ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 17, 2010

https://doi.org/10.18778/0860-6587.17.41

Marcin Gołaszewski
Justus-Liebig-Universität, Gießen

Teksty w procesie nauczania języka polskiego jako obcego w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu Justusa-Liebiga w Gießen

1. Instytut Slawistyki oraz nauczanie języka polskiego jako obcego

Instytut Slawistyki na Uniwersytecie Justusa Liebiga w Gießen jest jednym z ośrodków akademickich zajmujących się nauczaniem języka polskiego jako oobcego, wykazującym się nie tylko wyjątkowo dużą dynamiką rozwoju, ale również posiadającym szczególne perspektywy rozszerzania już istniejącej współpracy z Uniwersytetem Łódzkim. Perspektywy te wynikają nie tylko z warunków politycznych, a więc akcesji Polski do Unii Europejskiej i – co z tym związane – wzrostem zainteresowania Polską oraz jej językiem i kulturą w Niemczech, ale przede wszystkim z wyraźnie widocznej, bardzo intensywnej i owocnej współpracy obu Uniwersytetów. Również fakt powstania 14 lipca 2006 r. Centrum Badań nad Europą Wschodnią w Gießen, stanowiącego centralny punkt odniesienia w badaniach nad Europą Wschodnią, pozwala wierzyć w dalszą specjalizację i rozwój. Placówka ta[1], wychodząc od regionalnej koncepcji Europy Wschodniej, obejmującej obok Europy Środkowo-Wschodniej, Południowo-Wschodniej i Wschodniej również Turcję i tureckojęzyczne obszary byłego Związku Radzieckiego, postawiła sobie za cel opis, analizę i ocenę zjawisk występujących w Europie Wschodniej w kontekście całego kontynentu. Polska jako jeden z największych krajów wśród państw słowiańskich zajmuje w badaniach szczególne miejsce.

[1] Profil Centrum Badań na Europą Wschodnią w Gießen opiera się na czterech filarach: 1) współpracy wydziałów historii Europy Wschodniej, slawistyki oraz turkologii z wydziałami nauk społecznych, ekonomii i prawa; 2) rozszerzeniu pojęcia Europy Wschodniej poprzez włączenie do niego obszarów euroazjatyckich; 3) prowadzeniu badań naukowych oraz nauczaniu obejmującemu wszystkie regiony Europy Wschodniej; 4) uwzględnieniu przestrzeni czasowej sięgającej od średniowiecza aż po dziś w prowadzonych badaniach naukowych oraz nauczaniu.

Biorąc pod uwagę wszystkie wyżej wymienione czynniki, należy zakładać, iż częstsza będzie obecność języka polskiego jako obcego w postaci oferowanych kursów językowych, seminariów kulturoznawczych oraz programów bilateralnej wymiany studentów oraz pracowników naukowych Uniwersytetu Łódzkiego oraz JLU Gießen.

Nauczanie języka polskiego jako obcego odbywa się w Instytucie Slawistyki i obejmuje następujące zajęcia językowe:

1. Kurs języka polskiego dla początkujących. Obejmuje on cztery semestry, w ciągu których nauka języka odbywa się intensywnie w wymiarze czterech jednostek godzinowych tygodniowo. W trakcie kursu studenci uzyskują kompetencję językową, które umozliwia im komunikację w podstawowych sytuacjach życia codziennego: jako turysta, student bądź też w kontekście przyszłej pracy zawodowej. Rozbudowa kompetencji językowej w zakresie mówienia jest jednym z zasadniczych założeń kursu.

Zajęcia praktyczne obejmują na każdym poziomie nauki cwiczenie nastepujących sprawności i zdolności językowych: 1) gramatykę praktyczną; 2) rozumienie tekstu czytanego; 3) rozumienie tekstu słuchanego; 4) wypowiedź pisemną; 5) stylistykę; 6) wypowiedź ustną.

Kurs ma na celu skonfrontowanie studentów już w początkowej fazie nauki języka polskiego z autentycznymi tekstami o dużej różnorodności. Możliwe jest użycie prostych dowcipów, doniesień prasowych o uproszczonej leksyce, wierszy i statystyk, przysłów oraz wywiadów. Kursanci powinni zrozumieć ogólny sens tekstu bez konieczności rozumienia poszczególnych słów. Wszystkie teksty z założenia służą jak punkt wyjścia do rozmowy, uzupełnienie wcześniej omówionego problemu leksykalnego, jak również jako podstawa do samodzielnej lub grupowej pracy. W pierwszych dwóch semestrach nauki studiujący korzystają głównie z podręcznika *Witam* (pod redakcją Danuty Maloty z 2005 r., wyd. Hueber Verlag).

2. Kurs języka polskiego na poziomie progowym i zaawansowanym. Studenci kursów językowych w Gießen, kończąc kurs języka polskiego, reprezentują różny poziom sprawności językowej, co wynika m. in. ze stopnia zaawansowania w momencie rozpoczęcia nauki. Osoby, które rozpoczynały naukę na poziomie A1, osiągają najczęściej poziom B2, podczas gdy osoby mające pewną wiedzę i ujmiejetności z racji polskiego pochodzenia często uzyskują kompetencję językową na poziomie C1/C2. Kurs obejmuje cztery semestry, a nauka języka odbywa się w zakresie dwóch godzin tygodniowo.

Według warunków referencyjnych Rady Europy dotyczących znajomości języków obcych, uczący dysponują sprawnością językową umożliwiającą na poziomie B1 (punkt wyjściowy) rozumienie globalne, gdy rozmowa odbywa się

w języku standardowym, oraz potrafią odnaleźć się w większości sytuacji dnia codziennego. Potrafią formułować wypowiedzi proste, ale spójne logicznie, na tematy znane oraz podejmować dyskusje w zakresie własnych zainteresowań. Posiadają umiejętność relacjonowania wydarzeń oraz doświadczeń, opisu własnych marzeń, nadziei oraz planów na przyszłość, udzielają krótkich wskazówek oraz wyjaśnień.

Na poziomie B2 studenci potrafią zrozumieć główne treści rozmów oraz tekstów dotyczących zarówno tematów konkretnych, jak i abstrakcyjnych, rozumieją także teksty fachowe w zakresie własnego obszaru zainteresowań. Możliwe staje się podjęcie rozmowy z rodzimym użytkownikiem języka, bez specjalnego wysiłku z obu stron interakcji, Studenci potrafią wyrażać własny punkt widzenia odnośnie do szerszego spektrum tematycznego w sposób jasny i uporządkowany, zajmują konkretny punkt widzenia, argumentują logicznie i kompleksowo[2]. Na tym poziomie, szczególnie w grupach zaawansowanych, a więc kończących naukę języka polskiego, podstawę zajęć stanowią autentyczne teksty prasowe i literackie. Tematyka dobierana jest selektywnie w odniesieniu do konkretnej grupy i oczekiwań samych studentów. Często są to teksty tematycznie związane ze specyfiką kultury polskiej bądź charakterystycznymi elementami polskiej historii, jak na przykład artykuły pod wiele mówiącymi tytułami: *40 lat minęło – historia Fiata 125 p* Marcina Nowaka i Marcina Lewandowskiego[3], *1981. Cel: Kraków* Marcina Wojciechowskiego[4] czy *Nie zbudujemy w Polsce Irlandii* Grzegorza Gorzelaka[5]. Wszystkie teksty są traktowane jako punkt wyjścia do dyskusji; uwzględnia się ich przydatność pod względem nie tylko interkulturowym, ale także jako kontekst przerabianego materiału gramatycznego i leksykalnego.

3. Tłumaczenia polsko-niemieckie (pisemne i ustne) oraz wprowadzenie do fachowego słownictwa. Oba kursy mają na celu wykształcenie oprócz tradycyjnych sprawności językowych, również kompetencji w tłumaczeniu zarówno tekstów prasowych, jak i uzyskanie zdolności tłumaczenia symultanicznego i konsekutywnego, Podczas gdy na zajęciach z tłumaczeń studenci zajmują się przeważnie analizą oraz przekładem tekstów prasowych, artykułów popularnonaukowych, podstawowych dokumentów (takich jak akt urodzenia i zgonu, świadectwa szkolne i dojrzałości, dyplom ukonczenia szkoły wyższej) oraz ustnym formułowaniem krótkich informacji, to na zajęciach z wprowadzenia do fachowego słownictwa głównym celem jest poznanie bazy leksykalnej w zakresie specjalistycznego słownictwa.

[2] http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/deindex.htm#ger (stan z 1.09.2008).
[3] www.gazeta.pl (stan z 27.11.2007).
[4] www.gazeta.pl (stan z 13.12.2007).
[5] www.gazeta.pl (stan z 7.021.2007).

Na zajęciach analizowane są teksty z zakresu:

- bankowości: profil wybranego banku, wnioski otworzenia konta, jego zamknięcia, założenia lokaty terminowej bądź złożenia dyspozycji przelewu;
- pełnomocnictw: pełnomocnictwa ogólne i szczegółowe;
- umów handlowych, które wiążą się z prowadzeniem spółek prawa handlowego: umowy sprzedaży oraz kupna, umowy-zlecenia oraz o dzieło, umowy najmu lokalu mieszkalnego, pożyczki oraz darowizny; umów o pracę: umowa o pracę na czas określony i nieokreślony, na okres próbny, wypowiedzenie umowy o pracę za porozumieniem stron oraz dyscyplinarne zwolnienie z pracy, zwolnienie pracownika przez pracodawcę z zachowaniem okresu wypowiedzenia.

Wszystkie używane teksty fachowe mają nie tylko zapoznać studentów ze specyfiką tłumaczeń fachowych i słownictwem z konkretnych obszarów leksykalnych, ale również wykształcić u nich zdolność samodzielnej pracy z tekstami, które tematycznie mogą być dla nich obce.

4. D w a s e m i n a r i a obejmujące swoim zakresem szeroko pojęty termin *Landeskunde*. Z zasady jedne z zajęć traktują o historii Polski, drugie zaś przedstawiają najwybitniejsze dzieła literatury polskiej na przestrzeni wszystkich epok. Istotne w obu kursach jest to, iż ich celem jest nie tylko kształtowanie sprawności językowych ale także ukazanie w sposób uporządkowany i reprezentatywny najważniejszych aspektów życia społecznego, kulturalnego, politycznego i gospodarczego Polski. Na zajęciach interpretowane są zarówno teksty źródłowe, teksty literackie, wiersze oraz krótkie opowiadania – aż po klasykę literatury polskiej, przy czym przedstawia się wszystkie gatunki charakterystyczne dla omawianych epok. Szczególna uwaga poświęcana jest uwypukleniu bilateralnych stosunków polsko-niemieckich, aby studenci mogli zauważyć podobieństwa i różnice w postrzeganiu historii, oraz by im umożliwić wykształcenie kompetencji interkulturowej, dzięki której będą potrafili nie tylko rozpoznawać, ale również analizować i oceniać fenomeny kulturowe charakterystyczne dla kultury polskiej.

2. Teksty z elementami literatury i kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Szczególnie istotna z punktu widzenia specyfiki pracy lektora języka polskiego w Gießen jest kwestia wykorzystania na zajęciach tekstów z elementami literatury i kultury.

Praca z tekstem jest niewątpliwie nieodzownym elementem każdych zajęć językowych. Rozumienie tekstów w języku obcym oraz tworzenie tekstów

własnych są uważane również w zajęciach językowych za podstawowe formy komunikacji międzyludzkiej (por. Krumm 1990: 20). „Istotnym elementem do osiągnięcia pozytywnego wyniku jest jednakże założenie, iż teksty są dla uczniów interesujące, odpowiadają ich wiekowi oraz horyzontom poznawczym, a zadania i ćwiczenia są tak skonstruowane, aby ułatwić rozumienie tekstu, a samych uczniów zmotywować do dalszej samodzielnej pracy, jednocześnie nie przekraczając ich możliwości" (Wicke 1993: 74).

Decydującą rolę przy wyborze tekstu do pracy odgrywa grupa docelowa – grupa uczniów względnie studentów uczących się danego języka – i jej zainteresowania konkretnymi tematami i treściami, które my jako osoby koordynujące proces nauki chcemy przekazać. Wspomnieć należałoby również o przemyślanej strategii doboru form ćwiczeń i zadań, które w pierwszej fazie pracy z tekstem umożliwią uczniom wykazanie się własną wiedzą i umiejętnościami zdobytymi we wcześniejszej fazie nauki języka. Również doświadczenia życiowe, zebrane nie tylko w czasie nauki, odgrywają we wprowadzającej fazie pracy z tekstem znaczącą rolę. Tekst jest również punktem wyjścia do samodzielnego tworzenia tekstów, które będą się opierały na zaproponowanym przez lektora tekście pierwotnym (por. Wicke 1993: 74). W zajęciach bowiem powinno zostać stworzone możliwie szerokie pole twórcze, w obrębie którego nastąpi „produkcja" własna tekstów, oparta nie tylko na rozumieniu tekstu wyjściowego, ale przede wszystkim na wykazaniu inwencji twórczej, opartej na interpretacji, analizie oraz osobistym doświadczeniu. Praca z tekstem na zajęciach językowych daje możliwość zastosowania różnorodnych form ćwiczeń. Ich użycie jednakże jest uwarunkowane nie tylko przez grupę, ale także przez sam tekst. Należy zwrócić uwagę na optymalny dobór ćwiczeń do wszystkich faz pracy z tekstem tak, aby nie doprowadzić do nadmiernego zmęczenia grupy, co może skutkować rutynowym rozwiązywaniem powierzonych zadań, bez radości wynikającej ze sprostania im (por. Solmecke 1997: 96).

W pracy z tekstem w języku obcym można wyróżnić trzy fazy:

1. Ćwiczenia i zadania wprowadzające do tekstu (przed poznaniem tekstu przez uczestników kursu językowego). Celem tej fazy jest przygotowanie odbiorcy do konfrontacji z tekstem oraz aktywacja wiedzy, umiejętności i doświadczeń zebranych i nabytych we wcześniejszej fazie nauki. Dzięki nim rozumienie tekstu stanie się łatwiejsze, jego odbiór nie będzie aż tak utrudniony ze względu na zderzenie z nieznanym tematem i problemem. Faza ta może wyglądać bardzo różnie: przekazywane są konieczne i podstawowe informacje przez prowadzącego zajęcia (w przypadku zajęć skoncentrowanych na nauczycielu), za pomocą materiałów audiowizualnych, nowych mediów bądź w toku dyskusji na forum, które umożliwiają uczniom/studentom wysuwanie pewnych przypuszczeń odnośnie do tematu zajęć oraz formułowanie pytań i odpowiedzi. Możliwe jest także użycie diagramów, urozmaicenie zajęć

krótkimi fragmentami filmów bądź piosenek, które sprawią, iż zajęcia nabiorą dynamiki i staną się atrakcyjniejsze.

2. Ćwiczenia towarzyszące w czasie czytania tekstu. W tej fazie następuje proces czytania tekstu. Również na tym poziomie możliwe jest ułatwienie odbioru poprzez szereg ćwiczeń (por. Sheils 1994: 94) leksykalnych bądź interkulturowych. Zadaniem uczniów w pierwszej kolejności jest rozpoznanie rodzaju tekstu, stylu, gatunku, jego przeznaczenia oraz grupy odbiorców. Inną możliwością jest konfrontacja tekstu ze stwierdzeniami uczniów/studentów, które zostały sformułowane w pierwszej fazie pracy z tekstem. Dzięki temu następuje mało widoczne, a jednocześnie bardzo płynne przejście z jednej do drugiej fazy pracy. Uczniowie mogą odpowiadać na konkretne pytania dotyczące otrzymanego fragmentu, zaznaczać odpowiedzi typu: prawda – fałsz.

3. Ćwiczenia utrwalające po przeczytaniu tekstu. W tej fazie następuje najczęściej interpretacja oraz analiza problemu zawartego w tekstach. Istotną rolę odgrywa argumentowanie przez samych uczniów, dzięki czemu ćwiczone jest poznane słownictwo, przezwycięża się zahamowania, które występują najczęściej w związku z mówieniem na forum. Nauczyciel ma do wypełnienia w tym momencie rolę „pośrednika, pomocnika i osoby udzielającej rad" (Wicke 1993: 67). Ćwiczenia proponowane przez nauczyciela powinny umożliwić uczniom wypowiedź na dany temat, dyskusję nad różnorakimi możliwościami interpretacji i rozumienia problemu.

Warto podkreślić, iż dobór tekstów używanych w trakcie zajęć językowych nie służy rozrywce, choć oczywiście i ta jest w czasie pracy wskazana, bądź dostarczeniu encyklopedycznych informacji; jego celem jest kształcenie sprawności i zdolności do reprodukcji tekstów, ale przede wszystkim do produktywnego ich użycia. Uczniowie powinni nabyć sprawność użycia danej bazy leksykalnej bądź dysponować zdolnością do odnalezienia się w sytuacji dnia codziennego. Efektem końcowym procesu uczenia, a więc w tym przypadku pracy z konkretnym tekstem, jest umiejętność pozwalająca później komunikatywnie porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami danego języka w sytuacjach pozaszkolnych.

3. Tekst a kompetencja interkulturowa

Szczególną rolę w procesie nauczania języka obcego odgrywa nabywanie kompetencji interkulturowej, która wyczula osoby uczące się na różnice i podobieństwa pomiędzy kulturami oraz wykształca zdolności, strategie i umiejęt-

ności w kontakcie z obcymi dla nich zachowaniami. Treści przekazywane w tak zaprojektowanych zajęciach powinny być w pierwszej kolejności zorientowane na zainteresowania ucznia, z uwzględnieniem aspektu indywidualnego osoby uczącej się i charakteru społecznego problemu. Ponieważ powodzenie dialogu międzykulturowego w dużej mierze zależy od uwarunkowań historycznych, społecznych, kulturowych i politycznych, w jakich funkcjonuje dane społeczeństwo, zajęcia językowe mogą i powinny stać się jedną z szans, aby wykształcić tę ważną kompetencję i przyczynić się do pogłębienia zrozumienia między społeczeństwami. Wyjątkową rolę odgrywa w tym procesie użycie zarówno autentycznych tekstów prasowych, środków multimedialnych oraz wybranych pozycji literatury.

O wadze dialogu pomiędzy narodami świadczy fakt, iż Komisja Europejska ogłosiła rok 2008 Rokiem Dialogu Międzykulturowego.

Na początku należy zastanowić się, co rozumiemy pod pojęciem „przekazywania elementów kultury i literatury" na zajęciach języka obcego. W dydaktyce nauczania języka niemieckiego jako obcego od wielu lat trwa ożywiona dyskusja na temat definiowania pojęcia *Landeskunde* i jego przekazywania w zajęciach językowych. Kluczową rolę odgrywa na tym obszarze skrót „D-A-CH-L" (oznaczający poszczególne kraje niemieckojęzyczne: Niemcy, Austrię, Szwajcarię i Lichtenstein), który uzmysławia w wyjątkowo dobitny sposób rozumienie przez metodyków niemieckich tego problemu. Celem *Landeskunde* miałoby więc być przekazywanie informacji na temat wszystkich krajów niemieckiego obszaru językowego, z uwzględnieniem ich odmienności dialektycznych, kulturowych, historycznych, gospodarczych i społecznych.

W kontekście nauczania języka polskiego jako obcego należy zatem się zastanowić, jakie treści wchodziłyby w zakres kształcenia kompetencji międzykulturowej. Z pewnością nie chodzi tu tylko i wyłącznie o nauczanie jedynie faktów i podawanie suchych liczb statystycznych. Zadaniem lektora powinno być wplecenie w tok zajęć językowych „wszystkich kontekstów odwołujących się do społeczeństwa, którego język jest uczony jako język obcy" (Buttjes 1991: 112). Innymi słowy, chodziłoby o przekazanie wiedzy o naturalnym otoczeniu i życiu mieszkańców kraju, jego politycznych, gospodarczych oraz kulturowych fenomenach, której uczący się potrzebuje, aby w sytuacji skonfrontowania z daną kulturą, w tym przypadku kulturą polską, mógł się w niej odnaleźć (por. Heyd 1990: 47).

Celem nadrzędnym w procesie budowania kompetencji interkulturowej nie jest przekazywanie wiedzy, ale zniwelowanie stereotypów i uprzedzeń, przygotowanie do pokojowej koegzystencji członków różnych kultur w społeczeństwach stających się coraz bardziej multinarodowymi. Jednocześnie z nabywaniem zdolności i sprawności językowych uczniowie powinni poznawać wartości i normy społeczeństwa, którego język chcą opanować. Zajęcia językowe mają

więc poprzez przekaz informacji prowadzić do porozumienia między kulturami, społeczeństwami i narodami oraz do poznania i akceptacji, a w późniejszym okresie – nawet do przyjęcia obcego systemu wartości. Proces przyswajania odbywać się może na drodze spotkań z daną kulturą w sytuacjach dnia codziennego.

W czasie zajęć, podczas których chcemy wprowadzić treści z elementami kulturowymi, nie muszą występować wyłącznie kręgi tematyczne bezpośrednio dotyczące doświadczeń osób uczących się, takie jak: praca, wykształcenie, plany na przyszłość, postrzeganie czasu, doświadczenia związane z systemem wartości: etyka czy religia, spędzanie wolnego czasu, wychowanie, komunikacja, rodzina, stosunki partnerskie, środowisko czy miejsce zamieszkania. Równie istotne, a w przypadku nauki języka polskiego na obszarze niemieckojęzycznym może i tym bardziej relewantne, wydaje się umieszczenie w toku zajęć tematów kontrowersyjnych i polemicznych, jak doświadczenie drugiej wojny światowej w Polsce i u Polaków, narodowy socjalizm i holokaust, ich skutki polityczne oraz społeczno-kulturowe w bilateralnych stosunkach polsko-niemieckich. Z jednej strony powstaje pytanie, czy takie treści powinny w ogóle znajdować miejsce w zajęciach językowych, z drugiej jednak strony – wydaje się konieczne ich umieszczanie, biorąc pod uwagę ciągle obecny wpływ tych doświadczeń nie tylko na obustronne postrzeganie się społeczeństwa niemieckiego i polskiego, ale również na wszystkie obszary życia tych dwóch narodów.

Motywem pracy nad tak trudnymi tematami powinna być chęć udoskonalenia już po części wykształconej kompetencji interkulturowej. Dlatego też tematy te nadawać się będą w pierwszej kolejności dla grup zaawansowanych. Celem zajęć na tym poziomie jest bowiem nie tylko stałe podnoszenie sprawności w posługiwaniu się danym językiem, ale również przyczynienie się do lepszej komunikacji między narodami i kulturami. Dzięki ukierunkowanym zajęciom językowym staje się możliwe nie tylko czyste przekazywanie informacji czy trening językowy, ale także poznanie tego, co w danej kulturze było dotychczas obce i niezrozumiałe. „W europejskim wspólnym domu, nad którym tak euforycznie się teraz pracuje, będą musiały obce kultury współistnieć obok siebie. Źle byłoby, gdyby uznano, iż znają się one już dobrze. Jeszcze gorzej, gdyby założyć, iż wystarczy opanować jedynie język danego kraju, aby zrozumieć wszystkie jego uwarunkowania" (Pinnekamp 2001: 27–29) – tak wypowiada się na temat roli kompetencji interkulturowej i ukierunkowanych na jej przekazywanie zajęć językowych Hildegard Pinnekamp.

Podsumowując, należy podkreślić, iż teksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego są z zasady nieodłącznym elementem każdych zajęć, również tych skoncentrowanych na procesie kształcenia kompetencji interkulturowej. Ta z kolei jest absolutnie konieczna, aby wykształcić u osób uczących się języka polskiego wrażliwość i zdolność do pojmowania całokształtu polskiej kultury w jej uwarunkowaniach historycznych, społecznych, politycznych i gospodar-

czych. Bez niej i bez przemyślanej koncepcji toku zajęć przez lektora języka polskiego nie istnieje, moim zdaniem, możliwość opanowania nie tyle języka obcego, co wszystkich jego wymiarów. Zestawienie ze sobą elementów oraz fenomenów dwóch krajów ma pomóc w przezwyciężeniu uprzedzeń i obaw oraz wyjaśnić uwarunkowania pewnych dotąd niezrozumiałych i trudnych zachowań. Pozwala jednocześnie odejść od perspektywy własnej kultury i spróbować zrozumieć kulturę obcą w szerszej perspektywie. W czasie zajęć należy jednakże zwrócić uwagę na aspekt aktywnego uczestniczenia osób uczących się w procesie kształtowania tej sprawności. Wiedza nie może być przekazywana tylko i wyłącznie przez lektora, którego zdanie uznawane jest za jedyne i niepodważalne. O wiele istotniejsza wydaje się w długotrwałym procesie nabywania tej kompetencji rozmowa, ożywiona dyskusja wszystkich członków interakcji oraz wymiana zdań, argumentacja oraz niwelowanie obiekcji i uprzedzeń.

Zajęcia językowe bez nauczania elementów danej kultury są niepełne i nie mają racji bytu. Opanowanie bowiem reguł fonetycznych i fonologicznych, morfologicznych czy syntaktycznych wystarczy jedynie do prostej komunikacji, ograniczonej właściwie do odbierania i przekazywania informacji. Znajomość uwarunkowania przekazu tych danych, ich zakorzenienia w danej kulturze pozwala uczącemu się komunikować w sposób pewny i bezbłędny. Osoba posługująca się danym językiem staje się przy tym ambasadorem obu kultur.

Bibliografia

Buttjes D. 1991, *Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum*, [w:] K. R. Bausch, H. Christ, H. J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* Francke Verlag, Tübingen.

Heyd G. 1990*, Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

Krumm H. J. 1990, *Vom Lesen fremder Texte,* „Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts", nr 2, s. 20.

Pinnekamp H. 2001, *Interkulturelles Lernen im Englisch- oder Deutschunterricht,* „Hallo Deutschlehrer! Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes", nr 2, s. 27–29.

Sheils J. 1994, *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Lebende Fremdsprachen,* Council of Europe Press, Strasbourg.

Solmecke G. 1997, *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache,* Langenscheidt, Berlin–München 1997.

Wicke R. 1993, *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis,* Klett Edition Deutsch, München.