

Marzena Baran

Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Postscriptum Polonistyczne nr 2(16), 185-194

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MARZENA BARAN
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego

W publikacji *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* Władysław Miodunka stwierdził, że w nauczaniu języka polskiego jako obcego „kultura polska była traktowana po macoszemu”. Postulował on, aby tworząc programy nauczania i pomoce dydaktyczne, sięgać po standardy europejskie, oraz aby integrować nauczanie języka polskiego z wiedzą o Polsce. Uznał, że polskie kulturoznawstwo czy realioznawstwo powinno być ściśle związane z całym procesem nauczania języka polskiego (Miodunka 2004, 29–30).

Kilka lat później Przemysław Gębał, prezentując swój autorski program nauczania kultury i realiów polskich, wśród podstawowych założeń metodycznych także wskazał na konieczność integracji kultury z nauczaniem języka polskiego, a wszelkie działania dydaktyczne o charakterze kulturo- i realioznawczym nazwał dydaktyką kultury. Uznał, że jednym z podstawowych celów kształcenia językowego powinno być rozwijanie kompetencji kulturowych. Najważniejszą wskazówką metodyczną wydaje się stwierdzenie, że w nauczaniu kultury i realiów należy używać metod i technik wykorzystywanych do nauczania języka (Gębał 2010, 19–20). Według tego badacza receptą na skuteczne nauczanie języka i kultury jest ujęcie eklektyczne, a więc przekazywanie wiedzy o kraju nauczanego języka, integracja tej wiedzy z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych oraz zdobytych sprawności poprzez uwzględnianie uwarunkowanych kulturowo różnic, interpretacji i zachowań (Gębał 2010, 98–111).

Z pewnością zarówno dla Władysława Miodunki, jak i Przemysława Gębala pewną inspiracją był *Europejski system opisu kształcenia językowego* (dalej

ESOKJ). Z dokumentu tego wynika, że sprawne posługiwanie się językiem i uczenie się go nie są związane tylko ze znajomością słownictwa, gramatyki oraz sprawnością słuchania, czytania, mówienia i pisania. Znać język to coś więcej. Na stronach ESOKJ czytamy, że:

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego (...), którzy posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne (ESOKJ 2003, 20).

Aby móc działać, sama wiedza językowa nie wystarczy. Uczący się musi mieć zapewnioną możliwość rozwoju nie tylko językowych kompetencji komunikacyjnych, czyli takich, które „pozwalają uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (ESOKJ 2003, 20). Chodzi także o rozwijanie kompetencji ogólnych, czyli takich, które są „niezwiązane z językiem, ale które stosuje się w różnego typu działaniach” (ESOKJ 2003, 20).

Współczesna humanistyka posługuje się kategorią międzykulturowości. W ujęciu glottodydaktycznym kompetencja międzykulturowa definiowana bywa jako „zdolność do radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych za granicą przy uwzględnieniu realiów kulturowych danego kraju lub do koegzystencji w środowiskach wielokulturowych” (Torenc 2007, 155). Według Lucyny Aleksandrowicz-Pędich oznacza ona:

stosowanie umiejętności językowych odpowiednio do sytuacji społecznej, co wymaga wiedzy o innych kulturach oraz odbycia treningu międzykulturowego przygotowującego do odpowiednich reakcji i zachowań w kontaktach z przedstawicielami innych wspólnot kulturowych (Aleksandrowicz-Pędich 2005, 24).

Edukacja międzykulturowa nie ma służyć „byciu obok”, ale wzajemnemu zbliżeniu, integracji, a więc „byciu razem” uczących się oraz przygotowaniu do życia w postnowoczesnym świecie, w którym kategoria różnicy jest czymś naturalnym (Lewowicki 2002, 33–34).

Kultura jest pojęciem niezwykle szerokim i dającym się opisywać z różnych punktów widzenia. Nawet gdy zawężymy nasze dociekania do potrzeb glottodydaktyki, napotkamy różnorodne ujęcia tego terminu. Waldemar Pfeiffer podzielił kulturoznawstwo obcojęzyczne na kulturoznawstwo *sensu stricto*, socjoznawstwo, krajoznawstwo i realizoznawstwo (Pfeiffer 2001, 57). Jerzy Kowalewski w swoim programie kulturowym dzieli fenomeny kultury

na socjokulturę, realia polskie i doświadczenia kulturowe (Kowalewski 2012, 29). Przemysław Gębal interesujące nas zagadnienia dzieli na kompetencje socjokulturową i realia polskie (Gębal 2010, 179). Z kolei w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* przeczytamy o zagadnieniach socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowawczych (Janowska i in., red., 2011, 35). Podziałów kultury na różne jej aspekty w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest prawdopodobnie tyle, ilu badaczy podejmowało tego typu rozważania. Należy zwrócić uwagę na fakt, że we wszystkich tych podziałach nie chodzi tylko o dokonanie rozróżnienia treści kulturowych, które najprościej można by określić jako związane z kulturą wysoką i niską. Chodzi także o rozróżnienie aspektów kultury dotyczących wiedzy i umiejętności, które przecież wraz z postawami stanowią składowe kompetencje międzykulturowej (Aleksandrowicz-Pędich 2005, 28).

Harry Triandis proponuje inne ujęcie klasyfikacji kultury. Wyróżnia on kulturę obiektywną oraz subiektywną. Według niego kultura obiektywna to konkretne i obserwowalne elementy, instytucje i struktury społeczne. Odnosi się ona do widocznych, dotykalnych aspektów kultury, takich jak potrawy, ubrania, przedmioty, które wytwarzają ludzie. Natomiast kultura subiektywna odnosi się do niewidocznych, niepoddających się bezpośredniej obserwacji aspektów kultury, takich jak wartości, postawy, normy zachowania, role społeczne. Oczywiście nieporozumienia w kontaktach międzykulturowych występują głównie w warstwie subiektywnej (Triandis 2007, za: Kwiatkowska, Grzymała-Moszczyńska 2008, 455–456), ponieważ istotnie wpływa ona na sposób postrzegania i rozumienia różnych zjawisk.

Proponowany przez Triandisa podział nawiązuje do zaprezentowanego przez Alfreda Kroebera i Clyde'a Kluckhohna rozróżnienia kultury na jawną i ukrytą. Według nich kultura jawna to coś, co dana osoba z trudem zdobyła, jest tego bardziej świadoma oraz skłonna to coś odtwarzać. Natomiast ukryte wzory kulturowe to coś, co jednostka dzieli ze zbiorowością, ale jednocześnie jest to gorzej uświadamiane i sytuuje się poza granicami świadomości (Kroeber 2002, 166).

Kultura obiektywna (jawna) daje się łatwo obserwować i analizować, jest zauważalna dzięki konkretnym przedmiotom, wytworom. Natomiast analizując kulturę subiektywną (ukrytą), należy sięgnąć głębiej, do czegoś trudno uchwytnego, bardziej ulotnego, zakorzenionego w ludzkiej podświadomości. Sądzę, że implikacje dydaktyczne nasuwają się same – podczas nauczania języka obcego powinno się integrować naukę języka z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej, która będzie uwzględniała poszerzanie wiedzy

i umiejętności w zakresie rozpoznawania oraz używania zagadnień dotyczących kultury obiektywnej (jawnej) oraz subiektywnej (ukrytej).

Marta Torenc otwiera kolejną ścieżkę rozważań nad podejściem międzykulturowym, twierdząc, że:

ze względu na osobisty charakter działań kulturowych oraz na relacyjny charakter inności kulturowej, rozwój kompetencji międzykulturowej może się dokonywać w drodze osobistego wysiłku uczącego się. Okazji do tego wysiłku powinny dostarczać zadania wymagające od uczestników wysiłku poznawczego i działania w sytuacjach niestandardowych (Torenc 2007, 184).

Na korzyści wypływające z wykorzystywania podejścia ukierunkowanego na działanie zwraca także uwagę Przemysław Gębał. Stwierdza on, że podejście zadaniowe umożliwia „swobodną wymianę poglądów, odkrywanie nieznanymi fenomenów obcej kultury oraz nabywanie umiejętności funkcjonowania i działania w grupie międzykulturowej” (Gębał 2010, 117).

Wnioski te przywołują na myśl podstawowe zasady konstruktywizmu, wedle których wiedza nie jest przyswajana pasywnie, lecz aktywnie tworzona przez myślący podmiot, którego działania są zorientowane na użyteczność (Bernier 2006, 241). W związku z tym nauczyciel powinien stwarzać takie warunki posługiwania się językiem/uczenia się języka, aby to uczący się poprzez aktywne uczestnictwo w zadaniach budowali swoją wiedzę i umiejętności.

Pojęcie zadania pojawia się m.in. na gruncie anglosaskich badań nad nauczaniem opartym na zadaniach (*task-based learning*). Jest to perspektywa, która wywodzi się z tradycji podejścia komunikacyjnego, jest jego unowocześnioną wersją. Jego istotą jest aktywne uczestnictwo uczących się w rozwiązywaniu problemów za pośrednictwem języka docelowego (Janowska 2011, 80–81). Już w latach 80. XX wieku postulowano angażowanie uczących się w wykonywanie zadań, które koncentrują się na wymianie znaczenia oraz użyciu języka w pozajęzykowych celach związanych z autentycznymi sytuacjami komunikacyjnymi.

W ESOKJ czytamy, że zadanie to „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ 2003, 21). Iwona Janowska podkreśla, że działania językowe powinny przebiegać w pewnym kontekście społecznym, w pewnej sytuacji, z którą uczący się może zetknąć się w życiu codziennym, a problem do rozwiązania powinien być pozajęzykowy. Działania podejmowane przez uczących się powinny być kompleksowe oraz wymagać odwołania się do

posiadanej wiedzy i umiejętności. Zadania w tym ujęciu powinny być autentyczne i prowadzić do jakiegoś konkretnego wyniku, np. sporządzenia planu wycieczki (Janowska 2011, 180).

W literaturze przedmiotu dotyczącej zadań napotykaemy szereg typologii. Autorzy ESOKJ proponują bardzo ogólny podział na zadania „z życia wzięte”, czyli takie, które

wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia albo wynikają ze specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych (ESOKJ 2003, 136)

oraz zadania o charakterze pedagogicznym:

których podstawą jest społeczny, interaktywny i bezpośredni charakter sytuacji edukacyjnej, w której uczestnicy angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego (ESOKJ 2003, 136).

Oprócz tego ESOKJ dzieli zadania na proste i złożone. Zadania o niewielkim stopniu trudności pod względem językowym i kognitywnym są charakterystyczne dla niższych poziomów zaawansowania uczących się. Im wyższy poziom, tym bardziej złożone, wieloetapowe zadania można zaproponować. Zadania złożone składają się z kilku etapów, czyli tzw. zadań częściowych.

Problem typologii zadań jest często omawianym zagadnieniem w nauczaniu opartym na zadaniach. Christopher Candlin jako kryterium podziału zadań proponuje cele edukacyjne, które można dzięki nim osiągnąć, i wydziela zadania skoncentrowane na:

- budowaniu świadomości (zadania, które oferują uczącym się stawianie się bardziej świadomymi, zarówno gdy chodzi o ich uwarunkowania osobowościowe, jak i świadomość metajęzykową dotyczącą użycia języka w danym kontekście);
- rozwijaniu odpowiedzialności (zadania zapewniające uczącym się zaistnienie potrzeby współdziałania z innymi uczącymi się oraz między nimi i nauczycielem oraz poczucia odpowiedzialności za własne wybory i przedsięwzięcia);
- kształtowaniu tolerancji (zadania budujące współlistnienie światów kulturowych uczących się oraz umożliwiające pokonywanie barier wynikających z uprzedzeń i stereotypów);

<p>Poziom zaawansowania</p>	<p>B1.1</p>	<p>B2.2</p>	<p>C1</p>
<p>Polecenie</p>	<p>Znamy już wasze ulubione potrawy. Dobrze znacie też kuchnię polską. Ale czy Polacy na co dzień lubią tradycyjną polską kuchnię? Proszę przygotować ankietę dotyczącą preferencji kulinarnych Polaków. O co chcielibyście zapytać? Proszę przeprowadzić ankietę wśród minimum 10 Polaków i napisać podsumowanie wyników waszej pracy.</p>	<p>Znamy już szlak królewski oraz trasę turystyczną po Kazimierzu. Proszę wybrać się na wycieczkę jedną z wyznaczonych tras lub zaproponować inną. Proszę robić zdjęcia i przygotować prezentację multimedialną o atrakcjach turystycznych Krakowa lub Małopolski.</p>	<p>Proszę przeczytać tekst i sprawdzić znaczenie nieznanych słów w <i>Wyprosionym słowniku najmłodszego polskiego języka</i>. Proszę zastanowić się, czym charakteryzuje się idealna domówka. Proszę stworzyć wydarzenie na portalu Facebook oraz napisać zaproszenia dla grona znajomych, którzy powinni pojawić się na tej imprezie.</p>
<p>Cele edukacyjne</p>	<p>rozwijanie odpowiedzialności, pewności siebie</p>	<p>samorealizacja, pewność siebie</p>	<p>budowanie samoświadomości, samorealizacja</p>
<p>Kultura obiektywna</p>	<p>tradycyjna kuchnia polska</p>	<p>atrakcje turystyczne Krakowa i Małopolski</p>	<p>rozrywka i czas wolny młodych ludzi, imprezy, domówki, parapelotki</p>
<p>Kultura subiektywna</p>	<p>preferencje kulinarne Polaków, sposoby zwracania się do osób nieznajomych, dobór stylu wypowiedzi w zależności od wieku, ról społecznych, rangi rozmówców</p>	<p>publiczne wystąpienie – omawianie prezentacji multimedialnej</p>	<p>język potoczny, slangowy dotyczący czasu wolnego i imprez, sposoby językowego funkcjonowania na portalu społecznościowym Facebook</p>
<p>Formy organizacyjne zajęć</p>	<p>zadanie wykonywane parami</p>	<p>zadanie wykonywane w małych grupach</p>	<p>zadanie wykonywane w małych grupach</p>
<p>Fazy jednostki lekcyjnej</p>	<p>swobodne użycie języka</p>	<p>swobodne użycie języka</p>	<p>swobodne użycie języka</p>

Stosowane materiały i środki dydaktyczne	teksty czytane i słuchane	teksty tworzone przy użyciu komputerów (prezentacje multimedialne)	teksty czytane i tworzone przez uczących się
Ograniczenia i uwarunkowania instytucjonalne	zadanie umożliwiający ocenianie produkcji pisemnej	zadanie umożliwiający ocenianie recepcji i produkcji pisemnej	zadanie umożliwiający ocenianie recepcji i produkcji pisemnej
Rozwijane działania językowe	recepcja, produkcja i mediacja ustna oraz pisemna	recepcja i produkcja ustna oraz pisemna	recepcja i produkcja ustna oraz pisemna
Nauczane podsystemy	słownictwo związane z kulinariami, gramatyka – składnia liczebnika	słownictwo związane z turystyką	słownictwo potoczne i slangowe związane z czasem wolnym, imprezami młodzieżowymi
Nauczanie zinstytucjonalizowane, samodzielne uczenie się	zadanie wykonywane pod kierunkiem nauczyciela	zadania wykonywane samodzielnie	zadania wykonywane samodzielnie
Kompleksowość językowa	zadanie wymagające wielu kompetencji	zadanie wymagające wielu kompetencji	zadanie wymagające wielu kompetencji
Stosowane strategie	zadanie rozwijające strategie komunikacyjne	zadanie rozwijające strategie uczenia się i komunikacyjne	zadanie rozwijające strategie uczenia się i komunikacyjne
Kontrola i ewaluacja	zadanie otwarte	zadanie otwarte	zadanie otwarte
Finalny produkt	sporządzenie i przeprowadzenie ankiety dotyczącej preferencji kulinarnych Polaków, redagowanie tekstu na podstawie danych statystycznych	stworzenie prezentacji multimedialnej o atrakcjach turystycznych Krakowa i Małopolski	stworzenie wydarzenia na portalu społecznościowym Facebook i redagowanie zaproszenia na domówkę

- samorealizacji (zadania budujące świadomość uczącego się w zakresie tego, co można uzyskać, wykonać dzięki językowi i jego elastyczności);
- pewności siebie (zadania doprowadzające do rosnącej świadomości uczących się w zakresie ich zdolności komunikacyjnych oraz samooceny dotyczącej ich postępów w nauce) (Candlin 2009, 33–34).

Ten podział wydaje się niezwykle pożyteczny w codziennej praktyce nauczyciela. Jeżeli będzie on w ten sposób analizował tworzone czy wybierane przez siebie zadania, będzie mógł zapewnić uczącym się rozwój każdego szczebla kompetencji międzykulturowej, a więc wiedzy (której odpowiada budowanie świadomości), postawy (której odpowiada rozwijanie odpowiedzialności, kształtowanie tolerancji i pewności siebie) oraz umiejętności (której w tym podziale odpowiada samorealizacja).

Iwona Janowska proponuje ogólną klasyfikację zadań, będącą rekapitulacją różnorodnych podziałów spotkanych w literaturze przedmiotu (Janowska 2011, 189–190). Zaproponowane przez nią kategorie służące do opisu zadań zostaną wykorzystane do zaprezentowania autorskich zadań dla różnych poziomów zaawansowania językowego. Do opisanych przez autorkę kategorii dołączam cele edukacyjne według Christophera Candlina oraz podział obecnych w zadaniach zagadnień kulturowych na kulturę obiektywną (jawną) i subiektywną (ukrytą). Tak rozbudowany opis zadania umożliwi nauczycielowi swobodne poruszanie się w obrębie wybieranych czy tworzonych zadań i ułatwia ich dobór ze względu na możliwości, potrzeby i zainteresowania uczących się. W poniższej tabeli zaprezentowano autorskie zadania, które zaproponowano studentom Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ na poziomach: B1.1, B2.2, C1. Te pomysły łączy kategoria zadania jako formy uczenia się oraz rozwijanie kompetencji międzykulturowej jako główny cel.

Piotr Garncarek stwierdził, że trudno wyszczególnić wszystkie zagadnienia kulturowe, które powinny pojawić się na lekcjach języka obcego. Uważa on „budowanie i prezentowanie kanonu polskiej kultury dla cudzoziemców za trud daremny i mało zasadny” i sugeruje „traktowanie kultury w procesie glottodydaktycznym nie jako zamkniętego ramami obrazu, ale jako kulturowych wyborów” (Garncarek 2010, 14). Takie ujmowanie problemu lokowania kultury w nauczaniu języka można powiązać z dwoma istotnymi faktami. Po pierwsze, samo pojęcie kultury jest otwarte, niewyraźne, migotliwe. Po drugie, jest ona zjawiskiem dynamicznym, zmiennym w zależności od kontekstu. A skoro tak, to jest ona działaniem, ponieważ jest negocjowana w społeczeństwie przez określone zapotrzebowania komunikacyjne związane

z celowymi ingerencjami w świat obiektywny (Habermas 1999, 454–455). Zgoda na takie ujęcie kultury pociąga za sobą niemożność zaproponowania uniwersalnej typologii zadań, która sprawdziłaby się w każdym kontekście dydaktycznym. Innego typu zadania będziemy wybierać dla studentów filologii, którzy interesują się przekładem, inne dla dzieci polonijnych, a jeszcze inne dla cudzoziemców, którzy decydują się na naukę języka polskiego ze względów zawodowych lub prywatnych. Jak stwierdza Zbyszek Melosik, „pedagogika powinna się dostosować do świata uczących się. Pedagog musi wiedzieć, co jest dla nich ważne i wartościowe” (Melosik 2002, 48). I ten właśnie cytat powinien przyświecać codziennej praktyce zawodowej lektorów języków obcych.

Literatura

- Aleksandrowicz-Pędich L., 2005, *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Białystok.
- Berner H., 2006, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: Śliwerski B., red., *Pedagogika 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk.
- Candlin C., 2009, *Towards Task-Based Language Learning*, w: Van den Branden K., Bygate M., Norris J.M., eds., *Task-Based Language Teaching. A Reader*, Amsterdam–Philadelphia.
- Garncarek P., 2010, *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębał P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.
- Habermas J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I. i in., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kowalewski J., 2012, *Miejsce kultury popularnej w kanonie kultury polskiej proponowanej cudzoziemcom – spojrzenie od strony programu kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Garncarek P., Kajak P., red., *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Kroeber A., 2002, *Istota kultury*, Warszawa.
- Kwiatkowska A., Grzymala-Moszczyńska H., 2008, *Psychologia międzykulturowa*, w: Strelau J., Doliński D., red., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk.
- Lewonicki T., 2002, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: Malewska E., Śliwerski B., red., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Melosik Z., 2002, *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości*, w: Malewska E., Śliwerski B., red., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2004, *Czy kultura polska była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: tegoż, red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.

Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.

Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.

Teaching culture versus task-based teaching in the didactics of Polish as a foreign language

The aim of the article is to discuss the possibilities of using the concept of task-based teaching and its methodology to improve intercultural competencies of people learning Polish as a foreign language. The author of the article claims that such methods and strategies within CERF can be extremely effective in improving intercultural competencies. The article concludes with a list of tasks suggested by the author as suitable to achieve this goal.

Keywords: intercultural competence, task-based teaching, task