone dzięki kwestionariuszowi samooceny i oceny techniki, pozwoliły mi stwierdzić, że uczący się dostrzegają zarówno zalety „karuzeli plakatowej” np. integrację różnych działań językowych, jak i wady np. czasochłonność i stres, który wywołują rozmowy z różnymi partnerami. Aby sprawdzić, czy technika może stanowić narzędzie nauczania języka polskiego jako obcego, postanowiłam wykorzystać nagrane cykle rozmów „ekspertów” i „odwiedzających”, które stały się materiałem badawczym dzięki transkryptom całościowym sporządzonym przez uczących się. Z odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu wynikało, że uczący się nie potrafili jednocześnie koncentrować się na wykonywaniu zadania i monitorowaniu własnych postępów. Jednak, dzięki transkryptom, przekonali się, że każdy (w mniejszym lub większym zakresie) poprawiał swoje wypowiedzi podczas rozmów z kolejnymi „odwiedzającymi”. Kolorami zaznaczyłam różne wątki podejmowane przez uczących się, aby uwypuklić zmiany ilościowe i jakościowe, jakim podlegały kolejne wypowiedzi badanych. Na wzór działań podjętych przez brytyjskich badaczy, analizując zmiany w wypowiedziach uczących się, posługiwałam się kategoriami: „dbałość o język” (*attention to language*) i „dbałość o treść” (*attention to content*). Pierwsza oznacza autokorektę w zakresie słownictwa, gramatyki i wymowy, zaś druga odnosi się do coraz bogatszej treści w kolejnych wypowiedziach (Lynch, Maclean 2001: 144). We wszystkich zaprezentowanych fragmentach transkryptów całościowych można zaobserwować coraz większą dbałość o język. Choć wypowiedzi zawierają wiele błędów, to widać w nich starania o poprawność językową i wprowadzaną autokorektę. Warto podkreślić, że „dbałość o język” idzie w parze z „dbałością o treść”. Każda kolejna próbka tekstu jest coraz bogatsza, bardziej precyzyjna, wprowadzająca więcej informacji. Część uczących się nie tylko streszczała przeczytane fragmenty, ale dodawała własne komentarze lub oceny. Pragnę dodać, że poza kategoriami „dbałość o język” i „dbałość o treść” w niektórych transkryptach dostrzegłam wyrażenia lub zdania, których celem jest usprawnianie dialogu bądź wykonania zadania. Wypowiedzi świadczące o trosce o efektywny przebieg procesu komunikacji, nazwałam „dbałością o porozumienie”. Dostrzegam wyraźny związek między tą kategorią a nowym ujęciem działań mediacyjnych w publikacji *Common European Framework of Reference: Companion Volume* (2020).

W analizowanej jednostce metodycznej zadanie główne polegało na opisanu historii głównego bohatera powieści oraz wyrażeniu opinii, czego możemy nauczyć się dzięki jego doświadczeniom. Przygotowane przez uczących się eseje umożliwiły przeprowadzenie dwóch typów ewaluacji. Z jednej strony dokonałam tradycyjnej oceny kompetencji lingwistycznych. Z drugiej zaś treści zawarte w wypracowaniach otworzyły pole do oceny MKK. Pierwszym elementem podlegającym ocenie było omówienie najważniejszych wątków poszczególnych



fragmentów powieści. Uważam, że o powodzeniu cykli rozmów „ekspertów” i „odwiedzających” powinno świadczyć streszczenie tych części powieści, które stanowiły lukę informacyjną uzupełnianą na drodze dialogów. Każdy etap historii Saszy obfitował w wydarzenia, które można określić mianem zdarzeń krytycznych (zob. Białek 2009; Zarzycka 2010; Miłułka 2012b). Było dla mnie istotne, w jakim stopniu uczący się uwzględniały te sytuacje, które obejmowały ważne aspekty komunikacji międzykulturowej np.: oczekiwania i ich konfrontacja z rzeczywistością, niezręczności językowe narażającego bohatera na śmieszność, odwoływanie się do stereotypów, wpływ doświadczeń międzykulturowych na zmianę sposobu myślenia.

Mając na względzie ograniczenia wynikające z oceniania MKK, postanowiłam posłużyć się otwartym, indukcyjnym podejściem do opracowywania danych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010: 224). Do oceny elementów świadczących o rozwoju MKK nie wykorzystałam gotowego systemu kategorii, lecz wyłaniałam je podczas analizy materiału badawczego. Najważniejszą składową oceny była kategoria, którą nazwałam „wpływ różnic kulturowych na komunikację”, do której zaliczyłam takie zagadnienia jak: wyjaśnianie przyczyn nieporozumienia bądź konfliktu oraz wskazywanie sposobów ich rozwiązania, wskazywanie korzyści wynikających z postawy ciekawości, otwartości, tolerancji, szacunku oraz uwzględniania różnic i odmiennych perspektyw, dostrzeganie wpływu kultury na sposób postrzegania, myślenia, zachowania, dostrzeganie etnocentrycznej postawy i kierowania się stereotypami, dostrzeganie konieczności przewycięzania stereotypów. Zauważenie tych aspektów ujmowałam jako przejaw wiedzy, wyjaśnianie jako dowód pewnych postaw i umiejętności, zaś ocenianie jako element krytycznej świadomości kulturowej. Chciałam także sprawdzić, czy treści wypracowań świadczą o równomiernej koncentracji uczących się na: prawidłowym wykonaniu zadania, poprawności i bogactwie językowym oraz elementach kształtującej się MKK.

Z treści esejów wynika, że wszyscy uczący się streścili zagadnienia poruszane w przeczytanych przez nich fragmentach. Niektórzy studenci – A, L i N – przedstawili wszystkie lub prawie wszystkie etapy historii Saszy z uwzględnieniem kluczowych zdarzeń krytycznych. Prace czworga kursantów – A, Y, R i C – zawierały dostateczną liczbę przejawów wiedzy, umiejętności, postaw i krytycznej świadomości kulturowej. Wypracowania trojga – A, Y i O – cechuje dobry poziom poprawności i bogactwa językowego. O zrównoważonym rozkładzie punktów za wszystkie kategorie może być mowa tylko w przypadku dwóch osób – A i L. W związku z tym wyniki uzyskane przez większość grupy nie potwierdzają rozwoju

MKK, pomimo realizacji programu uwzględniającego cele nauczania międzykulturowego przez cały semestr.

## **9. Wnioski i perspektywy badawcze**

Zgodnie z założeniami współczesnej dydaktyki języków obcych, zadanie może stanowić narzędzie nauczania/uczenia się, które ponadto otwiera możliwość rozwijania międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Dane zgromadzone w ramach badań wstępnych pozwalają na postawienie wniosku, że dość powolne przedostawanie się podejścia ukierunkowanego na działanie i nauczania międzykulturowego do praktyki dydaktycznej może być spowodowane tym, że wciąż nieliczne materiały do nauki polszczyzny uwzględniają najnowsze tendencje współczesnej dydaktyki języków obcych.

W toku analizy podręczników zauważyłam, że zadania, które szczególnie mogą sprzyjać rozwijaniu MKK mają charakter interakcyjny i mediacyjny. To spostrzeżenie zainspirowało mnie do zaprojektowania jednostki metodycznej bazującej na technice „karuzeli plakatowej”, która okazała się odpowiednim przykładem zadaniowej formy pracy służącej nauczaniu/uczeniu się języka obcego, czego dowodem są zmiany ilościowe i jakościowe w wypowiedziach uczących się. Analiza danych zgromadzonych w różnych sytuacjach badawczych pokazała, że uczący się pozytywnie oceniają zajęcia o charakterze zadaniowym i wykorzystywane na nich formy pracy. Niemniej rezultaty badania właściwego pokazały, jak złożonym procesem jest ocenianie MKK. Ta część badania otwiera ważne perspektywy badawcze i odsyła do sugestii ekspertów, którzy uznają, że odpowiedzią na te trudności może być łączenie elementów ewaluacji kształtującej i sumującej np. poprzez stosowanie metody projektów oraz tworzenie ścisłych zasad oceniania (zob. Lázar i in. 2007). Uważam, że należy wciąż poszukiwać holistycznej metody oceniania, która uwzględniałaby wszystkie komponenty MKK oraz brała pod uwagę wpływ, jaki poziom zaawansowania językowego wywiera na rozwój tej kompetencji. Wyrażam nadzieję, że glottodydaktycy odnajdą odpowiednie narzędzie rozwijania i oceniania MKK w kształceniu językowym.

## **Wybrane pozycje bibliograficzne**

Aleksandrowicz-Pędich L., 2005, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków.

- Białek M., 2009, *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>)
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Gębał P., 2020, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się język obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Janowska I., 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski” nr 98 (2), s. 105-122.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011/2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lázár I., Huber-Krieger M., Lussier D., Matei G. S., Peck C. (red.), 2007, *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*, Council of Europe Publishing, Strasbourg,
- Lynch T., Maclean J., 2001, „A case of exercising”: *Effects of immediate task repetition on learners' performance w: Researching pedagogic tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*, Bygate M., Skehan P., Swain M. (red.), Pearson Education Limited, Edinburgh, s. 141-162.
- Mihułka K., 2012a, *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka K., 2012b, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 106-117.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Sobkowiak P., 2015, *Interkulturowość w edukacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy: teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 17, s. 63-76.