

# Alina Dorota Jarząbek

---

## Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do języka niemieckiego w gimnazjach = Tasks developing intercultural education in handbook for teaching German in junior high school

---

Prace Językoznawcze 19/1, 51-69

---

2017

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Alina Dorota Jarzabek  
Olsztyn  
e-mail: alina.jarzabek@uwm.edu.pl

## **Zadania rozwijające kompetencję międzykulturową w podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum**

### **Tasks developing intercultural education in handbooks for teaching German in junior high school**

The article introduces the concept of intercultural competence in the context of teaching the German language in Polish junior schools based on selected handbooks tasks which promote the development of certain aspects of this competence. The aim of the article is to reflect on the typology of such tasks and the possibilities of their implementation in school education.

**Słowa kluczowe:** kompetencja międzykulturowa, analiza podręczników, język niemiecki  
**Keywords:** intercultural competence, analysis of textbook, German language

### **1. Pojęcie kompetencji międzykulturowej**

Wydarzenia ostatnich miesięcy związane z napływającymi do Europy falami uchodźców mogą budzić refleksję o tym, że – jak twierdzi Zygmunt Baumann – żyjemy w „płynnej nowoczesności” (Baumann, 2006), czyli rzeczywistości, w której nic nie jest stałe, której zmiany napawają niepewnością, gdy ta nowoczesność niejednego zawodzi brakiem stabilności. I choć taka płynna rzeczywistość nie jest w historii niczym nowym, to jednak wymaga wiedzy, świadomości i postaw, które pozwolą na jej rozumienie oraz odnalezienie w niej własnego miejsca. Lekcja języka obcego może i powinna w tym kontekście stać się miejscem nabywania takiej wiedzy i świadomości, dzięki którym kształtują się postawy pozwalające na społeczne funkcjonowanie

w stale zmieniającym się świecie. Kształtowanie kompetencji międzykulturowej<sup>1</sup> staje się zatem jednym z jej kluczowych zadań.

Ten aspekt nauczania i uczenia się języków obcych stał się przedmiotem teoretycznych rozważań i badań empirycznych wielu naukowców. W polskiej glottodydaktyce podsumowali je w swoich publikacjach np. Mackiewicz (2005), Badura (2007), Torenc (2007), Błażek (2008), Miłułka (2012), Żydek-Bednarczuk (2015). Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję rozumienie kompetencji międzykulturowej za Anną Jaroszewską (2015) jako

[...] wyspecjalizowane narzędzie poznawcze, umożliwiające człowiekowi/ludziom bezkonfliktowe przekraczanie barier kulturowych, realizowanie określonych celów i zaspokajanie konkretnych potrzeb na drodze współpracy i dialogu. Kompetencja międzykulturowa ułatwia dostrzeganie inności kulturowej i jej interpretowanie. Wzbudza pozytywne reakcje i postawy wobec tej inności: zrozumienie, tolerancję i akceptację. Pozwala przełamywać stereotypy kulturowe, zwłaszcza te nacechowane negatywnie. Jej posiadanie jest warunkiem *sine qua non* międzykulturowości. (Jaroszevska 2015: 61)

Kompetencja międzykulturowa, zaliczana do kompetencji kluczowych, manifestuje się poprzez:

- obcojęzyczną kompetencję komunikacyjną, która opiera się na kompetencjach językowych,
- wiedzę o kulturze własnej, ojczystej i interlokutora,
- postawy, np. zainteresowanie, otwartość, gotowość do kontaktu z innością/obcością kulturową,
- gotowość do powstrzymania się od wartościowania kultur – tak własnej, jak i innych/obcych,
- umiejętność interpretacji, objaśniania przejawów obcej kultury i odnoszenia jej do kultury rodzimej,
- umiejętność zdobywania wiedzy o innej/obcej kulturze,
- krytyczną świadomość kulturową, pozwalającą oceniać wartość i poglądy w kulturze rodzimej i innej/obcej (tamże, 61).

Jaroszevska stawia retoryczne pytanie, czy w każdej sytuacji i na każdym poziomie nauczania priorytetem edukacji obcojęzycznej winno być rozwijanie kompetencji międzykulturowej, i konfrontuje je z krytyczną oceną gotowości polskiego systemu edukacyjnego do rzeczywistego zaangażowania się w kształcenie międzykulturowe przyszłych pokoleń w kontekście bieżących, globalnych przemian społeczno-kulturowych (tamże, 61–65). Pytanie to jest aktualne także dla badania, którego wyniki zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

<sup>1</sup> W niniejszym artykule przymiotniki „międzykulturowy” i „interkulturowy” należy rozumieć jako synonimy.

## 2. Cele kształcenia międzykulturowego

Ważnym dokumentem, który szeroko omawia edukacyjne cele kształcenia międzykulturowego (wiedzę deklaratywną i proceduralną), jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* [ESOKJ] (2003: 21–26, a także 96). W kontekście umiejętności międzykulturowych szczególnie przydatna może okazać się refleksja pedagogiczna na temat ról i funkcji pośrednika kulturowego, jakie będą spełniać uczący się, które z nich należy im przybliżyć oraz które z nich powinni umieć spełniać, a także przy jakich okazjach uczący się będą występować w roli pośrednika kulturowego (tamże, 97).

W polskim systemie oświaty cele kształcenia określa *Podstawa programowa* (DzU 2012 poz. 977). Kształcenie kompetencji międzykulturowej zupełnie pomija inny dokument, mianowicie *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego* (por. DzU 2014 poz. 803). W nauczaniu wczesnoszkolnym na I etapie edukacyjnym, a także na II etapie edukacyjnym pojawiają się już zalecenia, które ukierunkowane są na kształtowanie postaw społecznych, w tym „postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji” (tamże, 10). Zaleca się także, aby nauczanie języka obcego miało na celu, oprócz rzecz jasna umiejętności językowych, kształtowanie postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur (por. tamże, 56).

Podobne cele ogólne zapisano także w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego w gimnazjum* (por. tamże, 314). Ponadto w opisie treści nauczania i umiejętności (wymagań szczegółowych) oczekuje się, aby uczeń posługiwał się zasobem środków językowych: leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie określonych tematów, a jednym z nich są elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z **uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego** (wyróżnienie – A.D.J.) oraz tematyki integracji europejskiej. Innym wymaganiem szczegółowym jest postulat, aby uczeń posiadał świadomość językową (np. świadomość podobieństw i różnic między językami) (tamże, 90 i nn.).

### 3. Perspektywa uczącego się

Kazimiera Myczko (2005), Minna Mijala (2011) i Marta Torenc (2007) zwracają uwagę na fakt, że rozwijanie kompetencji międzykulturowej ma charakter indywidualny, a podstawę tego procesu tworzą zawsze własne doświadczenia. Projektowanie kształtowania kompetencji międzykulturowej w kontekście szkolnym należy zatem postrzegać jako proces towarzyszący indywidualnemu rozwojowi uczącego się zarówno w wymiarze społecznym, jak i poznawczym oraz emocjonalnym. Jego indywidualne doświadczenia w komunikacji międzykulturowej, predyspozycje i zainteresowania kulturą krajów języka docelowego będą bowiem wpływać sprzyjająco lub też ograniczająco na rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Z tego względu podmiotowa perspektywa uczącego się jest istotnym aspektem koncepcji rozwijania kompetencji międzykulturowej (Myczko, 2005: 32–33). Marta Torenc podsumowuje ten sam aspekt w następujący sposób:

Z założenia, iż kompetencja międzykulturowa jest własnością konkretnej osoby oraz z założenia, iż każdą osobę charakteryzuje intencjonalność, refleksyjność, potencjalna racjonalność oraz językowa zdolność do komunikacji, można wnioskować, iż uczący się ma dostęp do własnej kompetencji na podstawie oceny w działaniu (na podstawie efektywności działania) oraz na podstawie refleksji nad własnym działaniem. Zatem kompetencja międzykulturowa uczącego się jest kompetencją, na której rozwój zasadniczy wpływ ma sam uczący się. (Torenc, 2007: 165).

Na proces rozwijania kompetencji międzykulturowej w kontekście edukacyjnym mogą mieć wpływ – oprócz własnych doświadczeń – kompetencje i postawa nauczyciela oraz sposób wykorzystania przez niego możliwych środków i materiałów dydaktycznych, w tym podręczników.

### 4. Cel i przedmiot badania

Martina Rost-Roth (2005: 53–55) wymienia możliwe obszary badawcze, których zgłębienie może znacząco wpłynąć na rozwój dydaktyki różnorodnej, tu szczególnie w kontekście nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego (*Tertiärsprachendidaktik*) i jego wpływu na rozwój kompetencji międzykulturowej uczących się. Wśród tych obszarów badawczych znajduje się także analiza materiałów dydaktycznych, które służą do dydaktycznego wdrażania konkretnych założeń koncepcyjnych. Z tego względu za przedmiot badania wybrałam podręczniki do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum jako główny materiał dydaktyczny, na którym opiera się lekcja języka obcego. Pytania badawcze skupiają się na wybranych zadaniach, których celem jest szeroko pojęta refleksja międzykulturowa:

- Czy badane podręczniki zawierają zadania, których celem jest kształtowanie kompetencji międzykulturowej?
- Jeśli tak, to jakie typy zadań wykorzystują one w tym celu?
- Jeśli tak, to jak sformułowano polecenia w tych zadaniach?

Materiałem badawczym są dopuszczone do użytku szkolnego podręczniki do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum<sup>2</sup>. Analizie zostały poddane zadania w dziewięciu podręcznikach (por. Badane podręczniki do języka niemieckiego w gimnazjum), które mają zróżnicowaną liczbę poszczególnych części (łącznie 24 tomy). W badaniu pominięto zadania w zeszytach ćwiczeń, bowiem zgodnie z rozporządzeniem MEN z 2014 r.<sup>3</sup> zeszyt ćwiczeń, w którym uczeń może zapisywać rozwiązania oraz dokonywać innych zapisów, jest odrębnym materiałem dydaktycznym, niepodlegającym procedurze dopuszczenia do użytku szkolnego.

## 5. Kryteria analizy

Zarówno polska, jak i niemieckojęzyczna literatura przedmiotu, dotycząca analizy podręczników, prezentuje różnorodne kryteria jako narzędzia analizy podręczników. W polskiej literaturze glottodydaktycznej katalogi kryteriów oceny materiałów nauczania proponują m.in. Pfeiffer (2001) i Chudak (2007).

W moim badaniu jako kryteria analizy wykorzystałam katalog zadań zorientowanych międzykulturowo, opracowany przez fińską badaczkę podręczników Minnę Maijalę (2010: 63), które ta oparła na propozycjach Grau i Würffel (2007: 312–314) oraz Christa (2007), a także dodała do nich własne uzupełnienia (por. tab. 1). Nader przydatne okazały się przedstawione w tabeli cele kształcenia rozwijające określone zakresy kompetencji międzykulturowej. Typy zadań i ćwiczeń posłużyły jako wskaźniki badania. Przewidując niewielką liczbę tekstów literackich w podręcznikach do gimnazjum, rozszerzyłam analizę tekstów służących porównaniom kulturowym o teksty informacyjne, które zwykle dominują w polskich podręcznikach.

Badanie polegało na przeanalizowaniu poleceń do zadań pod kątem tego, na ile odpowiadają przedstawionej klasyfikacji. Uwzględniłam przy tym cel ćwiczenia w kontekście działań rozwijających kompetencję interkulturową.

<sup>2</sup> Stan na 7 lipca 2015, por. [https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz\\_dopuszczone\\_lista3.php](https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista3.php).

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

**Tabela 1.** Zadania rozwijające komunikację międzykulturową (na podstawie Maijala 2010: 63)

Cele kształcenia	Rozwój kompetencji interkulturowej poprzez...	Zadania i ćwiczenia
Afektywne	postrzeganie tego, co obce i własne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ustny lub pisemny opis ilustracji, filmów, clipów wideo i audio</li> <li>– opowiadanie o osobistych wrażeniach / przeżyciach / obserwacjach, także poprzez aktywizowanie wiedzy uprzedniej</li> <li>– dyskusja o opowieściach (teksty literackie, prasowe itp.) z uwzględnieniem różnych perspektyw</li> </ul>
Kognitywne, zadaniowe	refleksję o języku i kulturze	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rozszerzanie tradycyjnych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych o konotacje i kontekst kulturowy</li> <li>– projekt (np. internet, „badania terenowe” – jeśli możliwe) danego leksemu (np. <i>Brötchen</i>) i zakresu leksykalnego (np. <i>Essen und Trinken</i>) → tworzenie asocjogramów w kontekście własnego języka, przygotowanie kolaży wizualizacyjnych</li> </ul>
Kognitywne, zadaniowe	porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce	<ul style="list-style-type: none"> <li>– analiza tekstów literackich [i informacyjnych – A.D.J.]</li> <li>– analiza innych rodzajów tekstów o specyficznym charakterze kulturowym (np. ogłoszenie o pracę, reklama)</li> <li>– porównywanie aspektów życia codziennego (mieszkanie, zakupy, itp.)</li> <li>– projekt (np. internet, ankieta, jeśli to możliwe)</li> <li>– dyskusja o zachowaniu specyficznym dla danej kultury lub o nieporozumieniach międzykulturowych</li> </ul>
Zadaniowe	własny udział w sytuacjach interkulturowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>– drama lub odgrywanie ról</li> <li>– symulacja</li> <li>– projekt etnograficzny (rodzimy użytkownik języka na lekcji jako informator)</li> <li>– korespondencja (list, e-mail, tandem, chat, Second Life)</li> <li>– wycieczki klasowe itp.</li> <li>– goście w klasie i poza nią</li> </ul>

## 4. Wyniki

Zanim zostaną przedstawione zarówno ilościowe, jak i jakościowe wyniki badania<sup>4</sup>, przywołam uwagę Krumma i Duschenko (2001), którzy podkreślają, że wszelkie analizy ilościowe w materiałach dydaktycznych należy traktować z odpowiednim dystansem, gdyż mogą okazać się bezcelowe.

<sup>4</sup> Częściowe wyniki tego badania, dotyczące zadań służących rozwijaniu afektywnych celów kształcenia, zostaną przedstawione w innej publikacji, dlatego szczegółowe ich omówienie pominięto w tym artykule.

Ilościowe wyliczenie pewnych fenomenów nie mówi bowiem wiele o ich przydatności oraz zgodności z zasadami dydaktycznymi. W przypadku moich badań analiza ilościowa nie powinna prowadzić do daleko idących wniosków chociażby z tego powodu, że badane podręczniki różniły się w momencie badania liczbą tomów dopuszczonych do użytku szkolnego. I choć tabela 2 prezentuje ilościowe zestawienie typów zadań rozwijających międzykulturowość, to jednak jakościowa analiza typów zadań wydaje się bardziej wartościowa.

**Tabela 2.** Zestawienie ilościowe zadań rozwijających kompetencję międzykulturową w badanych podręcznikach

Cele kształcenia	Kognitywne/Zadaniowe							Zadaniowe		
	typy zadań									
Podręcznik	gramatyczno- leksykalne	projekt, tworzenie asocjogramów	analiza tekstów literackich i informacyjnych	analiza innych rodzajów tekstów	porównywanie	projekt	dyskusja o zachowaniu	drama, role	symulacja	korespondencja
Aktion Deutsch (1, 2)	1	4	3	2	2	3	–	1	5	–
Das ist Deutsch Kompakt (1, 2, 3)	–	1	9	1	2	1	2	–	–	–
Meine Deutschlandtour (1, 2)	2	1	16	3	12	10	1	3	–	–
Beste Freunde (1, 2)	1	3	7	2	1	3	–	2	1	–
www.weiterdeutsch (1, 2, 3)	1	1	34	7	1	12	–	4	–	–
Mit links! (1, 2, 3)	1	1	30	3	1	3	1	4	–	–
Magnet (1, 2, 3, 4)	–	–	–	2	2	3	1	–	–	1
Magnet smart (1, 2)	1	1	8	1	–	2	–	4	2	–
Kompass neu (1, 2) Kompass (3)	3	2	9	10	5	4	–	3	2	–
Razem	10	14	126	31	26	41	5	21	10	1

Tabele przedstawione w dalszej części pokazują wyniki analizy jakościowej zadań, które kształtują kompetencję międzykulturową w oparciu o trzy kategorie:

- refleksję o języku i kulturze,
- porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce,
- własny udział w sytuacjach interkulturowych.



W tabelach zacytowano jednak tylko wybrane polecenia do tych zadań, gdyż ich pełna prezentacja wykraczałaby poza wymogi wydawnicze tej publikacji<sup>5</sup>. Tytuły podręczników zostały zapisane skrótowo (por. Badane podręczniki do języka niemieckiego w gimnazjum). Polecenia przytoczono głównie w języku polskim, choć w większości tomów podano także ich niemiecką wersję. Jedynie w podręcznikach *Magnet 3* i *Magnet 4* polecenia są podane tylko w języku niemieckim, stąd także cytaty w tym języku. Przy każdym poleceniu podano w następujący sposób informację o źródle: BF1: 1/34 (Beste Freunde, część 1, zadanie nr 1 na stronie 34).

#### 4.1. Refleksja o języku i kulturze

Tabele 3 i 4 przedstawiają przykłady poleceń do zadań, których celem jest refleksja o języku i kulturze. Liczba zadań tego typu jest w badanych podręcznikach nieduża, a w niektórych brak ich zupełnie. Należy jednak dodać, że zadania takie mogą pojawiać się w zeszytach ćwiczeń do podręczników, które nie zostały objęte tym badaniem. Ponadto warto zauważyć, że w badanych podręcznikach z taką refleksją wiążą się często komentarze zamieszczone w kontekście wprowadzanego materiału gramatycznego lub leksykalnego, np.:

Nazwy kolorów w językach niemieckim i angielskim brzmią bardzo podobnie: weiß – white... . (AD1: Tipp/56)

Uczniowie często stosują w języku potocznym nazwy przedmiotów szkolnych w formie skróconej: Bio – Biologie, Geo – Geografie... . (MD1: s. 80)

Nazwy miast. Wiele nazw miast leżących w krajach niemieckojęzycznych brzmi w języku polskim i niemieckim tak samo. Istnieje jednak grupa nazw, które na przestrzeni wieków uległy spolszczeniu. Ich polskie formy są świadectwem wielowiekowych kontaktów między naszymi krajami. (M1: Infobox Landeskunde/26)

Jednakże z komentarzami tymi nie wiążą się żadne zadania lub ćwiczenia w podręczniku. Zadania rozszerzające tradycyjne ćwiczenia gramatyczno-leksykalne o refleksję na temat konotacji lub kontekstu kulturowego znajdują się w prawie wszystkich badanych podręcznikach.

W przeważającej liczbie badanych tytułów znajdujemy zadania o charakterze projektowym, których celem jest refleksja o języku i kulturze z wykorzystaniem technik aktywizujących, takich jak asocjogramy, mapy myśli, zabawy leksykalne czy tworzenie kolaży (por. tab. 4).

---

<sup>5</sup> Pełne zestawienie wszystkich poleceń dostępne jest do wglądu po wcześniejszym kontakcie z autorką.

**Tabela 3.** Zadania podręcznikowe: rozszerzanie tradycyjnych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych o konotacje i kontekst kulturowy

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (refleksja o języku i kulturze)	
Podręcznik	Typy zadań: rozszerzanie tradycyjnych ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych o konotacje i kontekst kulturowy
AD	„Czy znasz jeszcze inne formy powitań w językach obcych? Wymień je”. (AD1: 1b/14)
MD	„Niemieckie imiona dziewcząt i chłopców. Posłuchaj i powtórz”. (MD1: 3/40)
BF	„Jak myślisz, jaki to jest język? Odpowiedz”. (BF1: 9a/32)
WWD	„Porównaj wyrazy używane w Niemczech i Austrii. Co one oznaczają w języku polskim? Poszukaj w słowniku”. (WWD1: J1/16)
ML	„Przeczytaj listę członków rodziny i wykorzystując podobny zapis oraz brzmienie tych wyrazów w innych językach obcych, znajdź ich polskie odpowiedniki”. (ML1: 1a/46) (ML3: 1/10)
MS	„Dopasuj do siebie słowa i utwórz słownik. Następnie poszukaj w internecie innych słów i zwrotów i rozszerzaj swój austriacki słownik”. (MS2: Infobox Landeskunde/80)
KN, K	„Dopasuj austriackie nazwy artykułów spożywczych do nazw niemieckich”. (KN1: Interregio/125)

**Tabela 4.** Zadania podręcznikowe: praca projektowa (tworzenie asocjogramów i kolaży)

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (refleksja o języku i kulturze)	
Podręcznik	Typy zadań: praca projektowa (tworzenie asocjogramów w kontekście własnego języka, przygotowanie wizualnych kolaży odnośnie do leksemu i zakresu leksykalnego)
AD	„Przygotujcie w klasie mapę myśli zawierającą nazwy wszystkich członków rodziny”. (AD2: 1/12)
DDK	„Mapa myśli. Uzupełnij mapę swoimi danymi w zeszycie. Następnie opowiedz o sobie”. (DD2: 2/10)
MD	„Przygotuj w zeszycie mapę myśli na temat sportu i na podstawie tego materiału opowiedz o swoich aktywnościach sportowych”. (MD1: 3/133)
BF	„Uzupełnij asocjogram wyrazami do tematu <i>Wohnen</i> . Jak się nazywają pomieszczenia i co się w nich robi”. (BF2: 1/60)
WWD	„Produkty z Niemiec. Udajcie się w grupach do najbliższego domu towarowego. Wyszukajcie 3 artykuły spożywcze i 3 artykuły chemiczne, zapiszcie ich nazwę, nazwę producenta oraz miejsce, w którym zostały one wyprodukowane. Porównajcie wyniki pracy grupowej w klasie”. (WWD2: J1/106)
ML	„Zbierzcie w parach wasze skojarzenia z podanym tematem”. (ML3: 1/6)
KN, K	„Jak nazywa się bułka z masłem, którą jedzą Niemcy, Austriacy, Szwajcarzy i Liechtensteinczy? Odpowiedz na podstawie ilustracji”. (KN1: Interregio/124)

## 4.2. Porównania kulturowe

Wyniki analizy pięciu typów zadań służących porównaniom kulturowym pokazują, że dominują one we wszystkich podręcznikach. W tabeli 5 zacytowano tylko niewielką liczbę poleceń do tych zadań. Porównania te oparte są na pracy ucznia z tekstem literackim lub (preparowanym) tekstem informacyjnym. W trakcie badania wyniknął problem z zakwalifikowaniem zadań do tej grupy, bowiem są to w przeważającej liczbie zadania o charakterze receptywnym (rozumienie tekstu czytanego) i ten cel dominuje w poleceniu. Wiele zadań związanych z tekstami jest zintegrowanych także z innymi zadaniami. Zorientowana interkulturowo analiza tekstu ma więc charakter nieco ukryty za podstawowym celem zadania – zrozumieniem tekstu pisanego. Jednakże każde działanie, dla którego punktem wyjścia jest tekst (np. poszukiwanie danej informacji, wskazanie kontekstu czy określenie głównej myśli tekstu), uznano w badaniu za formę jego analizy. W niektórych podręcznikach, np. *Aktion Deutsch*, *Magnet*, *Magnet Smart*, pojawiają się ciekawe teksty informacyjne o charakterze interkulturowym (w języku polskim lub niemieckim), jednakże nie poprzedzają ich żadne

**Tabela 5.** Zadania podręcznikowe: analiza tekstów literackich i informacyjnych

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: analiza tekstów literackich i preparowanych tekstów informacyjnych
AD	„Posłuchaj nagrania i śledź tekst [...] (2b). Powiedz po polsku, jakie są różnice między Wielkanocą w Niemczech i w Polsce (2c)”. (AD1: 2b, 2c/82)
DDK	„Johann Wolfgang von Goethe i Adam Mickiewicz – klasycy literatury światowej. A. Przeczytaj tekst i utwórz pytania. B. Przyporządkuj fragment tekstu do tytułów wierszy Adama Mickiewicza”. (DDK3: 2/40)
MD	„Przeczytaj informacje oraz tekst o Księstwie Liechtenstein i powiedz, które informacje są zgodne z ich treścią. Następnie popraw ustnie błędne informacje”. (MD1: 1/26)
BF	„Przeczytaj teksty z zadania 2. jeszcze raz i rozwiąż quiz o Berlinie”. (BF2: 3/38)
WWD	„Przeczytaj informacje dotyczące Gregora Schlierenzauera i uzupełnij luki odpowiednimi wyrazami z listu”. (WWD3: 11/74)
ML	„Przeczytaj tekst i zaznacz, które zdania są zgodne z jego treścią, a które nie”. (ML3: 3/42) [tekst o baśniach braci Grimm]
M	„Przeczytaj tekst i zapoznaj się ze zdaniem. Wybierz ich właściwe zakończenie: A, B czy C i przeczytaj je na głos”. (M2: 16/34) [tekst o fanach FC Bayern]
MS	„Przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania”. (MS2: X/102) [tekst o święcie narodowym w Niemczech]
KN, K	„Przeczytaj teksty o zwyczajach karnawałowych w krajach DACHL i dopasuj tytuły do fotografii”. (K3: 1/72)

jednoznaczne polecenia dla ucznia. Te zadania zostały więc pominięte z racji niespełnienia kryterium analizy. Warto dodać, że liczba tekstów literackich w badanych podręcznikach ogranicza się do dwóch (w *www.weiter-deutsch-3* oraz *Magnet 2*), stąd analizie poddano głównie teksty informacyjne. Niektóre z nich to autentyczne teksty prasowe, ale większość to teksty preparowane. Jeśli rzeczowa treść tekstu nie jest czytelna w poleceniu, to zapisano ją skrótowo w nawiasie obok polecenia. W pełnym zestawieniu poleceń można zauważyć, że zadania analizujące teksty pojawiają się liczniej w dalszych częściach podręcznika, najmniej jest ich zwykle w pierwszym tomie.

Z innych rodzajów tekstów, które mają specyficzny charakter kulturowy, w badanych książkach znajdują się następujące: ogłoszenie, plakat, statystyka, taryfa przewozowa, strona internetowa, zaproszenie, reklama, folder, schemat szkolnictwa, ulotka, bilety środków komunikacji itp. Tabela 6 przedstawia wybrane polecenia do zadań, w których uczący się analizują treść tekstów tego typu. Zauważyć należy, że analiza ta znowu związana jest w pierwszej kolejności z działaniami receptywnymi. Ich specyfika interkulturowa jako wyłączny cel sam w sobie nie jest jednak przedmiotem żadnego ze zbadanych poleceń.

**Tabela 6.** Zadania podręcznikowe: analiza innych rodzajów tekstów o specyficznym charakterze kulturowym

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: analiza innych rodzajów tekstów o specyficznym charakterze kulturowym (np. ogłoszenie o pracę, reklama)
AD	„Przeczytaj ogłoszenie. Następnie powiedz, które spośród podanych informacji A–D są prawdziwe, a które fałszywe”. (AD1: 2a/70)
DDK	„Zapoznaj się z tekstem oraz taryfą przewozową. Następnie odpowiedz na pytania”. (DDK2: 4/103)
MD	„Popatrz na stronę internetową niemieckiego gimnazjum i powiedz, które informacje można na niej znaleźć”. (MD1: 1/76)
BF	„Przeczytaj ogłoszenie. Zanotuj słowa, które rozumiesz (7a). Odpowiedz po polsku (7b)”. (BF1: 7a, 7b/32)
WWD	„Przeczytaj ogłoszenie przedsiębiorstwa transportowego i uzupełnij luki odpowiednimi wyrazami”. (WWD3: 8/36)
ML	„Znajdźcie w parach trzy różnice między niemieckim a polskim systemem szkolnictwa i opiszcie je”. (ML3: 2/12)
M	„Przeanalizujcie statystykę i odpowiedzcie na pytania”. (M15:59)
MS	„Przeczytaj informacje na plakacie i odpowiedz na pytania”. (MS1: 4/47) [plakat młodzieżowego centrum kultury]
KN, K	„Obejrzyj schemat połączeń w Berlinie i odpowiedz na pytania. [...]”. (KN2: 4/118–119)

Tabela 7 przedstawia przykłady zadań, które koncentrują się na porównaniach życia codziennego w kulturze własnej i kulturze docelowej. Są to zadania interakcyjne i produkcyjne, zarówno ustne, jak i pisemne, często integrujące kilka sprawności językowych. Porównania odwołują się zarówno do doświadczeń uczniowskich, jak i wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej.

**Tabela 7.** Zadania podręcznikowe: porównanie aspektów życia codziennego

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: porównanie aspektów życia codziennego
AD	„Powiedz po polsku, jakie są różnice między Wielkanocą w Niemczech i w Polsce”. (AD1: 2c/82)
DDK	„Jak jest u Was? Ile kosztują bilety do kina, do muzeum i bilety komunikacji miejskiej? Przygotujcie w parach korzystną ofertę wspólnego wyjścia z klasą”. (DDK2: 5/103)
MD	„O której godzinie zaczyna się szkoła / zaczynają się lekcje w poszczególnych krajach? Popatrz na obrazki przedstawiające zegary i opowiedz o tym”. (MD1: 2/89)
BF	„Napisz w zeszycie swój plan lekcji po niemiecku i porównaj go z planem Simona”. (BF1: 2/30)
WWD	„Realio- i kulturoznawstwo. Przesady w Niemczech i w Polsce. Co przynosi pecha, a co szczęście w Niemczech i w Polsce? Które przesady są podobne, a które różnią się? Uzupełnij tabelę i opowiedz w klasie”. (WWD3: J-J1/15)
ML	„Jak obchodzone są podane uroczystości w Polsce? Wybierzcie w parach jedną uroczystość z listy i odpowiedzcie na podane pytania”. (ML3: 4/21)
M	„Hör zu und ordne die Informationen den Personen zu. [...] (15) Und du? Wie feierst du Geburtstag? Antworte”. (16) (M3: 15, 16/38)
KN, K	„Co sądzisz o usłudze opisanej w projekcie? Czy w Polsce działa taka usługa? Znajdź informacje na stronach internetowych dużych miast”. (KN2: 3/131)

Tabela 8 przedstawia niektóre polecenia do zadań w badanych podręcznikach, które mają charakter projektowy. W poleceniach znajdują się wskazówki, z jakich mediów uczniowie mogą lub powinni skorzystać, aby rozwiązać zadanie. Zadania te mają charakter otwarty, problemowy, czasami kilkietapowy, stąd także możliwe jest zintegrowanie kilku zadań wokół rozwiązania jednego problemu. W tabeli potraktowano przykładowe zadania tego typu jako jedno, ale zacytowano polecenia każdego z nich, np. BF1: 1a, 1b, 3/24.

W grupie kognitywnych zadań porównawczych najmniej jest tych, których celem jest dyskusja o zachowaniach specyficznych dla danej kultury lub o nieporozumieniach międzykulturowych. Polecenia wybranych zadań zacytowano w tabeli 9.

**Tabela 8.** Zadania podręcznikowe: praca projektowa (np. internet, ankieta)

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: projekt (np. internet, ankieta)
AD	„Specjalności kulinarne w krajach DACHL. Celem projektu jest przygotowanie i publiczne przedstawienie prezentacji multimedialnej na temat tradycyjnych przysmaków w krajach niemieckojęzycznych oraz przeprowadzenie degustacji niektórych potraw”. (AD: Projekt/90)
DDK	„Zestawy śniadaniowe w Europie. Zbadaj, co jedzą na śniadanie Austriacy, Szwajcarzy czy Hiszpanie. Zaprezentuj wyniki badań w klasie i przygotuj zadanie kontrolne. Przykład poniżej”. (DD1: 1/107)
MD	„Przygotujcie konferencję prasową ze znaną niemiecką osobistością. Napiszcie w grupie pytania, podzielcie się rolami i zaprezentujcie konferencję na forum klasy”. (MD1: k2l7/140)
BF	„Wasza klasa planuje wycieczkę do Szwajcarii. Popatrzcie na mapę Szwajcarii i zdjęcia. Co można tam robić? (1) Każda grupa wybiera trzy miejsca. Przygotujcie w grupach program wycieczki (2). Zaprezentujcie klasie wasze programy wycieczki. Która wycieczka jest faworytem? Zagłosujcie w klasie (3)”. (BF2: 1, 2, 3/57)
WWD	„Realio- i kulturoznawstwo. Dzisiejszy Berlin. Narysuj własnego niedźwiadka berlińskiego. Wykonajcie w klasie Galerię Misia Berlińskiego”. (WWD1: J, J1/65)
ML	„Zaprojektujcie w czteroosobowych grupach logo nowoczesnej poczty. Następnie zaprezentujcie je w klasie”. (ML3: 4/53)
M	„Wyszukajcie nazwy niemieckich, austriackich i szwajcarskich specjalności kulinarnych i informacji na ich temat. Wykonajcie plakat z ilustracjami i polskimi objaśnieniami, a następnie zaprezentujcie go w klasie. [...]”. (M1: Mach mit!/82)
MS	„Nakręćcie w grupach krótki film, pokażcie pozostałym osobom w grupie i wybierzcie najlepszy. [...]”. (MS1: 6/95) (MS1: 1/60)
KN, K	„Jakie zwyczaje sylwestrowe lub karnawałowe są lub były kultywowane w Polsce? Znajdź informacje i fotografie lub ilustracje i przygotuj opis lub prezentację dla kolegów/koleżanek z krajów niemieckojęzycznych”. (K3: 3/73)

**Tabela 9.** Zadania podręcznikowe: dyskusja o zachowaniach specyficznych dla danej kultury

Cele kształcenia: KOGNITYWNE/ZADANIOWE (porównania kulturowe tego, co własne, z tym, co obce)	
Podręcznik	Typy zadań: dyskusja o zachowaniu specyficznym dla danej kultury lub o nieporozumieniach międzykulturowych
DDK	„Porozmawiajcie w klasie na temat jedzenia i picia w czasie lekcji. Niech każdy uzasadni swój punkt widzenia, a na koniec przeprowadźcie głosowanie”. (DDK3: 5/79)
MD	„Powiedz, co sądzisz o projekcie uniwersytetu w Halle. Uzasadnij swoje zdanie”. (MD2: 4/93),
ML	„Porozmawiajcie w parach o tym, co może być kiczowatym, dowcipnym, a co praktycznym prezentem. Następnie zaproponujcie swoje pomysły w klasie. Opiszcie te prezenty możliwie najdokładniej”. (ML3: 5/18)
M	„Lest die Ergebnisse der Umfrage unter 250 Schülern und Schülerinnen des Brecht-Gymnasiums in Augsburg und diskutiert in der Klasse. Die Fragen helfen euch”. (M4: 16/60) [dyskusja o korzystaniu z mediów przez niemiecką młodzież]

### 4.3. Własny udział w sytuacjach interkulturowych

W podręcznikach jest wiele zadań, w których uczniowie tworzą dialogi lub odgrywają pewne role. Niestety niewiele z tych ról ma charakter interkulturowy, najczęściej chodzi bowiem o rozmowę z nieokreśloną bliżej koleżanką lub kolegą w sytuacji życia codziennego, z której nie wynika fakt, że reprezentują oni różne nacje i kultury. Tabela 10 przedstawia niektóre polecenia do zadań, których celem jest udział w dramie lub odgrywaniu ról jedynie w takich sytuacjach, które mogą mieć charakter interkulturowy.

**Tabela 10.** Zadania podręcznikowe: drama lub odgrywanie ról

Cele kształcenia: ZADANIOWE (własny udział w sytuacjach interkulturowych)	
Podręcznik	Typy zadań: drama lub odgrywanie ról
AD	„Wybrana osoba odgrywa na forum klasy rolę nowego ucznia. Pozostali uczniowie w grupach czteroosobowych przygotowują pytania, które mu zadadzą, aby dowiedzieć się o nim jak najwięcej”. (AD1: 3/25)
MD	„Jakie pytania chcielibyście zadać Toni Garn? Napiszcie w grupach pytania. Przygotujcie wywiad z modelką i zaprezentujcie go koleżankom i kolegom z klasy”. (MD1: k217/140)
BF	„Odegrajcie podobne dialogi. Wcielcie się w rolę klientki/klienta lub pani Schmidt/pana Wagnera”. (BF1: 11/54)
WWD	„Pracując w grupach, odegrajcie w klasie sceny wizyty w rodzinie niemieckiej i polskiej. Przejmijcie rolę gospodarza i gościa”. (WWD3: J1/51)
ML	„Odegraj rolę prezentera telewizyjnego i zapowiedz swój ulubiony program”. (ML3: 5/36)
MS	„Nakręćcie scenkę, w której pani Stock przedstawia siebie, swoją rodzinę i nowego psa”. (MS1: 5/63)
KN, K	„Markus rozmawia ze swoim tatą. Wciel się w rolę Markusa i opowiedz na podstawie ilustracji, co robił tego dnia”. (KN2: 3/95)

Zadania symulacyjne pozwalają uczniom na pełne zanurzenie się w obcym kontekście. Ich liczba w badanych podręcznikach jest nieduża (por. tab. 2), a przykłady ilustruje tabela 11.

W badanych podręcznikach zidentyfikowano tylko jedno zadanie, którego celem jest autentyczna korespondencja z rodzimym użytkownikiem języka (por. tab. 12). Inne zadania, których celem jest rozwijanie pisemnych działań interakcyjnych, nie uwzględniają aspektu autentyczności.

Wśród zadań w badanych podręcznikach nie stwierdzono obecności projektu etnograficznego, który opiera się na autentycznej komunikacji z rodzimym użytkownikiem języka. Własny udział w komunikacyjnych sytuacjach interkulturowych, jaki może stwarzać np. wycieczka lub wymiana szkolna, nie jest inicjowany przez żadne z zadań w badanych podręcznikach.

**Tabela 11.** Zadania podręcznikowe: drama lub odgrywanie ról

Cele kształcenia: ZADANIOWE (własny udział w sytuacjach interkulturowych)	
Podręcznik	Typy zadań: symulacja
AD	„Sformułuj w języku niemieckim wypowiedzi odpowiednie do opisanych sytuacji”. (AD2: 1/78) [sytuacje, które mogą się wydarzyć w trakcie zakupów za granicą]
BF	„Pracujcie w parach. Przyjrzyjcie się zdjęciu i napiszcie tekst. Jak sądzicie, kim są ci ludzie?”. (BF1: L3, 1/28)
MS	„Co powiesz w takiej sytuacji? Odegraj scenki powitań i pożegnań”. (MS1: 4b/8)
KN, K	„Każdy z was pochodzi z innego kraju, ale wszyscy mówicie po niemiecku. Porozmawiajcie w grupie i dowiedzcie się o imię, miejsce zamieszkania, kraj pochodzenia i wiek wszystkich uczestników rozmowy”. (KN1: 1/8)

**Tabela 12.** Zadania podręcznikowe: prowadzenie autentycznej korespondencji

Cele kształcenia: ZADANIOWE (własny udział w sytuacjach interkulturowych)	
Podręcznik	Typy zadań: korespondencja (list, e-mail, tandem, chat, Second Life)
M	„Waszym zadaniem będzie napisanie listu do niemieckiego sportowca z prośbą o autograf. [...]”. (M2: Mach mit!/58)

## 5. Wnioski i perspektywy

Pfeiffer (2001: 177) jako teoretyk i jednocześnie praktyk twierdzi, że kryteria i zasady ewaluacji materiałów dydaktycznych są równocześnie kryteriami i zasadami ich preparacji. Problemem jest jednak ogromna liczba zróżnicowanych kryteriów w literaturze fachowej, której często nie są świadomi ani nauczyciele, ani glottodydaktycy, ani sami autorzy podręczników. Ich przydatność może być zatem wątpliwa. Autorzy polskich podręczników do nauczania języków obcych, planując ich koncepcję metodyczno-dydaktyczną oraz projektując ich treści, kierują się obecnie głównie wymaganiami stawianymi przez podstawę programową do nauczania języków obcych, ponieważ nieuwzględnienie jej wymagań może skutkować brakiem dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego.

Inne kryteria oceny podręcznika mogą w tej sytuacji wydawać się drugorzędne. Ponieważ podstawa programowa daje jedynie bardzo ogólne ramy działań rozwijających kompetencje językowe, w przedstawionym badaniu zastosowano jako metodę badawczą analizę konkretnych typów zadań, których celem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej przy zasadniczym założeniu, że celem lekcji języka obcego jest umożliwienie skutecznej komunikacji w sytuacjach międzykulturowych.



Konkludując, należy stwierdzić, że we wszystkich badanych podręcznikach do nauczania języka niemieckiego w gimnazjum znajdują się przeróżne typy zadań rozwijających kompetencję międzykulturową. Zróżnicowana jest także ich liczba, a kolejność ich pojawiania się w podręcznikach nie jest zdeterminowana progresją językową. Spora ich liczba znajduje się w pierwszej części podręcznika, w tym także w początkowych rozdziałach i lekcjach, co należy pochwalić, bowiem wrażliwość interkulturową warto rozwijać od najwcześniejszych lat nauki – moim zdaniem już w edukacji przedszkolnej<sup>6</sup>. W tym kontekście nie budzi wątpliwości fakt, że polecenia sugerują często zastosowanie języka polskiego do wykonania zadania. Wraz z zasobem słownictwa i biegłością językową wzrasta także złożoność zadań, stąd wiele z nich pojawia się dopiero w kolejnych tomach podręcznika. Nie należy oczekiwać, aby zastosowano wszystkie z nich i w podobnych proporcjach liczbowych (por. tab. 2). Przykładowo tylko w jednym z badanych podręczników zaproponowano zadanie z zakresu własnego udziału w sytuacjach interkulturowych, którego celem jest autentyczna korespondencja w języku obcym. W dobie powszechnego dostępu do mediów informacyjno-komunikacyjnych tego typu autentyczne działania interakcyjne powinny częściej gościć w podręcznikach, choćby z racji ich motywacyjnego charakteru. W podręcznikach pojawiają się oczywiście zadania polegające na napisaniu listu czy e-maila, ale ich celem jest rozwijanie sprawności pisania, a nie rozwijanie kompetencji międzykulturowej.

Z listy zadań, których poszukiwałam, wypadają także zadania, których celem mogłyby być wycieczki lub wymiany szkolne, czemu specjalnie nie należy się dziwić. Każdy z nas ma bowiem świadomość, że tego typu działania mają miejsce w wielu szkołach, ale nie są podyktowane realizacją zadań podręcznikowych, lecz innych celów szkoły. Na niewystarczającą reprezentację zadań opierających rozwijanie kompetencji międzykulturowej o własne doświadczenia zwraca uwagę także Maijala (2011: 54), która według tych samych kryteriów badała niemieckie podręczniki do nauczania języka niemieckiego jako języka obcego. W moim badaniu zauważalny jest także zupełny brak projektów etnograficznych związanych z autentyczną komunikacją z rodzimymi użytkownikami języka. Zadania, które realizują cele afektywne, często są uzupełniane przez zadania rozwijające działania receptywne.

---

<sup>6</sup> Na taką refleksję autorki wpłynął m.in. artykuł pod znamienym tytułem *Przedszkolaki przestraszyły się Polaka o ciemnej skórze*. «Proszę pani, to uchodźca. Boję się», <<http://wyborcza.pl/1,75398,20141264,przedszkolaki-przestraszyly-sie-polaka-o-ciemnej-skorze-prosze.html>>, dostęp: 26.05.2016.

Teksty literackie zostały wyparte z podręczników w latach 70. ubiegłego wieku na rzecz informacyjnych tekstów kulturoznawczych. Te jednak prezentują na ogół jedną perspektywę, podczas gdy teksty literackie umożliwiają zwykle spojrzenie na stereotypy z kilku perspektyw, co w sposób naturalny może prowokować do dyskusji. Ich powrót jest zatem pożądany i w podręcznikach powoli następuje. Obecność tekstów narracyjnych jest także wymogiem podstawy programowej. Teksty narracyjne dotyczą nie tylko obszarów poznawczych, jak ma to miejsce w tekstach informacyjnych, lecz przede wszystkim afektywnych. Liczba narracyjnych tekstów literackich w badanych podręcznikach jest jednak niska (2), dlatego w badaniu oparłam się głównie na preparowanych tekstach informacyjnych. Zadania związane z analizą tych tekstów są najliczniej reprezentowane w badanych podręcznikach. Niemniej należy zauważyć, że występują głównie w kombinacji z działaniami recepcyjnymi, które są podstawowym celem analizy tekstów.

Badane zadania rozwijające kompetencję międzykulturową mają najczęściej charakter zadaniowy, tj. są ukierunkowane na działanie, np. poszukiwania informacji w internecie czy pracę projektową. Mogą dlatego być atrakcyjne i motywujące dla uczących się. Od nauczyciela wymagają jednak większego wysiłku w ich przygotowaniu niż inne, prostsze zadania proponowane przez podręcznik.

Na zakończenie warto podkreślić, że wartości edukacyjnej zadań kształtujących kompetencję międzykulturową nie należy oceniać wyłącznie po ich liczbie czy typie. W celu rzetelnej oceny ich efektywności należałoby przeprowadzić badanie uwzględniające zarówno perspektywę uczącego się, jak i świadomość interkulturową nauczającego, a także kontekst komunikacyjny. Z pewnością wynik takiego badania mógłby wiele powiedzieć o skuteczności rozwijania tej kompetencji w rzeczywistości szkolnej.

### Badane podręczniki do języka niemieckiego w gimnazjum

*Aktion Deutsch 1* (WSiP, 2015) [AD1], *Aktion Deutsch 2* (WSiP, 2015) [AD2], *Das ist Deutsch! Kompakt. 1* (Nowa Era, 2015) [DDK1], *Das ist Deutsch! Kompakt. 2* (Nowa Era, 2015) [DDK2], *Das ist Deutsch! Kompakt. 3* (Nowa Era, 2013) [DDK3], *Meine Deutschtour 1* (Nowa Era, 2015) [MD 1], *Meine Deutschtour 2* (Nowa Era, 2015) [MD2], *Mit links! 1* (Pearson, 2015) [ML 1]  
*Mit links! 2* (Pearson, 2015) [ML2], *Mit links! 3* (Pearson, 2013) [ML3], *Beste Freunde 1* (Hueber, 2015) [BF1], *Beste Freunde 2* (Hueber, 2015) [BF2], *www.weiter deutsch 1* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2015) [WWD1], *www.weiter deutsch 2* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2010) [WWD2], *www.weiter deutsch 3* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2011) [WWD3], *Magnet 1* (LektorKlett, 2015) [M1], *Magnet 2* (LektorKlett, 2015) [M2], *Magnet 3* (LektorKlett, 2012) [M3], *Magnet 4* (LektorKlett, 2012) [M4], *Magnet smart 1* (LektorKlett, 2015) [MS1], *Magnet smart 2* (LektorKlett, 2015) [MS2], *Kompass 1 neu* (Wydawnictwo

Szkolne PWN, 2015) [KN1], *Kompass 2 neu* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2015) [KN2], *Kompass 3* (Wydawnictwo Szkolne PWN, 2009) [K3]

### Literatura

- Badura E. (2007): *Nauczyciel jako mediator kulturowy. tertium*, Kraków.
- Baumann Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Błażek A. (2008): *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań.
- Chudak S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main.
- Christ H. (2007): *Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. [W:] *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. L. Bredella/H. Christ (red.): Tübingen, 51–77.
- Council of Europe (2003): *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa
- Grau M., Würffel N. (2007): *Übungen zur interkulturellen Kommunikation*. [W:] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (red.). Tübingen und Basel, 312–314.
- Jaroszewska A. (2015): *Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji*. [W:] „Języki Obce w Szkole”, 4, 59–69.
- Krumm H.-J., Ohms-Duschenko M. (2001): *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. [W:] *Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch*. G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici i in. (red.). T. 2, Berlin, New York, 1029–1041.
- Mackiewicz M. (red.) (2005): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja interkulturowa*. Poznań.
- Majjala M. (2010): *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. Turku.
- Majjala M. (2011): *Interkulturelle Vermittlung von Landeskunde im DaF-Unterricht – ein empirischer Beitrag*. [W:] „DUfU – Deutschunterricht für Ungarn“. Jahrgang 24, T. 2011/1–2, 47–58.
- Mihulka K. (2012): *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów.
- Myczko K. (2005): *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*. [W:] *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i kompetencja interkulturowa*. M. Mackiewicz (red.). Poznań, 27–36.
- Pfeiffer W. (2001): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- MEN (2012): *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (Dz.U. 2012 poz. 977).
- MEN (2014): *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2014 poz. 803).
- Rost-Roth M. (2003): *Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht ‚Deutsch nach Englisch‘*. [W:] *Mehrsprachigkeitskonzepte – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. B. Hufeisen/G. Neuner (red.). Strasbourg, 51–84.
- Torenc M. (2007): *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław.
- Żydek-Bednarczuk U. (2015): *Spotkanie kultur: komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice.

### Summary

The subject of the study is the tasks for developing intercultural competence in handbooks for the German language in junior high schools, and the method – the analysis of handbooks based on selected criteria. Specific types of tasks were used as indicators of the objectives of intercultural education. The author focused on the qualitative analysis of instructions although quantitative analysis was also made. It showed that in each of the handbooks studied there are tasks for educating intercultural competence, but their number and typology are considerably diversified.

The intercultural aspect most often accompanies students' analysis of informative texts. Based on the study a general conclusion can be drawn that the handbooks for teaching German in junior high schools offer tasks and texts that allow intercultural education but their educational value should not be judged only based on their number or type. For a reliable assessment of their effectiveness both the perspective of the learner as well as the intercultural awareness of the teacher and communication context should be taken into account.