

Mikołaj Buczak

641427

Kompetencja interkulturowa w nauczaniu
i uczeniu się języka niderlandzkiego
w polskiej praktyce akademickiej

Intercultural competence in the teaching
and learning of Dutch in the Polish
academic practice

Rozprawa doktorska napisana

na Wydziale Anglistyki

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Aleksandry Wach

oraz dr. Roberta de Louwa

Poznań, 2023

PODZIĘKOWANIA

Niniejsza praca powstała dzięki zaangażowaniu i wsparciu szeregu osób, którym jestem niezmiernie wdzięczny za towarzyszenie mi w czteroletniej podróży, w trakcie której starałem się zrealizować ten projekt badawczy.

Dziękuję obojgu moim promotorom – prof. Aleksandrze Wach i dr. Robertowi de Louwowi. W ciągu czterech lat stworzyliśmy nasz mały naukowy mikroświat. Wspólnie braliśmy udział w konferencjach oraz pracowaliśmy nad różnymi projektami badawczymi. Nasza współpraca, prowadzona w duchu otwartości i pełna zrozumienia, może służyć za przykład kolejnym pokoleniom naukowców. Prof. Wach, przez ostatnie cztery lata, które poświęciłem temu projektowi, konsekwentnie wspierała mnie, motywowała i służyła radą. Dr De Louw udzielał cennych wskazówek oraz angażował się w organizację mojej pracy. Prof. Wach oraz dr De Louw są dla mnie wzorem naukowej rzetelności i ludzkiej mądrości. Jestem wdzięczny i przekonany, że to nie koniec naszej wspólnej naukowej przygody.

Niniejszy projekt badawczy nie doszedłby do skutku, gdyby nie biorący w nim udział uczestnicy – nauczyciele języka niderlandzkiego pracujący na Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II oraz studenci niderlandystyk. Dziękuję za umożliwienie mi przeprowadzenia obserwacji zajęć, ankiet oraz wywiadów. Jednym z efektów realizacji niniejszego projektu badawczego były nowe znajomości, które, mam nadzieję, zaopecują w przyszłości współpracą na rzecz polskiej i światowej niderlandystyki.

Dziękuję również Niderlandzkiej Unii Językowej za finansowe wsparcie części tego projektu (grant numer NTU/453 400).

Hartelijk dank aan de Nederlandse Taalunie voor de financiële ondersteuning van een deel van dit project (beurs nummer NTU/435 400).

Chciałbym także podziękować moim najbliższym – rodzinie i przyjaciołom – którzy w czasie trwania prac nad niniejszym projektem badawczym wspierali mnie i kibicowali moim staraniom.

Dziękuję Wszystkim z całego serca,

Mikołaj

OŚWIADCZENIE

Ja, niżej podpisany

.....
Mikołaj Buczak
.....

przedkładam rozprawę doktorską

pt. „Kompetencja interkulturowa w nauczaniu i uczeniu się języka
niderlandzkiego w polskiej praktyce akademickiej”
.....

na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

i oświadczam,

że napisałem ją samodzielnie.

Oznacza to, że przy pisaniu pracy, poza niezbędnymi konsultacjami, nie korzystałem z pomocy innych osób, a w szczególności nie zlecałem opracowania rozprawy lub jej istotnych części innym osobom, ani nie odpisywałem tej rozprawy lub jej istotnych części od innych osób.

Jednocześnie przyjmuję do wiadomości, że gdyby powyższe oświadczenie okazało się nieprawdziwe, decyzja o wydaniu mi dyplomu zostanie cofnięta.

.....
(miejsowość, data)

.....
(czytelny podpis)

Spis treści

SPIS TREŚCI	IV
LISTA TABEL	X
LISTA FIGUR	XIII
WSTĘP	1
ROZDZIAŁ 1: KULTURA JAKO ELEMENT DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH	7
1.1. WPROWADZENIE	7
1.2. DEFINICJE KULTURY	7
1.2.1. Słownikowe definicje kultury	8
1.2.2. Antropologiczne definicje kultury	9
1.2.3. Kategoryzacja definicji kultury	11
1.2.4. Popularne analogie kultury	16
1.2.4.1. Kultura jako naród	17
1.2.4.2. Model cebuli Hofstedeego	17
1.2.4.3. Kultura jako wspólnota wyobrażona	18
1.2.4.4. Kultura jako wspólnota dyskursywna	19
1.2.4.5. Kultura jako metafora drzewa	20
1.2.5. Definiowanie kultury w podejściach esencjalistycznych i konstruktywistycznych	20
1.3. RELACJE MIĘDZY JĘZYKIEM A KULTURĄ	23
1.4. RYS HISTORYCZNY UWZGLĘDNIANIA KULTURY W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH	26
1.4.1. Od XIX wieku do lat 50. XX wieku	27
1.4.2. Od lat 50. XX wieku do współczesności	32
1.5. PODSUMOWANIE	42

ROZDZIAŁ 2: KOMPETENCJA INTERKULTUROWA W UCZENIU SIĘ I NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO 43

2.1. WPROWADZENIE	43
2.2. PODSTAWOWE TERMINY	43
2.2.1. <i>Interkulturowość</i>	44
2.2.2. <i>Interkultura</i>	45
2.2.3. <i>Komunikacja interkulturowa</i>	46
2.2.4. <i>Kompetencja interkulturowa</i>	48
2.3. KONCEPTUALIZACJE I MODELE KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ.....	51
2.3.1. <i>Interkulturowe kompetencje cząstkowe Erll i Gymnich</i>	51
2.3.2. <i>Model Deardorff</i>	52
2.3.3. <i>Model Byrama</i>	56
2.4. PRAKTYCZNA IMPLEMENTACJA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH	59
2.4.1. <i>Interkulturowość w procesie dydaktycznym</i>	60
2.4.2. <i>Dokumenty i programy</i>	61
2.4.2.1. Europejski system opisu kształcenia językowego	61
2.4.2.2. Tom uzupełniający ESOKJ.....	63
2.4.2.3. Rozwijanie wymiaru interkulturowego w nauczaniu języków obcych .	66
2.4.2.4. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur	67
2.4.2.5. Przewodnik do opracowywania i wdrażania programów dla edukacji różnojęzycznej i interkulturowej.....	69
2.4.2.6. Znaczenie edukacji wielojęzycznej i interkulturowej dla kultury demokratycznej.....	70
2.4.3. <i>Formy aktywności interkulturowych</i>	71
2.4.3.1. Autobiografia spotkań międzykulturowych.....	72
2.4.3.2. Trening interkulturowy	72
2.4.3.3. Interkulturowe projekty internetowe	74
2.4.3.4. Ćwiczenia interkulturowe w podręcznikach do nauki języka obcego ...	76
2.4.4. <i>Ewaluacja kompetencji interkulturowej</i>	78
2.4.4.1. Inwentarz rozwoju interkulturowego.....	79
2.4.4.2. Inwentarz przystosowania interkulturowego	81
2.4.4.3. Ocena kompetencji interkulturowej.....	82

2.4.4.4. Skala wrażliwości interkulturowej.....	85
2.4.4.5. Skala inteligencji kulturowej	86
2.5. PRZEGLĄD BADAŃ NAD ROZWIJANIEM KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ W DYDAKTYCE JĘZYKÓW OBCYCH	88
2.5.1. <i>Kompetencja interkulturowa w materiałach dydaktycznych</i>	88
2.5.2. <i>Kompetencja interkulturowa na lekcjach języków obcych w Polsce</i>	90
2.5.3. <i>Nauczyciele języków obcych a kompetencja interkulturowa</i>	92
2.5.4. <i>Studenci i uczniowie języków obcych a kompetencja interkulturowa</i>	96
2.6. PODSUMOWANIE	100
ROZDZIAŁ 3: MIEJSCE JĘZYKA NIDERLANDZKIEGO I NIDERLANDYS- TYKI NA ŚWIECIE I W POLSCE	102
3.1. WPROWADZENIE	102
3.2. PODSTAWOWE INFORMACJE DOTYCZĄCE JĘZYKA NIDERLANDZKIEGO	102
3.2.1. <i>Język niderlandzki w Holandii</i>	103
3.2.2. <i>Język niderlandzki w Belgii</i>	109
3.2.3. <i>Język niderlandzki w Surinamie</i>	113
3.2.4. <i>Język niderlandzki w karaibskiej części Królestwa Niderlandów</i>	115
3.2.5. <i>Niderlandzka Unia Językowa</i>	117
3.3. JĘZYK NIDERLANDZKI JAKO DRUGI	118
3.3.1. <i>Rys historyczny nauczania języka niderlandzkiego jako drugiego</i>	119
3.3.2. <i>Materiały do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego</i>	120
3.4. JĘZYK NIDERLANDZKI JAKO OBCY	123
3.4.1. <i>Regiony przygraniczne</i>	123
3.4.2. <i>Polska</i>	124
3.4.3. <i>Materiały dydaktyczne do języka niderlandzkiego jako obcego</i>	126
3.4.4. <i>Certyfikat języka niderlandzkiego jako obcego</i>	127
3.5. NIDERLANDYSTYKA NA ŚWIECIE.....	129
3.5.1. <i>Dynamiczna sytuacja niderlandystyki na świecie</i>	129
3.5.2. <i>Afryka</i>	130
3.5.3. <i>Ameryka Południowa</i>	131
3.5.4. <i>Ameryka Północna</i>	131
3.5.5. <i>Azja</i>	132

3.5.6. <i>Europa</i>	133
3.6. NIDERLANDYSTYKA W POLSCE	134
3.6.1. <i>Uniwersytet Wrocławski</i>	135
3.6.2. <i>Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu</i>	136
3.6.3. <i>Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II</i>	136
3.6.4. <i>Porozumienie niderlandystów polskich</i>	137
3.6.5. <i>Aktualna sytuacja języka niderlandzkiego i niderlandystyki w Polsce</i>	138
3.6.5.1. <i>Handel i turystyka</i>	139
3.6.5.2. <i>Kultura i sztuka oraz literatura</i>	140
3.6.5.3. <i>Edukacja i nauka</i>	141
3.6.5.4. <i>Zagrożenia dla niderlandystyki oraz wsparcie Niderlandzkiej Unii Językowej</i>	142
3.7. PODSUMOWANIE	143
ROZDZIAŁ 4: METODOLOGIA BADAWCZA	145
4.1. WPROWADZENIE	145
4.2. CELE BADAWCZE I PYTANIA BADAWCZE	145
4.3. UCZESTNICY	148
4.4. SCHEMAT BADANIA	150
4.5. POZYSKIWANIE DANYCH	154
4.5.1. <i>Narzędzia badawcze</i>	154
4.5.2. <i>Procedury badawcze</i>	162
4.6. METODY ANALIZY DANYCH	169
4.6.1. <i>Metody ilościowe</i>	170
4.6.2. <i>Metody jakościowe</i>	171
4.7. KWESTIE ETYCZNE	172
4.8. PODSUMOWANIE	175
ROZDZIAŁ 5: WYNIKI BADANIA	177
5.1. WPROWADZENIE	177
5.2. ANALIZA DOKUMENTACJI	177
5.2.1. <i>Analiza efektów uczenia się i programów studiów</i>	177
5.2.2. <i>Analiza sylabusów</i>	183
5.3. ANALIZA MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH	189

5.4. SKALA INTELIGENCJI KULTUROWEJ.....	200
5.5. OBSERWACJE	204
5.6. WYWIADY Z NAUCZYCIELAMI.....	212
5.6.1. <i>Nauczyciel w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej</i>	213
5.6.2. <i>Materiały dydaktyczne w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej</i>	217
5.6.3. <i>Techniki rozwijania kompetencji interkulturowej</i>	221
5.6.4. <i>Przygotowanie merytoryczne nauczycieli</i>	223
5.7. ANKIETY DOTYCZĄCE ROZWIJANIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ.....	225
5.7.1. <i>Pytania zamknięte</i>	225
5.7.2. <i>Pytania otwarte i półotwarte</i>	228
5.8. PODSUMOWANIE	237
ROZDZIAŁ 6: Dyskusja wyników	239
6.1. WPROWADZENIE	239
6.2. KOMPETENCJA INTERKULTUROWA W DOKUMENTACJI I MATERIAŁACH DYDAKTY- CZNYCH	239
6.3. KOMPETENCJA INTERKULTUROWA NA LEKCJACH JĘZYKA NIDERLANDZKIEGO JAKO OBCEGO	248
6.4. OPINIE NAUCZYCIELI I STUDENTÓW NA TEMAT IMPLEMENTOWANIA I ROZWIJANIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ	252
6.5. STOPIEŃ ROZWIŃCENIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ PRZEZ STUDENTÓW ...	257
6.6. OGRANICZENIA BADANIA I KIERUNKI DALSZYCH BADAŃ	261
6.7. IMPLIKACJE DYDAKTYCZNE	263
6.8. PODSUMOWANIE	265
WNIOSKI.....	267
ABSTRACT.....	271
STRESZCZENIE.....	273
BIBLIOGRAFIA	275
ZAŁĄCZNIK 1: NARZĘDZIE SŁUŻĄCE DO ANALIZY DOKUMENTACJI	302
ZAŁĄCZNIK 2: NARZĘDZIE SŁUŻĄCE DO ANALIZY MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH.....	304

ZAŁĄCZNIK 3: KWESTIONARIUSZ SKALI INTELIGENCJI KULTUROWEJ	305
ZAŁĄCZNIK 4: ARKUSZ OBSERWACYJNY	307
ZAŁĄCZNIK 5: ANKIETA DOTYCZĄCA ROZWIJANIA KOMPETENCJI INTERKULTUROWEJ	309
ZAŁĄCZNIK 6: FORMULARZ INFORMACYJNY	313
ZAŁĄCZNIK 7: ZGODA NA UDZIAŁ W BADANIU	314
ZAŁĄCZNIK 8: DOKUMENTACJA PROGRAMOWA	315

Lista tabel

Tabela 1. Konkretny wymogi dla nauczycieli języka niderlandzkiego jako drugiego (Nuwenhoud 2018: 19-20).	50
Tabela 2. Kompetencje cząstkowe Erll i Gymnich (zaadaptowane za: Gębał 2019: 191).	51
Tabela 3. Przykładowe wyznaczniki biegłości we FREPA – wiedza, postawy i umiejętności (zaadaptowane za: Candelier et al. 2017).	68
Tabela 4. Trzy poziomy kompetencji interkulturowej (INCA 2004a: 5; tł. za: Wilczyńska et al. 2019: 644).	83
Tabela 5. Podsumowanie wybranych badań dotyczących obecności komponentu interkulturowego w podręcznikach do nauki języków obcych.	88
Tabela 6. Podsumowanie wybranych badań, dotyczących obecności komponentu interkulturowego na lekcjach języków obcych.	90
Tabela 7. Podsumowanie wybranych badań dotyczących przekonań, postaw oraz wiedzy nauczycieli języków obcych.	92
Tabela 8. Podsumowanie wybranych badań dotyczących przekonań, postaw oraz wiedzy studentów języków obcych.	96
Tabela 9. Schemat pracy nad niniejszym projektem badawczym.	153
Tabela 10. Kategorie tematyczne, wyselekcjonowane na podstawie wstępnej analizy materiałów dydaktycznych.	156
Tabela 11. Statystyki rzetelności dla poszczególnych lat i komponentów inteligencji kulturowej.	158
Tabela 12. Lista kontrolna kwestii poruszanych w wywiadach z nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego.	160
Tabela 13. Poziom rzetelności poszczególnych grup stwierdzeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej.	161

Tabela 14. Komponenty PNJN, które najbardziej prawdopodobnie mogą pobudzić do refleksji interkulturowej (rok akademicki 2022/2023).	163
Tabela 15. Podręczniki kursowe wskazane jako literatura podstawowa w roku akademickim 2021/2022.	164
Tabela 16. Podręczniki kursowe wskazane jako literatura podstawowa w roku akademickim 2022/20223.	165
Tabela 17. Podsumowanie celów badania, wykorzystanych metod i narzędzi badawczych oraz metod analizy danych.	175
Tabela 18. Komponenty zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego poddane analizie sylabusów.	183
Tabela 19. Liczba ćwiczeń odnoszących się do poszczególnych kategorii tematycznych.	189
Tabela 20. Ćwiczenia w podręcznikach do języka niderlandzkiego przyporządkowane do typu kultury.	197
Tabela 21. Liczba ćwiczeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej.	198
Tabela 22. Statystyki opisowe dla wszystkich komponentów inteligencji kulturowej (N = 197).	200
Tabela 23. Statystyki opisowe dla wszystkich komponentów inteligencji kulturowej i lat (N = 197).	201
Tabela 24. Mediana oraz średnie arytmetyczne uzyskane przez studentów poszczególnych lat dotycząca wszystkich stwierdzeń (N = 197).	201
Tabela 25. Wyniki testu Kruskala-Wallisa dla wszystkich lat (N = 197).	203
Tabela 26. Wyniki testu Wilcoxon dla par komponentów inteligencji kulturowej. ...	204
Tabela 27. Liczba odniesień do kategorii tematycznych na wszystkich obserwowanych zajęciach.	205
Tabela 28. Kody przypisane do poszczególnych kategorii w ramach analizy wywiadów.	213
Tabela 29. Średnie, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne oraz mediana w zakresie wiedzy, postaw i umiejętności (N = 168).	225
Tabela 30. Wyniki średniej arytmetycznej oraz mediana stwierdzeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej (N = 168).	226

Tabela 31. Wyniki testu Wilcoxon na dotyczące par komponentów kompetencji interkulturowej.	228
Tabela 32. Kody nadane odpowiedziom respondentów na pierwsze pytanie otwarte.	228
Tabela 33. Kody nadane odpowiedziom respondentów na drugie pytanie otwarte.	231
Tabela 34. Wyniki procentowe odpowiedzi na pytanie o najważniejsze źródło rozwijania kompetencji interkulturowej (N = 160).	234
Tabela 35. Wyniki odpowiedzi na pytanie dotyczące najważniejszych źródeł kontaktu z innymi kulturami (N = 160).	236

Lista figur

Fig. 1. Przykład materiału zawierającego elementy kulturowe z podręcznika według <i>metody gramatyczno-tłumaczeniowej</i> (Brotherhood 1937: 3).	29
Fig. 2. Przykład tekstu w duchu <i>metody gramatyczno-tłumaczeniowej</i> (Schoen 1929: 102).	30
Fig. 3. Przykład materiału z podręcznika według <i>metody bezpośredniej</i> , zawierającego elementy kulturowe (Berlitz 1909: 85).	32
Fig. 4. Przykład z podręcznika zredagowanego według <i>metody audiolingwalnej</i> , zawierającego elementy kulturowe (English Language Services 1964: 49).	34
Fig. 5. Przykład z podręcznika zawierającego elementy kulturowe w duchu <i>Landeskunde</i> (Bęza 2004: 128).	36
Fig. 6. Przykład materiału z podręcznika korzystającego z <i>podejścia komunikacyjnego</i> (Van Passel 1972: 99), zawierającego elementy kulturowe.	38
Fig. 7. Przykład materiału z podręcznika korzystającego z <i>podejścia komunikacyjnego</i> (De Leeuw et al. 2011: 53), zawierającego elementy kulturowe.	39
Fig. 8. Model kompetencji interkulturowej według Deardorff (zaadaptowane za: Deardorff 2006: 254).	54
Fig. 9. Zorientowany na proces model kompetencji interkulturowej Deardorff (zaadaptowane za: Deardorff 2004 za: Deardorff 2006: 256).	55
Fig. 10. Model <i>interkulturowej kompetencji komunikacyjnej</i> (zaadaptowane za: Byram [1997] 2021: 98).	58
Fig. 11. Schemat <i>równoległej strategii triangulacyjnej</i> (zaadaptowane za: Creswell 2014: 571).	151
Fig. 12. Schemat zastosowania <i>równoległej strategii triangulacyjnej</i> w niniejszym badaniu.	152
Fig. 13. Liczba wszystkich oraz wyselekcjonowanych efektów uczenia się na poszczególnych uniwersytetach.	178

Fig. 14. Liczba komponentów PNJN poddanych analizie na poszczególnych uniwersytetach.....	181
Fig. 15. Procentowy udział ćwiczeń w odniesieniu do kultury.	197
Fig. 16. Liczba ćwiczeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej w wybranych podręcznikach.	198
Fig. 17. Liczba odniesień do kategorii tematycznych odnotowanych podczas obserwacji zajęć.....	206
Fig. 18. Opinie studentów na temat kultury jako elementu zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego (N = 168).....	229
Fig. 19. Opinie studentów na temat kompetencji interkulturowej jako elementu zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego (N = 168).	232
Fig. 20. Najważniejsze źródła rozwijania kompetencji interkulturowej według studentów (N = 160).	235
Fig. 21. Najmniej ważne źródła rozwijania kompetencji interkulturowej według studentów (N = 160).....	236
Fig. 22. Najważniejsze źródła kontaktu z innymi kulturami według studentów niderlandystyki (N = 160).	237

Wstęp

Wartość kompetencji interkulturowej w życiu codziennym jest oczywista, otwiera ona horyzonty poznawcze, otwiera na innych, pozwala rejestrować odmienności, bezkolizyjnie funkcjonować w ich obrębie i prowadzić z nimi twórczy dialog, nie rezygnując przy tym z własnej integralności. Rozwijana na gruncie edukacji językowej kompetencja interkulturowa pozwala szczególnie intensywnie doświadczać bogactwa kulturowego (a więc i językowego) współczesnego świata (Rada Europy 2003). Nowoczesne nauczanie interkulturowe ma na celu przekształcenie tej różnorodności w kapitał edukacyjny i społeczny (Rada Europy 2022), a zatem dostarczać niezbędnych do funkcjonowania w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie kompetencji – w tym kompetencji interkulturowej (Beacco et al. 2016).

O kompetencji interkulturowej jest mowa, gdy uczący się dysponują wiedzą i umiejętnościami oraz przejawiają postawy, które pomagają im w zrozumieniu odmiennych kulturowo lub posługujących się innym językiem partnerów w komunikacji (Dinkelmann i Mesker 2020: 371). Jej rozwijanie stanowi istotny element badań naukowych od lat 90. XX wieku. Kamieniem milowym w myśleniu o kompetencji interkulturowej było stworzenie modelu *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (ang. *intercultural communicative competence*) przez Byrama ([1997] 2021). Model ten tworzą: *kompetencja komunikacyjna* (składająca się z *kompetencji językowej*, *kompetencji socjolingwistycznej* i *kompetencji dyskursywnej*) oraz *kompetencja interkulturowa*, która obejmuje *wiedzę*, *postawy*, *umiejętności* i *krytyczną świadomość kulturową* (Byram [1997] 2021: 62-66). Propozycja Byrama zdobyła popularność i stała się obecna zarówno w dyskursie naukowym, jak i w praktyce dydaktycznej. Do jego koncepcji odwołują się unijne dyrektywy i dokumenty, wśród nich *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2001). Byram przetarł również szlak, którym podążyli inni badacze, wnosząc nowe propozycje dotyczące kompetencji interkulturowej (Deardorff 2006; Erll i Gymnich [2007] 2021).

Rozwijanie kompetencji interkulturowej w edukacji językowej stało się zatem pełnoprawnym przedmiotem zainteresowań badawczych. Naukowcy dociekają, w jakim stopniu autorzy materiałów dydaktycznych czerpią z koncepcji kompetencji interkulturowej (Van Rossum i Vismans 2004; Bandura 2007; Derenowski 2015; De Louw i Buczak 2021), i w jaki sposób (czy w ogóle) ta koncepcja współtworzy praktykę dydaktyczną języków obcych w różnych ośrodkach i krajach, w tym w Polsce (Aleksandrowicz-Pędich 2005a; Białek 2009; Chłopek 2009; Sobkowiak 2015). Badaczy interesuje perspektywa nauczycieli – ich opinie, postawy oraz stan ich wiedzy na temat kompetencji interkulturowej (Aleksandrowicz-Pędich 2005b; Sercu et al. 2005; Van Rossum i Vismans 2006; Bandura 2007; Białek 2009; Fasoglio i Canton 2009; Atay et al. 2009; Jedynak 2011; Derenowski 2015; Schat et al. 2018; Mostafaei Alaei i Nosrati 2018). W spektrum zainteresowań naukowych pozostaje także równie istotna perspektywa uczących się, a zatem dydaktyczny i pedagogiczny efekt nauczania interkulturowego i poszczególnych elementów składających się na całokształt procesu uczenia (Derenowski 2015; Lázár 2015; Sobkowiak 2015; Romanowski 2017; Wach 2017; Czura 2018).

Refleksja interkulturowa w polskiej niderlandystyce nie doczekała się dotąd opracowania. Również interkulturowość (i kompetencja interkulturowa) w szerszej perspektywie – dydaktyki języka niderlandzkiego w ogóle – pozostaje badawczym nieużytkiem. Te deficyty stają się szczególnie widoczne, jeśli porównać je z intensywnością dociekań interkulturowych na gruncie dydaktyki języka angielskiego. Przyczyny tych dysproporcji kryją się zapewne w różnicach zasięgów i popularności obu języków (co za tym idzie, w niewielkiej liczbie niderlandystów w ogóle).

Konieczność rozwijania kompetencji interkulturowej w dydaktyce języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem osób wielojęzycznych, jest obiektem zainteresowania instytucji unijnych (Byram et al. 2002; Rada Europy 2003, 2018, 2020, 2022; Becco et al. 2016; Candelier et al. 2017). W 2022 roku Rada Europy opublikowała dokument w języku angielskim i francuskim, zawierający zalecenia w zakresie edukacji wielojęzycznej i interkulturowej (Rada Europy 2022). Zgodnie z nim, kompetencja interkulturowa definiowana jest jako kompleks postaw, umiejętności i wartości, z którego uczący się czerpią, angażując jednocześnie w dialog interkulturowy. Autorzy podkreślają, że rozwinięta kompetencja interkulturowa pozwala ludziom „reagować na różnorodność kulturową z szacunkiem, odpowiedzialnie i z wrażliwością argumentować i uzasadniać

własny punkt widzenia, a także poddawać krytycznej analizie aspekty własnej kultury, które są powszechnie uznawane za oczywiste” (Rada Europy 2022: 23).

Kompetencja interkulturowa odgrywa zatem istotną rolę we współczesnym – wielokulturowym, wielojęzycznym, zglobalizowanym i zdigitalizowanym – świecie. Praca nad jej rozwinięciem powinna stanowić immanentny element edukacji, zwłaszcza uniwersyteckiej. Absolwenci niderlandystyk są osobami wielojęzycznymi, najczęściej zatem podejmują karierę zawodową w środowisku międzynarodowym. Według badań przeprowadzonych na zlecenie Niderlandzkiej Unii Językowej szacuje się, że 96% absolwentów polskich niderlandystyk używa języka niderlandzkiego w pracy (Van der Horst 2019: 19). Rozwijanie kompetencji interkulturowej stanowi zatem odpowiedź na realne potrzeby i wyzwania wielokulturowej współczesności. Pozwala przewidzieć punkty zapalne, tym samym unikać nieporozumień i konfliktów na tle kulturowym, w efekcie przede wszystkim – w sposób twórczy czerpać z doświadczenia spotkania z innymi, odmiennymi wrażliwościami. W tym zakresie istnieje jednak duża luka badawcza, który niniejszy projekt ma na celu częściowo wypełnić, przełamując jednocześnie hegemonię języka angielskiego w badaniach nad kompetencją interkulturową w dydaktyce języków obcych.

Celem realizacji opisanych w rozprawie badań własnych było zbadanie, w jakim stopniu i w jaki sposób studenci polskich niderlandystyk rozwijają kompetencję interkulturową na zajęciach¹ z praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego. Uczestnikami badania byli nauczyciele² języka niderlandzkiego jako obcego na Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II oraz studenci studiów licencjackich niderlandystyk na tych trzech uniwersytetach. Aby zrealizować cel główny, zebrano dane ilościowe drogą przeprowadzenia polskiej adaptacji kwestionariusza skali inteligencji kulturowej (Barzykowski et al. 2021) oraz zaprojektowanej na potrzeby tego badania ankiety studenckiej dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego (pytania zamknięte i półotwarte). Celem kwestionariusza było

¹ W kwestionariuszu dotyczącym rozwijania kompetencji interkulturowej, który był wypełniany przez studentów, użyto słowa „lekcje”, ponieważ zaprojektowane narzędzie może być wykorzystywane w innych kontekstach nauczania. Kwestionariusz i jego elementy zostaną szczegółowo omówione w sekcji 4.5. [MB]

² W pracy będzie stosowana forma męska tego zawodu, z wyjątkiem sytuacji, gdy załączono również cytaty, w których formy czasownikowe i/lub przymiotnikowe wskazują na płeć żeńską uczestnika badania. Biorąc pod uwagę, że w języku polskim słowo „nauczyciele” może być stosowane w funkcji generycznej, zdecydowano się właśnie na nią. Ponadto, uczestnikom badania nadano kody, których stosowanie wymaga użycia formy męskiej. Szczegóły dotyczące kodowania zostaną przedstawione w sekcji 4.3. [MB]

zbadanie, czy studenci rozwijają swoją kompetencję interkulturową wraz z rozwojem kompetencji językowej. Druga ankieta służyła natomiast pozyskaniu opinii studentów na temat stopnia i sposobów rozwijania ich kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego. Dane jakościowe zgromadzono drogą przeprowadzenia analizy dokumentacji programowej, analizy materiałów dydaktycznych, obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego na trzech wspomnianych uniwersytetach, wywiadów z nauczycielami języka niderlandzkiego oraz ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego (pytania otwarte). Celem analizy dokumentacji programowej i materiałów dydaktycznych było zbadanie, w jakim zakresie odnoszą się do pojęcia kompetencji interkulturowej. Obserwacje zajęć z języka niderlandzkiego były związane z analizą treści i technik nauczania w ramach rozwijania kompetencji interkulturowej. Celem wywiadów było zbadanie opinii i postaw nauczycieli wobec nauczania interkulturowego; celem ankiet (pytania otwarte) – zbadanie opinii studentów na temat uwzględniania tejże kompetencji w nauczaniu języka niderlandzkiego.

Ze względu na zasięg i złożoność badania eksploracyjnego (duża liczba danych) projekt wymagał starannego doboru narzędzi badawczych. W niniejszym projekcie zastosowano założenia metodologii mieszanej z wykorzystaniem *równoległej strategii triangulacyjnej* (ang. convergent parallel design) (Creswell [2009] 2013: 224), która pozwala na ograniczenie ryzyka uzyskania tendencyjnego obrazu poddanego analizie zjawiska (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 143). Metodologia mieszana polega na stosowaniu metod ilościowych i jakościowych w ramach jednego projektu badawczego (Dörnyei 2007: 44). Zebrane dane ilościowe i jakościowe są spajane, a następnie kompleksowo interpretowane, tak by uzyskać wyczerpujący obraz badanych zjawisk (Creswell [2009] 2013: 229). W niniejszym badaniu dokonano najpierw analizy dokumentacji programowej oraz analizy materiałów dydaktycznych, a następnie przeprowadzono polską adaptację kwestionariusza skali inteligencji kulturowej (Barzykowski et al. 2021). Kolejnymi etapami zbierania danych były obserwacje zajęć z języka niderlandzkiego, wywiady z nauczycielami oraz ankieta dotycząca rozwijania kompetencji interkulturowej, wypełniona przez studentów niderlandystyki na trzech uniwersytetach. Ostatnim etapem pracy nad niniejszym projektem badawczym była kompleksowa analiza zgromadzonych danych ilościowych i jakościowych.

Porządek niniejszej pracy odpowiada strategii i postępowaniu badawczemu autora. Pierwsza część (rozdziały 1-3), przegląd literatury z zakresu dydaktyki językowej, prezentuje teoretycznonaukowe poszukiwania autora. Dokonano selekcji nie tylko źródeł polskojęzycznych, anglojęzycznych i niemieckojęzycznych, ale także niderlandzkojęzycznych. Znajomość języka hiszpańskiego autora pozwoliła także sięgnąć do źródeł hiszpańskojęzycznych, które często stanowiły cenną wiedzę komplementarną. Druga część pracy (rozdziały 4-6) ma charakter empiryczny i poświęcona jest opisowi projektu badawczego przeprowadzonego przez autora.

Rozdział 1. traktuje o kulturze jako elemencie dydaktyki języków obcych. Punktem wyjścia był tu historyczny przegląd definicji kultury, oddający dynamikę naukowego dyskursu (głównie antropologicznego i językoznawczego) na przestrzeni lat. Zrozumienie historycznej zmienności pozwoliło także uchwycić relacje między językiem a kulturą. Następnie przedstawiono zarys dziejów uwzględniania i prezentowania kultury w różnych metodach nauczania języków obcych – od XIX wieku po współczesność. W Rozdziale 2. szczegółowo omówiono koncepcje kompetencji interkulturowej w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Wprowadzeniem do tego zagadnienia jest prezentacja podstawowych terminów z nią związanych. Pozwoliło to dogłębnie przyjrzeć się różnym modelom kompetencji interkulturowej, które pojawiały się w literaturze naukowej od lat 90. XX wieku. Następnie skupiono się na możliwościach praktycznej implementacji kompetencji interkulturowej w dydaktyce języków obcych. Aby dostrzec trendy i tendencje, dokonano przeglądu badań nad rozwijaniem tejże kompetencji w nauczaniu języków obcych. Rozdział 3. poświęcony jest kontekstowi w jakim przeprowadzono badania w ramach niniejszej dysertacji – językowi niderlandzkiemu i niderlandystykom. Punktem wyjścia są podstawowe informacje na temat terminologii oraz stosowania i rangi niderlandzkiego w krajach, w których ma on status języka urzędowego. Następnie omówiono kwestie związane z nauczaniem języka niderlandzkiego jako drugiego i obcego, oraz przedstawiono aktualną sytuację niderlandystyk na świecie i w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem uniwersytetów, których pracownicy i studenci wzięli udział w niniejszym badaniu – Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

W Rozdziale 4. szczegółowo omówiono metodologię przyjętą w niniejszym badaniu, zastosowane procedury badawcze oraz metody analizy danych. Przedstawiono cele główne i szczegółowe, uczestników i schemat projektu, oraz dokonano opisu

narzędzi wykorzystanych w ramach niniejszych badań – arkusza analizy dokumentacji, arkusza analizy materiałów dydaktycznych, arkusza obserwacyjnego, arkusza wywiadów, kwestionariusza skali inteligencji kulturowej oraz ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej. Rozdział 5. w całości jest poświęcony przedstawieniu efektów analizy danych. Omówiono wyniki dotyczące dokumentacji programowej polskich niderlandystyk oraz materiałów dydaktycznych do języka niderlandzkiego w kontekście kompetencji interkulturowej. Następnie przedstawiono wyniki wypełnionego przez studentów polskich niderlandystyk kwestionariusza skali inteligencji kulturowej. W kolejnych sekcjach omówiono wyniki obserwacji zajęć oraz wywiadów z nauczycielami. Ostatnią część prezentacji rezultatów stanowią odpowiedzi studentów, uzyskane za pomocą ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej. Rozdział 6. stanowi omówienie zebranych wyników. Aby klarownie odpowiedzieć na wszystkie pytania badawcze, każdemu z nich przyporządkowana jest osobna sekcja. W ostatnim rozdziale znajdują się również odniesienia do innych badań na ten sam (lub zbliżony) temat, ze szczególnym uwzględnieniem ustaleń Sobkowiaka (2015). W końcowych partiach Rozdziału 6. omówiono również ograniczenia związane z przeprowadzeniem niniejszego projektu oraz implikacje dydaktyczne, które mogą być wykorzystane w nauczaniu i uczeniu się języka niderlandzkiego jako obcego.

Rozdział 1: Kultura jako element dydaktyki języków obcych

1.1. Wprowadzenie

Pierwszy rozdział rozprawy zawiera treści dotyczące kultury jako elementu nauczania i uczenia się języka obcego. Sekcja 1.2. poświęcona jest definicjom kultury. Punktem wyjścia rozważań nad tym terminem jest antropologia, której korzenie jako niezależnej dyscypliny sięgają XIX wieku, kiedy to pojawiły się pierwsze naukowe definicje *kultury* (González Plasencia 2019: 24). Sekcja 1.3. dotyczy relacji między kulturą a językiem, które stały się obiektem zainteresowań badawczych w XVII wieku. W sekcji 1.4. przedstawiony zostanie rys historyczny uwzględniania kultury w nauczaniu i uczeniu się języków obcych wraz ze zmieniającymi się podejściami oraz metodami w dydaktyce. Ostatnia sekcja rozdziału stanowi podsumowanie oraz prezentację wypracowanej na użytek tej pracy definicji kultury.

1.2. Definicje kultury

Ponieważ na sposób definiowania *kultury* ma wpływ wiele czynników, jedna spójna definicja terminu nie jest możliwa. Po pierwsze, *kultura* jest różnie definiowana w poszczególnych dyscyplinach. Inaczej rozumie się ją w antropologii czy kulturoznawstwie, a inaczej w psychologii lub językoznawstwie. Po drugie, w obrębie jednej dyscypliny stosowano wiele propozycji definicji *kultury*. Po trzecie, znaczenie terminu zmieniało się lub ewoluowało wraz z rozwojem dyscyplin naukowych, jak chociażby antropologii, o czym mowa w kolejnej podsekcji. Po czwarte, termin *kultura* może być rozumiany różnie, zależnie od kontekstu – jako przestrzeganie towarzyskich norm, znajomość literatury, obycie w świecie sztuki itd. W tej sekcji zostaną przedstawione różne definicje kultury – od tych najpopularniejszych i zakorzenionych w codziennej frazeologii, po ścisłe

definicje w ujęciu antropologicznym. Kolejnymi punktami rozważań będą możliwości kategoryzacji różnych definicji kultury oraz inne definicje, które pojawiały się w ramach różnych dyscyplin, takich jak psychologia czy filozofia.

1.2.1. Słownikowe definicje kultury

Obecny w polszczyźnie wyraz *kultura* jest zapożyczeniem pośrednim pochodzącym od łacińskiego *colo, colere*³, oznaczającym „mieszkać, zamieszkiwać; uprawiać ziemię, zajmować się kimś lub czymś; dbać o coś, (...) cenić, poważać, czcić” (Plezia 2007: 577-578). Delanoy (2020: 18) zwraca uwagę, że w średniowieczu funkcjonowały tylko dwa pierwotne znaczenia *colo, colere*: kultura jako uprawa roli oraz kultura jako kult religijny. Zakres pojęcia zmieniał się jednak na przestrzeni wieków. Pod hasłem „kultura” *Słownik języka polskiego PWN* (2021) wyszczególnia siedem znaczeń: „1. «materialna i umysłowa działalność społeczeństw oraz jej wytwory», 2. «społeczeństwo rozpatrywane ze względu na jego dorobek materialny i umysłowy», 3. «odpowiednio wysoki poziom rozwoju społeczeństwa w jakimś zakresie», „4. «umiejętność obcowania z ludźmi»”. Pozostałe trzy znaczenia dotyczą *kultury* w kontekście biologii lub rolnictwa. Zatem *kultura* to także „5. «sztuczna hodowla komórek, tkanek, organów lub całych mikroorganizmów», 6. «rodzaj, gatunek lub odmiana rośliny uprawiane na danym terenie w celach użytkowych; też: teren uprawy tej rośliny i sama uprawa», 7. «struktura gleby uprawnej osiągnięta w wyniku zabiegów agrotechnicznych i racjonalnej gospodarki; też: te zabiegi i gospodarka»”. Wielość znaczeń w podstawowym słowniku języka polskiego dowodzi zależności definicji *kultury* od perspektywy, aspektów, na które kładziony jest nacisk i dyscypliny.

Następna podsekcja traktuje o badaniach antropologicznych, które znacząco przyczyniły się do wypracowania definicji terminu.

³ W niektórych pracach, zarówno polskich, jak i zagranicznych badaczy pojawia się informacja, że słowo *kultura* pochodzi od łacińskiego *cultivare* (zob. Sanjinés 2016: 102; Wróblewska 2000: 60). *Cultivare* podane jest również jako przykład łaciny średniowiecznej w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* (Kopaliński 2004: 313). [MB]

1.2.2. Antropologiczne definicje kultury

Punktem wyjścia do rozważań na temat terminu *kultura* w niniejszej pracy jest perspektywa antropologiczna, ponieważ, jak zauważa Montes Pérez (2012: 87-88), “powstanie i rozwój antropologii jest ściśle związane z próbą wyjaśnienia zjawiska kultury, (...) a większość teorii antropologicznych, które dały podwaliny i zdominowały główne kierunki badań, to w gruncie rzeczy teorie kultury.” Ponadto, antropologia jest ściśle powiązana z językoznawstwem oraz językoznawstwem stosowanym. Jedną z subdyscyplin antropologii jest językoznawstwo antropologiczne, badające zróżnicowanie językowe (Barnard [2000] 2004: 33), czy równie istotna z perspektywy tej pracy antropologia kulturowa, zajmująca się „zróżnicowaniem kulturowym, poszukiwaniem uniwersaliów kulturowych, ujawnianiem struktury społecznej, interpretacją symboliki i licznymi problemami pokrewnymi” (Barnard [2000] 2004: 34). Ziółkowski (1986: 36) również zauważa, że to właśnie podjęcie zagadnienia kultury pozwoliło antropologii na wyemancypowanie się i uzyskanie statusu pełnoprawnej dziedziny naukowej. Z perspektywy tej pracy historia i ewolucja terminu jest nader istotna z dwóch powodów. Badania nad interkulturowością i nad kulturą w nauczaniu języków obcych muszą bowiem odwoływać się do wybranej definicji kultury, aby móc wytłumaczyć sposób wymiany informacji przez osoby odmienne kulturowo (González Plasencia 2019: 24). Należy też pamiętać, że współczesne definicje kultury powstawały w naukowo-krytycznym dialogu z innymi, wcześniejszymi lub równoległymi w czasie, propozycjami.

Pierwsza akademicka definicja *kultury* przypisywana jest Edwardowi Tylor’owi⁴ (Burszta 1998: 28), który formułuje termin w duchu ewolucjonizmu:

Kultura, czyli cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest to pojęcie, obejmujące wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia, zdobyte przez człowieka, jako członka społeczeństwa (...) Niejednostajną siłą tych przyczyn można tłumaczyć rozliczne szczeble rozwoju, będące wynikiem historii pierwotnej i mające wpłynąć na ukształtowanie historii przyszłości. (Tylor [1871] 1896: 15)

Według Tylora *kultura* jest zbiorem wielu elementów, takich jak wierzenia, obyczaje czy sposoby zachowania, których człowiek uczy się i nabywa jako członek konkretnego społeczeństwa. Kuper ([1999] 2005: 49) zauważa, że powyższa koncepcja była na tyle

⁴ W niektórych pracach polskojęzycznych pojawia się błędny zapis tego nazwiska – Taylor. [MB]

rewolucyjna, że przez kolejne trzy dekady nie zaproponowano innych definicji terminu *kultura*. Według Tylora *kultura* tworzyła całość, jednak jego definicja łączy zbyt wiele niepowiązanych ze sobą elementów, co „prowadziło do wniosku, że kulturę można zinventaryzować, ale nie zanalizować” (Kuper [1999] 2005: 49). González Plasencia (2019: 27-28) podkreśla, że w przypadku *kultury* kluczowym jest, aby zgłębić relacje pomiędzy jej składowymi, unikając wrażenia, że stanowi ona zaledwie zestaw niezależnych elementów i jednocześnie podkreślając ich wzajemne wpływy i zależności.

Franz Boas, nazywany „ojcem amerykańskiej antropologii”, krytykował nurt ewolucjonistyczny, według którego istnieją uniwersalne stadia rozwoju społeczeństw, takie jak „dzikość”, „barbarzyństwo” i „cywilizacja” (Barnard [2000] 2004: 73). Boas „odrzucał jednolitość procesu ewolucyjnego, etnocentryzm kulturowy, szeregowanie kultur na wyższe i niższe, lepsze i gorsze (...) postulował odtworzenie historii każdej pojedynczej kultury i odzwierciedlonych w niej wpływów środowiska i warunków psychologicznych” (Ziółkowski 1986: 45). W ten sposób zapoczątkował nurt stojący w opozycji do ewolucjonizmu: *dyfuzjonizm* (nazywany także *dyfuzjonizmem amerykańskim*, *partykularyzmem historycznym* i *historyzmem boasowskim*). Według zwolenników tego nurtu głównym czynnikiem rozwoju jest „zapożyczenie i przenikanie wytworów kultury z jednej strony do drugiej, a zatem na drodze dyfuzji – przenikania elementów” (Gajda 2003: 60). Różnice w obu nurtach można zobrazować na przykładzie przedmiotu X (na przykład młotka), który pojawił się w trzech różnych cywilizacjach (A, B, C). Według ewolucjonistów każda z nich stanęła przed identycznym problemem, którego rozwiązanie w efekcie również było identyczne: wynalezienie młotka. Według dyfuzjonistów zapotrzebowanie na młotek wynikało z różnych przyczyn, a sam przedmiot został nie wynaleziony, lecz zapożyczony w wyniku kontaktów między cywilizacjami A z B i/lub C. Dyfuzjoniści bronią poglądu, iż nie wszystkie kultury muszą przejść przez proces wynalezienia X (González Plasencia 2019: 29).

Boas sformułował definicję *kultury*, zwracając uwagę na rolę, jaką w jej tworzeniu odgrywają indywidualne jednostki:

Kulturę można zdefiniować jako całokształt umysłowych oraz psychicznych reakcji i czynności, które charakteryzują zachowanie jednostek tworzących wspólnie oraz indywidualnie grupę społeczną, pozostającą w relacji ze środowiskiem naturalnym, z innymi grupami, z członkami własnej grupy oraz osobiście z każdą z jednostek. W jej skład wchodzi również wytwory tych czynności oraz ich rola w życiu danych grup. Zwykle wyliczenie tych zróżnicowanych aspektów życia nie stanowi jednak jeszcze kultury. Jest

ona czymś więcej, jako że jej elementy nie są niezależne, ale same posiadają strukturę. (Boas [1938] 2010: 136)

W latach 20. i 30. XX wieku uczniowie Boasa oraz przychylni jego koncepcji kultury antropolodzy skupili się na psychologicznej sferze człowieka, co dało początek *szkole kultury i osobowości* (Mach 1989), nazywanej również *szkołą etnopsychologiczną* lub *konfiguracjonizmem*. Sam Boas we wstępie do pierwszego wydania *Wzorów kultury* Ruth Benedict (1934) zauważa, że:

Musimy pojmować jednostkę jako żyjącą w swej kulturze, kulturę zaś jako przeżywaną przez jednostkę. Zainteresowanie tymi socjo-psychologicznymi problemami absolutnie nie jest sprzeczne z podejściem historycznym. Przeciwnie, odsłania procesy dynamicznie wpływające na zmiany kulturowe i pozwala nam właściwie ocenić dane uzyskane ze szczegółowego porównania związanych ze sobą kultur. (Boas [w:] Benedict [1934] 2019: 10-11)

Według Benedict ([1934] 2019: 68), *kultura*, ale również jednostka, jest w miarę spójnym wzorem działania i myślenia. Benedict rozumie kulturę społeczeństwa jako połączoną wewnątrznie i zintegrowaną całość, a nie zbiór cech kulturowych, takich jak zwyczaje czy artefakty (González Plasencia 2019: 32). Kuper ([1999] 2005: 57) zaznacza, że dla Benedict *kultury* mają swoje unikalne grupowe charaktery, w zgodzie z którymi wychowuje się jednostki. González Plasencia (2019: 35) zwraca jednak uwagę na ważną zdobycz *szkoły kultury i osobowości*, a mianowicie „przybliżenie badań kulturowych do wymiaru afektywnego i psychologicznego człowieka, jako że należy pamiętać o hipotezie, która mówi, że kultura wpływa na sposób bycia i odczuwania jednostki”.

Na przestrzeni lat pojawiało się coraz więcej definicji terminu *kultura*, co doprowadziło także do prób ich kategoryzacji, o czym traktuje kolejna podsekcja.

1.2.3. Kategoryzacja definicji kultury

Od czasów Benedict pojawiło się wiele nowych definicji terminu *kultura*, według wyliczeń Kroebera i Kluchohna z roku 1952 – 164. Naukowcy podzielili je na siedem kategorii, od A do G. Każda z nich akcentuje inny aspekt terminu.

Grupa A to *definicje opisowo-wyliczające*, które prezentują złożoność terminów i wielość elementów składowych. Autorem jednej z nich jest Tylor ([1871] 1896: 15),

który rozumie *kulturę* jako „wiedzę, wierzenia, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności i przyzwyczajenia, zdobyte przez człowieka, jako członka społeczności”.

Grupa B to *definicje historyczne*, które kładą nacisk na dziedzictwo lub tradycję, z których składa się *kultura*. Do tej grupy można zaliczyć propozycje samych autorów publikacji. Kluckhohn (1949: 17) uważa, że w antropologii *kultura* to nabywany przez człowieka sposób życia w całej jego złożoności, dziedzictwo społeczne, które jednostka podejmuje i kontynuuje. Kroeber (1948: 253 za: Kroeber i Kluckhohn 1952: 48) podkreśla, że *kultura* składa się z wyuczonych lub uwarunkowanych działań, łącznie z ich materialnymi wytworami.

Na grupę C składają się *definicje normatywne*, które podkreślają podporządkowanie się człowieka wzorom, normom, modelom, wartościom i zasadom wartościowania (Włodarczyk 2003: 952). Kluckhohn i Kelly (1945: 97 za: Kroeber i Kluckhohn 1952: 50) rozumieją *kulturę* jako historycznie ukształtowane procesy, będące wzorcowymi dla ludzkich zachowań.

Definicje psychologiczne, grupa D, podkreślają psychiczne mechanizmy tworzące kulturę, dostosowywanie się, uczenie się, wytwarzanie nawyków czy naśladownictwo. Young (1942: 35 za: Kroeber i Kluckhohn 1952: 56) zapewnia, że *kultura* składa się ze wspólnych, w miarę stabilnych idei, postaw i nawyków, które wykształciły się na podstawie powtarzalnych i niezmiennych potrzeb człowieka.

Grupa E zawiera definicje nazwane *strukturalnymi* – podkreślają one organizację lub strukturę kultury oraz wewnętrzne związki jej elementów. Na przykład w rozumieniu Gillina (1948: 191 za: Kroeber i Kluckhohn 1952: 61) *kultura* to powiązane funkcjonalnie i układające się we wzór zwyczaje wspólne dla ludzi tworzących określoną kategorię lub grupę społeczną.

Grupa F składa się z *definicji genetycznych*. Kładą one nacisk na „społeczne źródła kultury, ujmowanej jako produkt społecznego współżycia, i stworzoną przez nie część środowiska” (Kłosowska 2007: 23). Według Sorokina (1937: 3 za: Kroeber i Kluckhohn 1952: 64) *kultura* jest tym wszystkim, co zostało wytworzone lub zmodyfikowane (świadomie bądź nie) przez co najmniej dwie osoby, które wzajemnie na siebie oddziałują.

Grupa G to definicje, które zostały uznane przez autorów za niekompletne, jak na przykład definicja Benedict ([1934] 2019: 29): „tym, co rzeczywiście wiąże ludzi ze sobą, jest typ ich kultury – wspólne idee i sposób życia”⁵.

Kroeber i Kluckhohn (1952: 181) stwierdzili, że biorąc pod uwagę zebrany przez nich katalog, definicja, z którą zgodziłaby się większość badaczy zajmujących się naukami społecznymi, brzmiałaby następująco:

Kultura składa się ze wzorów, zewnętrznych i wewnętrznych, z zachowań nabytych i przekazywanych za pomocą symboli, stanowiących wyróżniający dorobek grup ludzi, zawierających ich uosobienie w artefaktach. Trzon kultury składa się z tradycyjnych (tj. historycznie wywodzących się i wyselekcjonowanych) idei, a zwłaszcza związanych z nimi wartości; systemy kultury mogą być z jednej strony traktowane jako produkty działania, a z drugiej strony jako elementy warunkujące dalsze działanie. (Kroeber i Kluckhohn 1952: 181)

Wielość podejmowanych prób zdefiniowania kultury, jakkolwiek ożywiła antropologiczny dyskurs, to zarazem doprowadziła do pewnej nadmiarowości, komplikującej usystematyzowanie prac nad terminem. Choć i rezultat badań Kroebera i Kluckhohna z lat 50. XX wieku nie był idealny – niejednokrotnie ta sama definicja była przez nich przypisywana różnym kategoriom. Co więcej, w książce Kroebera i Kluckhohna sami autorzy podają własne definicje ze swoich poprzednich prac, sytuując je w różnych sekcjach. Kłosowska (2007: 23) zauważa, że właśnie z tego powodu nie można uznać tych kategorii za podstawę klasyfikacji. Tym samym wskazuje na złożoność terminu *kultura* i obrazuje dynamikę historycznego procesu jego rozumienia.

Keesing (1974: 73) twierdzi, że kategoryzacja *kultury* zaproponowana przez Kroebera i Kluckhohna obejmuje zbyt wiele kategorii i jest zbyt rozproszona. Idąc tropem preferencji teoretyczno-badawczych autorów definicji, Keesing (1974) wyodrębnia dwie kategorie: *kultura jako system idei* (z podziałem na trzy systemy: *poznawczy*, *strukturalny* i *symboliczny*) oraz *kultura jako system adaptacyjny*. Przedstawiciele pierwszego nurtu (*kultura jako systemu poznawczy*), jak na przykład Goodenough (1957), postrzegają *kulturę* jako system wiedzy. *Kultura* jest tu kodem, który leży u podstaw ludzkiego doświadczenia, a jego podsystemem jest język. Przedstawicielem drugiego nurtu (*kultura jako system strukturalny*) jest Lévi-Strauss (Keesing 1974: 78). Keesing (1974: 78), posiłkując

⁵ Polskie tłumaczenie nie oddaje w pełni słów Benedict. Zamiast „typ kultury” użyto słów „ich kultura”: „What really binds men together is their culture, the ideas and the standards they have in common” (Benedict [1934] 1971: 11). [MB]

się jego pracami, podkreśla, że kultury to „podzielane systemy symboliczne, które są gromadzącymi się wytworami umysłu.” Przedstawicielem nurtu *kultury jako systemu symbolicznego* jest Geertz. W rozumieniu tego autora „symbole i znaczenia są podzielane przez społecznych aktorów – pomiędzy nimi, a nie w nich (...)” (Keesing 1974: 79). Pisząc o kulturze *jako systemie adaptacyjnym*, Keesing (1974: 75-77) zaznacza, że większość autorów zgodziłaby się z czterema ogólnymi stwierdzeniami:

1. Rozpatrywanie kultury jako systemu ma za zadanie stwarzać powiązania pomiędzy społecznością a jej środowiskiem ekologicznym.
2. Zmiana kulturowa jest procesem adaptacji.
3. Istnieją sfery kultury, które są dla adaptacji człowieka ważniejsze od innych: technologia, gospodarka naturalna oraz organizacja społeczna (Keesing 1974: 76).
4. Sposób myślenia o kulturze ma swe konsekwencje – na przykład kontrolowanie ludności (Keesing 1974: 76).

Robinson (1988: 7-13) podzieliła definicje *kultury* na dwie kategorie: *zewnętrzne* (ang. external), które zawierają to, co obserwowalne (język, gesty, literaturę, muzykę, sztukę, zwyczaje) i *wewnętrzne* (ang. internal), w których zawarte są wartości, wierzenia i instytucje. Co więcej, definicje z obu kategorii mogą być rozpatrywane z czterech różnych perspektyw: *behawiorystycznej* (ang. behaviourist), *funkcjonalnej* (ang. functionalist), *kognitywnej* (ang. cognitive) lub *dynamicznej* (ang. dynamic)⁶. *Definicje behawiorystyczne* skupiają się na obserwowalnych zachowaniach członków danej społeczności, takich jak sposoby ubierania się czy jedzenia (Van Kalsbeek 2003: 64). Takiemu podejściu można jednak zarzucić etnocentryzm (Katan 1999: 18). *Definicje funkcjonalne* analizują zachowania członków danej społeczności, zarazem je objaśniając oraz określając ich funkcje. W tym przypadku *kultura* rozumiana jest jako sposób życia społeczności, a co za tym idzie zawiera niezliczoną liczbę jego aspektów. *Definicje kognitywne* przedstawiają kulturę jako proces umysłowy. W tym wypadku *kultura* jest modelem, który funkcjonuje na różne sposoby – zależnie od kontekstu, tj. konkretnej kultury. *Definicje dynamiczne* to te, według których *kultura* jest systemem symboli, którym członkowie danej społeczności nadają znaczenia, które mogą się zmieniać. Geertz (1973: 5) nazywa to *sieciami znaczeń* (ang. webs of significance). Słowo *sieć* ma w tym kontekście podwójne znaczenie: członkowie określonej społeczności sami w nią wpadają, a tworząc

⁶ Sobkowiak (2015) nazywa je *definicjami symbolicznymi*. [MB]

nowe powiązania, jednocześnie przędą kolejne nici swojej sieci (Delanoy 2020: 21). Równie ważne jest to, że w tych definicjach, jak nazwa wskazuje, *kultura* jest dynamiczna – symbole z przeszłości wpływają na terażniejszość, a terażniejsze na przyszłość (Sobkowiak 2015: 21).

Można przypuszczać, że koncepcja zewnętrżności/wewnętrżności, która pojawia się u Robinson, została oparta na metaforze góry lodowej⁷. Nie jest jasnym, kto tak naprawdę jest jej autorem, jednak pojawia się ona w literaturze naukowej od dekad. Niektórzy przypisują jej autorstwo Hallowi, inni Weaverowi czy Freudowi. Góra lodowa składa się z dwóch części. Jej wierzchołek to elementy kultury, które są łatwo obserwowalne, takie jak sposoby ubierania się, jedzenie i picie czy gesty. Poniżej tafli wody znajdują się elementy „ukryte”, takie jak postawy, wartości czy przekonania (Janssen 2022: 219). Hall ([1959] 1987: 78) dodatkowo zakłada, że istnieją trzy poziomy kultury: *formalny* (ang. formal), *nieformalny* (ang. informal) oraz *techniczny* (ang. technical). Tłumaczy różnice pomiędzy nimi na przykładzie jazdy na nartach. W miasteczku położonym w górach jazda na nartach jest częścią codzienności mieszkańców, a zatem jest częścią *kultury formalnej*. W mieście, które nie jest ośrodkiem narciarskim, jazda jest aktywnością fizyczną realizowaną dla przyjemności, aktywnością *nieformalną*. Z kolei umiejętność, zrozumiałe i fachowe opisanie poszczególnych ruchów niezbędnych do jazdy na nartach jest częścią *kultury technicznej* (Hall [1959] 1987: 78-80). Hall postrzega *kulturę* jako swego rodzaju system komunikacyjny typowy dla gatunku ludzkiego: „słowa, działania, pozy, gesty, ton i barwa głosu, wyraz twarzy, sposób traktowania czasu, przestrzeni oraz przedmiotów materialnych, sposób, w jaki człowiek pracuje, bawi się, kocha i broni samego siebie” oraz wiele innych elementów sprawiających, że znaczenia są zrozumiałe dla konkretnej grupy (Hall [1976] 1984: 82).

Kolejnym popularnym podziałem, który pojawił się w latach 70. XX wieku na gruncie amerykańskim, jest podział na *kulturę przez duże K* i *kulturę przez małe k*. Przez pierwszą rozumie się wiedzę na temat „historii, geografii, instytucji, literatury, sztuki oraz muzyki” (Tomalin i Stempleski 1993: 6), natomiast *kultura przez małe k*, to „zachowania, normy i wartości w codziennych interakcjach” (Risager 2007: 40).

Liddicoat i Scarino (2013) postrzegają *kulturę* czworako, jako: *atrybuty narodowe, normy społeczne, system symboli oraz praktyki*. Pojęcie *kultura* jako *atrybuty*

⁷ Wielu badaczy przypisuje metaforę góry lodowej (lub jej popularyzację) Hallowi, który przytacza ją w książkach *Bezgłośny język* i *Poza kulturą* (zob. Katan 1999: 29). [MB]

narodowe odnosi się do rozumienia jej, jako statycznego fenomenu przypisywanego konkretnemu narodowi w geograficznych granicach określonego państwa, bez wnikania w jego wewnętrzną różnorodność. Liddicoat i Scarino (2013: 18) zaznaczają, że tak esencjalistyczne podejście redukuje pojęcie kultury do reprezentacji popularnych i stereotypowych atrybutów. Pojęcie *kultura jako normy społeczne* nawiązuje do badań antropologicznych dotyczących kultury, między innymi Hymesa (1974). W tym rozumieniu rozpatruje się *kulturę* jako zbiór charakterystycznych zachowań i norm. Kompetencja kulturowa natomiast rozpatrywana jest jako „wiedza o tym, co ludzie z danej grupy kulturowej przypuszczalnie zrobią oraz zrozumienie wartości kulturowych przypisywanych pewnym sposobom działania lub pewnym przekonaniom” (Liddicoat i Scarino 2013: 19). Pojęcie *kultura jako system symboli*, jak już wspomniano powyżej, nawiązuje do prac Geertza (1973) oraz jego *sieci znaczeń*. W tym rozumieniu kultury są „systemami wspólnych znaczeń, które nadają zbiorowy sens doświadczeniom, co pozwala na ich komunikowanie i interpretowanie (...)” (Liddicoat i Scarino 2013: 20). Pojęcie *kultura jako praktyki* podkreśla natomiast dynamiczny i dialogiczny charakter kultury oraz odrzuca wewnętrzną logikę i zdecydowanie nakreślone granice kultur. *Kulturę jako praktyki* można rozumieć jako zestaw „symboli, opowieści, rytuałów, światopoglądów, których ludzie mogą używać w różnych konfiguracjach do rozwiązania różnego rodzaju problemów” (Swidler 1986: 273 za: Liddicoat i Scarino 2013: 21).

Powyżej przedstawiono różne propozycje kategoryzacji terminu *kultura*. Badacze jednak nie osiągnęli konsensusu w tej kwestii. W kolejnej podsekcji omówione są popularne analogie kultury.

1.2.4. Popularne analogie kultury

Z wielości podejść do rozumienia pojęcia *kultury* można wnioskować, że niemożliwym jest jej zdefiniowanie w jednoraki sposób. Poniżej przedstawione zostały popularne analogie kultury, z których każda podkreśla jej konkretną cechę. Do tej pory zaprezentowana została metafora góry lodowej. W kolejnej podsekcji przedstawione zostaną inne analogie, które w pewnym stopniu mają lub miały wpływ na postrzeganie kultury na polu komunikacji interkulturowej.

1.2.4.1. Kultura jako naród

Postrzeganie kultury jako wspólnoty narodowej funkcjonuje jako najwyrazistszy rodzaj wspólnoty kulturowej (Wilczyńska et al. 2019: 132). Już w XVIII wieku niemiecki filozof Herder zauważył, że każda kultura ma własny system znaczeń, a co za tym idzie, jest inna. To właśnie Herderowi przypisuje się wprowadzenie pojęcia *narodu* jako wspólnoty kulturowej (Konarski 2007: 22). W rozumieniu Herdera najważniejszym elementem kultury jest wspólny język. To szczególnie ważne, gdy wziąć pod uwagę narody bez własnego państwa, na przykład Basków zajmujących tereny w granicach współczesnej Hiszpanii i Francji. Herder widzi kulturę jako etap ewolucyjny człowieka, który za pomocą tradycji przekazywany jest z pokolenia na pokolenie. Z tego też powodu *kultura* „stanowi swoiście ludzki aparat przystosowania do środowiska, dzięki któremu człowiek góruje nad otaczającym go światem zwierzęcym, a przystosowanie to realizuje się w walce, w ciągłym sporze przeciwstawnych interesów i samozachowawczych dążeń gatunków” (Kłosowska 2007: 21).

1.2.4.2. Model cebuli Hofstede

Inną propozycję wysunął w 1991 roku Hofstede, holenderski psycholog, lokując ją pośród *definicji kognitywnych* Robinson. Według niego *kultura* jest „kolektywnym zaprogramowaniem umysłu, które odróżnia członków jednej grupy lub kategorii ludzi od drugiej” (Hofstede [1991] 2000: 40). W tym rozumieniu grupa to ludzie, którzy pozostają w bezpośrednim kontakcie, natomiast kategoria ludzi to osoby, które łączy wspólnota doświadczeń rodzinnych, zawodowych, przekonań, status rodzinny itd. – na przykład osoby identyfikujące się jako LGBTQ+, programistki czy samotni ojcowie. Hofstede rozwinął metaforę góry lodowej o więcej poziomów, zachowując jednak ideę widzialności/niewidzialności czy też obserwowalności/nieobserwowalności. Jego model, nazwany *diagramem cebuli* (lub *modelem cebuli*; nl. ui-diagram, ui-model), składa się z czterech warstw, przywodzących na myśl budowę popularnego warzywa. Jądrzem diagramu są nieobserwowalne gołym okiem *wartości* danej społeczności, tj. skłonności ich członków do podejmowania określonych wyborów. Pozostałe trzy warstwy tworzą *symbole, bohaterowie i rytuały*. Skrajnie zewnętrzna warstwa, a co za tym idzie najłatwiej

obserwowalna, to *symbole*, na które składają się słowa, gesty, obrazy lub przedmioty, które są znaczące i rozpoznawalne przez członków społeczności (Hofstede [1991] 2000: 43). Zalicza się do nich chociażby symbole narodowe czy znane marki. Co ważne, symbole te nie są statyczne, tak jak i kultura nie jest statyczna. Mogą być przejmowane z innych kultur, mogą też ewoluować, zanikać i odżywać. Przykładem jest kojarzone z Polską logo firmy produkującej odzież sportową 4F – sponsor wydarzeń sportowych – której ambasadorem jest między innymi piłkarz reprezentacji Polski, Robert Lewandowski. Kolejną warstwę tworzą *bohaterowie* – postaci, realne lub nie, które przejawiają cechy ważne dla danej kultury. Przykładem może być postać Don Kichota w Hiszpanii, Jana Pawła II w Polsce, czy przywołanego przez Hofstede niedźwiedzia Ollie B. Bommel, który jest bohaterem holenderskiego komiksu Tom Poes (Hofstede [1991] 2000: 44). Trzecią warstwę tworzą *rytuały* – społeczne zachowania, których znajomość jest warunkiem uczestniczenia w życiu danej społeczności. Przykładem może być kłanianie się w kulturze japońskiej czy podawanie ręki w oficjalnych sytuacjach w kulturze polskiej. *Symbole*, *bohaterowie* i *rytuały* tworzą razem *praktyki*, które, mimo tego, że mogą być obserwowalne z zewnątrz, są w pełni rozumiane przez członków danej społeczności.

Model Hofstede stał jednak w ogniu krytyki. Autorowi zarzucano ahistoryczność, nieuwzględnienie norm społecznych (choć odnotowano obecność wartości społecznych) oraz brak wyraźnej obecności języka i jego relacji z kulturą (Beheydt 2002: 58). Krytycznym można być również wobec pomysłu przedstawienia kultury w kategoriach narodowych (kultura polska, kultura japońska), z pominięciem mniejszości kulturowych i etnicznych, co znacznie upraszcza i stereotypizuje obraz rzeczywistości społecznej. Uproszczenie to jednak ma swoje wytłumaczenie w celu, który przyświecał Hofstedemu podczas tworzenia diagramu (znalazł zastosowanie w międzynarodowym biznesie).

1.2.4.3. Kultura jako wspólnota wyobrażona

Nieto (2010: 136) w swojej definicji zauważa, że *kultura* to stale zmieniające się wartości, tradycje, relacje społeczne i ekonomiczne oraz obraz świata tworzony, powszechnie akceptowany i przekształcany przez grupę ludzi, których łączy kombinacja różnych czynników. Podkreśla dynamiczność, złożoność i heterogeniczność kultury, ale także kładzie nacisk na fakt, iż jest to współzależna relacja pomiędzy religią, językiem, historią

czy zamieszkiwanym terytorium geograficznym (Nieto 2010: 136). Nie wszystkie z tych elementów muszą występować jednocześnie, aby móc mówić o *kulturze*. Jest to ważne chociażby dlatego, że wspólnoty nie muszą żyć na tym samym terenie, lecz mogą stanowić diasporę albo żyć w rozproszeniu, jak na przykład Romowie. Cechy kultury w teorii Nieto mają swoje odzwierciedlenie we wprowadzonym przez Andersona (1983) pojęciu *wspólnot wyobrażonych* (ang. *imagined communities*). Choć termin ten Anderson wykorzystywał do badania nacjonalizmu, został on podjęty i zaadaptowany przez naukowców do szerszych badań. Przymiotnik „wyobrażony” odnosi się do autorefleksji członków wspólnoty. Skoro niemożliwa jest absolutna i bezpośrednia – każdy zna każdego – wspólnotowość, a jednocześnie jest ona odczuwalna, musi zatem być „wyobrażona”. Według Andersona ([1983] 1997: 19) naród jest wyobrażoną wspólnotą, ale w przeciwieństwie do koncepcji Herdera, jest to wspólnota polityczna, a nie kulturowa. Sobkowiak (2015: 23) zwraca uwagę na to, że we współczesnym świecie o przynależności do danej kultury świadczy już nie uczestnictwo w spotkaniach bezpośrednich, a właśnie we wspólnotach wyobrażonych.

1.2.4.4. Kultura jako wspólnota dyskursywna

Dla Kramsch ([1998] 2000) *kultura* jest kombinacją, na którą składają się trzy *warstwy* (ang. *layers*): *społeczna (synchroniczna)*, *historyczna (diachroniczna)* oraz, w nawiązaniu do Andersona, *wyobrażenia*. W rozważaniach o *kulturze* Kramsch skłania się ku pojęciu *wspólnota dyskursywna*, które kładzie nacisk nie tyle na użycie tego samego języka w danej wspólnocie, ile raczej na sposób jego wykorzystania. Oznacza to, że sposób używania języka jest jednocześnie przekąźnikiem kultury. W tym ujęciu jest to pierwsza z warstw tworzących kulturę. Druga z nich to ujęcie *historyczne* jako wspólna historia i tradycje danej wspólnoty, z którą jej członkowie identyfikują się o tyle, o ile mogą znaleźć swoje miejsce w jej historii i mogą identyfikować się z jej sposobem interpretowania przeszłości, rozumienia teraźniejszości oraz przewidywania przyszłości (Kramsch [1998] 2000: 7). W warstwie historycznej mieszczą się również wszelkie artefakty kulturowe, *kultura przez duże K* i *kultura przez małe k*, instytucje takie jak muzea, szkoły czy media. Trzecią, ostatnią już warstwą, stanowią podzielane wyobrażenia wspólnot dyskursywnych, na przykład Stocznia Gdańska jest ściśle kojarzona z Lechem Wałęsą. Według

Kramsch ([1998] 2000: 10) *kultura* to członkostwo we wspólnocie dyskursywnej, która podziela wspólną przestrzeń społeczną, historię i wyobrażenia.

1.2.4.5. Kultura jako metafora drzewa

Wilczyńska et al. (2019: 23) proponują skonceptualizować *kulturę*, posługując się metaforą drzewa o regularnym kształcie, które podzielone jest na trzy części nazywane *grupami zagadnień*. Korzenie drzewa stanowi *kultura odziedziczona*, na którą składają się między innymi symbole, artefakty czy podzielane przez daną wspólnotę wartości przekazywane za pomocą edukacji formalnej i nieformalnej. Pniem drzewa jest kompetencja kulturowa, *kultura-w-nas*, czyli indywidualnie wypracowana wiedza i praktyki, z których określona jednostka korzysta w zależności od sytuacji oraz celu, jaki chce osiągnąć. Koronę drzewa tworzą *praktyki kulturowe*, takie jak interakcje, relacje, rozmowy, interpretacje. Sami autorzy świadomie jednak wskazują na ograniczenia tej metafory (Wilczyńska et al. 2019: 25), które nie pozwalają dostrzec wielowymiarowości oraz złożoności problemu.

Kolejna podsekcja szczegółowo wyjaśnia zasadność definiowania *kultury* z zastosowaniem paradygmatu *esencjalistycznego* i *konstruktywistycznego*.

1.2.5. Definiowanie kultury w podejściach esencjalistycznych i konstruktywistycznych

Ważnym z perspektywy niniejszej pracy, która wpisuje się w nurt badań nad interkulturowością, jest rozróżnienie między paradygmatem *esencjalistycznym* i *konstruktywistycznym* w podejściu do kultury.

W paradygmacie *esencjalistycznym* kultura widziana jest jako „zakorzeniona” w ludzkiej naturze, jako całościowy, deterministyczny, statyczny i homogeniczny obraz, który ma ustalone granice (Nathan 2015). W tym rozumieniu kultura najczęściej jest równoznaczna z kulturą narodową. Holliday et al. (2004: 4-5) rozpatrują kulturę w paradygmacie *esencjalistycznym* oraz *konstruktywistycznym* na sześciu płaszczyznach: jako *naturę* (ang. nature), *miejsce* (ang. place), *relację* (ang. relation), *członkostwo* (ang. mem-

bership), *zachowanie* (ang. behaviour) oraz *komunikację* (ang. communication). *Kultura jako natura* w paradygmacie *esencjalistycznym* jest homogenicznym, „fizycznym bytem (...), który można odwiedzić” (Holliday et al. 2004: 4), na przykład „w wakacje odwiedziłam dwie kultury: austriacką i słoweńską”. *Kultura jako miejsce* utożsamiana jest z konkretnym krajem oraz językiem, które są powiązane z „większymi kontynentalnymi, religijnymi, etnicznymi czy rasowymi grupami oraz mniejszymi subkulturami” (Holliday et al. 2004: 4), na przykład kultura turecka, kultura muzułmańska, kultura czarnoskórych. *Kultura jako relacja* oznacza, że granice państw oddzielają również ludzi z poszczególnych kultur. Może to się wyrażać w takich osądach, jak na przykład „Polacy przybywający do kultury holenderskiej są hałaśliwi”. *Kultura jako członkostwo* odnosi się do przynależności ludzi do jednej narodowej kultury i języka. Przejawiać się to może na przykład pytaniem „skąd tak pierwotnie pochodzisz?”, skierowanym do osoby mieszkającej od wielu lat w innym kraju. *Kultura jako zachowanie* oznacza, że ludzie zachowują się według jednego wzorca, ponieważ żyją w jednej kulturze, na przykład „w kulturze niemieckiej ludzie piją piwo do obiadu”. *Kultura jako komunikacja* oznacza natomiast, że aby móc się komunikować z innymi osobami należy „zrozumieć szczegóły lub stereotypy dotyczące ich kultury” (Holliday et al. 2004: 5). Przykładem może być sposób parzenia herbaty w kulturze japońskiej, wymagający znajomości skomplikowanego rytuału. W paradygmacie *esencjalistycznym* tożsamość człowieka jest „wewnętrznym rdzeniem, który wyłania się w momencie narodzin lub dzieciństwie i rozwija się w trakcie życia, ale zasadniczo pozostaje niezmienny” (Zilliacus et al. 2017: 168-169). Przykładem *esencjalistycznego* podejścia do kultury są badania Hofstede. Na podstawie ankiet przeprowadzonych w międzynarodowej korporacji, określono cechy właściwe poszczególnym narodowościom w ramach takich kategorii, jak indywidualizm versus kolektywizm czy orientacja krótkoterminowa versus orientacja długoterminowa (Janssen 2022: 108-109).

Verscheuren (2008) zaznacza, że paradygmat *esencjalistyczny* ma dwie podstawowe wady. Po pierwsze, zakłada, że kultura to natura. Relacja między tymi dwoma pojęciami jest jednak o wiele bardziej skomplikowana, ponieważ kultura i natura wzajemnie się przenikają i warunkują (Wilczyńska et al. 2019: 19). Nie są ani równoznaczne, ani w absolutnej opozycji. Po drugie, paradygmat *esencjalistyczny* sytuuje zestaw cech kulturowych na poziomie grupy (Verscheuren 2008: 26), co prowadzi do stereotypowego postrzegania jednostki przez pryzmat kultury (najczęściej na poziomie narodowym),

której jest członkiem (Nathan 2015: 3). Zilliacus et al. (2017: 169) zwracają uwagę na konsekwencje takiego podejścia do kultury w edukacji: „tożsamość wielokulturowa” zostaje wówczas zredukowana do „inności”, a oprócz tego może prowadzić do egzotyzacji uczniów tożsamościowo wielokulturowych.

Paradygmat *konstruktywistyczny* określa kulturę jako „zakorzenioną w ludzkich warunkach”, dynamiczną, ciągle się zmieniającą, heterogeniczną, wewnątrznie rozdartą i o zatartych granicach (Nathan 2015: 3). Holliday et al. (2004: 4-5), analogicznie do paradygmatu *esencjalistycznego*, postrzegają kulturę na sześciu płaszczyznach. *Kultura jako natura* w paradygmacie *konstruktywistycznym* (nazywanym przez nich *nieesencjalistycznym*; ang. non-essentialist) tworzy społeczeństwo złożone, którego cechy są trudne do skategoryzowania. *Kultura jako miejsce* powiązana jest z *wartością* (ang. value) i może „odnosić się w równym stopniu do każdego rodzaju i wielkości grupy przez dowolny czas” (Holliday et al. 2004: 4). *Kultura jako relacja* podkreśla jej zmienność, mieszanie się oraz brak ustalonych (państwowych) granic. *Kultura jako członkostwo* odnosi się do poczucia przynależności i możliwości przenikania pomiędzy kulturami. *Kultura jako zachowanie* podkreśla natomiast, że ludzie „znajdują się pod wpływem lub wykorzystują wielość form kulturowych” (Holliday et al. 2004: 4). *Kultura jako komunikacja* akcentuje konieczność zrozumienia złożonej tożsamości osoby, która wchodzi w interakcje.

W paradygmacie *konstruktywistycznym* mowa więc o tożsamościach kulturowych w liczbie mnogiej, tożsamościach, które są dynamiczne i ciągle się zmieniają w trakcie życia człowieka (Beheydt 2003: 21). Verscheuren (2008: 26) zauważa, że „(...) tożsamości jednostki często są ze sobą w konflikcie, co wynika z faktu, że różne konteksty przemawiają do różnych tożsamości, dlatego często powstaje fałszywe wrażenie, że z powodu ogólnej dominacji pewnych kontekstów tożsamość jest monolityczna lub jednowymiarowa.” Tożsamości kulturowe są zatem połączeniem różnych powiązanych ze sobą i przenikających się aspektów, takich jak seksualność, tożsamość płciowa, religia, język, tożsamość etniczna, przynależność do klasy społecznej czy narodowość (Zilliacus et al. 2017: 169).

W powyższej sekcji przedstawiono definicje *kultury*, popularne analogie, próby kategoryzacji oraz paradygmat *esencjalistyczny* i *konstruktywistyczny*. Kolejna podsekcja poświęcona jest relacjom między językiem a kulturą.

1.3. Relacje między językiem a kulturą

Kultura i komunikacja są ze sobą nierozzerwalnie powiązane (Condon i LaBrack 2015: 194). Komunikacja jest wymianą informacji, która ma miejsce w określonym kontekście. Składają się na nią nie tylko słowa, ale także odpowiedni rejestr, gesty, mimika twarzy itd. Każdy z tych elementów może zatem być związany z kulturą. Nuwenhoud (2018: 16-17) podkreśla, że w komunikacji międzyludzkiej znaczenie jest przekazywane za pomocą *komunikacji werbalnej wokalne* (na przykład słownictwo), *komunikacji niewerbalnej wokalne* (na przykład niektóre onomatopeje), *komunikacji werbalnej niewokalne* (na przykład wyrazy twarzy)⁸ oraz *niewokalne komunikacji niewerbalnej* (na przykład gesty).

Podstawowym środkiem komunikacji jest język, a jego przyswajanie, bez względu na to, czy jest to język pierwszy, czy obcy, jest jednocześnie powiązane z nabywaniem kultury. Relacje pomiędzy kulturą a językiem zaczęły pojawiać się w centrum zainteresowań badawczych pod koniec XVII wieku w pracach angielskiego filozofa Locke'a (Mihułka 2014: 78). Locke zauważył, że w każdym języku funkcjonują słowa nieprzetłumaczalne, w których zawarte są idee powstałe na podstawie sposobu życia i zwyczajów konkretnego narodu (Tabakowska 2001: 176). Za przykład może posłużyć tu portugalskie słowo *saudade*, które wyraża „uczucie melancholii i nostalgii spowodowane brakiem osób lub rzeczy, lub oddaleniem się od miejsca lub czasu” („Dicionário da Língua Portuguesa” 2012: 715). W XVIII i na początku XIX wieku relacje między językiem a kulturą zaintrygowały również niemieckich filozofów, w tym wspomnianego już Herdera oraz Humboldta, którego uznaje się za pioniera koncepcji *językowego obrazu świata* (Żuk 2010: 240). Humboldt ([1822] 2002: 261) twierdził, że „ze względu na swe wewnętrzne powiązanie oraz swój wpływ na poznawanie i odczuwanie różne języki stanowią w istocie rozmaite sposoby widzenia świata”. Należy jednak podkreślić, że w tych teoriach badacze odwoływali się do języka narodowego i kultury narodowej. Dla Humboldta język był ściśle powiązany z myśleniem. *Wewnętrzna forma języka* (niem. *innere Sprachform*) jest istotniejsza od zewnętrznej, ponieważ język to nie tylko zbiór dźwięków, ale również refleks świata konkretnej społeczności, posługującej się konkretnym językiem (Mihułka 2014: 79).

⁸ *Wyrazy twarzy* (nl. *gezichtsuitdrukkingen*) należałoby jednak zaliczyć do komunikacji niewerbalnej. [MB]

W XIX wieku relacjami między językiem a kulturą zaczęli zajmować się również językoznawcy amerykańscy. Boas rozpowszechnił rozważania Humboldta w Stanach Zjednoczonych, a w swoich pierwszych pracach posługiwał się jego terminem *wewnętrznej formy języka* (Boas 1911 za: Leavitt 2015: 24). Prowadząc badania nad rdzennymi kulturami i językami Ameryki Północnej, uznał dotychczasowe kategorie językoznawcze za niewystarczające lub chybione – na przykład tradycyjne pojęcie linearności czasu nie znalazło zastosowania w przypadku języka rdzennej ludności Ameryki Północnej Hopi, na co zwrócił uwagę Whorf. Według niego ([1942] 1982) użytkownicy języka hopi, aby wyrazić czas zdarzenia, używają korelacji czasu i przestrzeni. Co więcej – jeśli dwa wydarzenia dzieją się jednocześnie, ale w różnych miejscach, w języku hopi wydarzają się w różnych czasach: „jeśli coś nie dzieje się «w tym miejscu», to nie dzieje się również w «tym czasie», lecz «w tamtym miejscu» i «w tamtym czasie»” (Whorf [1942] 1982: 105).

Boas zwrócił uwagę na fakt, iż każda kultura posługuje się słownictwem, które jest dla niej niezbędne (Boas 1942: 178). Może się ono zmieniać, a jego zasób powiększać. Według Boasa (1942: 179) słownictwo każdej kultury odzwierciedla jej stosunek do środowiska, w którym żyje i stylu życia, jaki prowadzi. Zaznacza także, że to język jest odzwierciedleniem kultury, a środki językowe pozwalają za tą kulturą podążać. Idee Boasa były następnie kontynuowane przez Sapira, dla którego język był „systemem symboli fonetycznych, który służy wyrażaniu dających się przekazać myśli i uczuć” (Sapir [1933] 1978: 33). Język jest zatem konstruktem kulturowym i społecznym, swoistym przewodnikiem po rzeczywistości (Mihułka 2014: 80). Whorf ([1942] 1982: 285) radykalnie skonkretyzował tezy Sapira, podkreślając, że nie ma osoby, której udało by się opisać rzeczywistość obiektywnie, ponieważ świat odbierany jest zgodnie z wzorcami skodyfikowanymi w języku ojczystym. Autor ten przedstawił zatem zasadę *relatywizmu językowego*, zgodnie z którą „postrzegający nie utworzą sobie tego samego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne” (Whorf [1942] 1982: 285). Poglądy obu autorów zaoocowały sformułowaniem hipotezy, nazywanej w literaturze przedmiotu *hipotezą Sapira-Whorfa*⁹. Jej głównymi założeniami były wspomniany już *relatywizm językowy* oraz *determinizm językowy*, zgodnie z którym różne systemy językowe są odzwierciedleniem

⁹ Określenie to jest nieściśle, ponieważ sugeruje, że Sapir i Whorf wspólnie doszli do tych samych wniosków. Ich poglądy nie były jednak identyczne. [MB]

różnych środowisk, a co za tym idzie, ludzie myślący w tych systemach inaczej postrzegają świat. To, w jaki sposób język jest używany, zależy od osobistych doświadczeń jego użytkownika. *Hipoteza Sapira-Whorfa* występuje w dwóch wersjach: *mocnej* i *słabej*. Pierwsza głosi, że język całkowicie determinuje sposób myślenia, a druga, że różnice pomiędzy kulturami „korespondują z pozornie podobnymi pojęciami, które jednak niekoniecznie tak samo kojarzą się z odnośnymi aspektami doświadczenia” (Wilczyńska et al. 2019: 76). O ile *mocna* wersja hipotezy nie jest powszechnie akceptowalna, ponieważ wymaga dalszych, pogłębionych badań oraz zaprzecza możliwości komunikacji interkulturowej, o tyle *słaba* zyskuje na wiarygodności za sprawą badań empirycznych, które dowodzą istnienia różnic kulturowych w skojarzeniach semantycznych użytkowników różnych systemów językowych (Choi i Bowerman 1991; Kramersch [1998] 2000; Gordon 2004). Kramersch ([1998] 2000: 13-14) podaje za przykład badanie przeprowadzone wśród monolingwalnych dzieci anglojęzycznych i monolingwalnych dzieci posługujących się językiem navajo. W języku navajo używa się różnych czasowników na oznaczenie «podnoszenia», zależnie od kształtu i formy – okrągły, cienki, gruby itd. - podnoszonego przedmiotu. W obu grupach przed dziećmi leżały: niebieski sznur, żółty sznur i niebieski patyk. Gdy zostały poproszone o podniesie przedmiotu, który najbardziej według nich pasuje do niebieskiego sznura, większość dzieci anglojęzycznych podniosła niebieski patyk, a dzieci posługujące się językiem navajo – żółty sznur.

Kramersch ([1998] 2000: 3) podkreśla, że język jest związany z kulturą, gdy ten używany jest w kontekstach komunikacyjnych. Relacje między nimi postrzega w trzech funkcjach. Po pierwsze, *język wyraża rzeczywistość kulturową* (ang. language expresses cultural reality). Słowa, za pomocą których komunikują się członkowie wspólnoty, wyrażają nie tylko wspólnie uznawane przez nich fakty i wiedzę o świecie, ale także życiowe postawy i przekonania. Po drugie, *język ucieleśnia rzeczywistość kulturową* (ang. language embodies cultural reality), a zatem jest też częścią kultury i jej obserwowalnym aspektem. Ludzie nadają znaczenie, wybierając kanał komunikacyjny i za pomocą sposobu, w jaki używają języka (na przykład intonacji, gestów). Po trzecie, *język symbolizuje rzeczywistość kulturową* (ang. language symbolizes cultural reality), ponieważ język, rozumiany jako system znaków, sam w sobie jest częścią kultury i elementem tożsamości społecznej (Kramersch [1998] 2000: 3). Można zauważyć, że w takim rozumieniu relacje między językiem i kulturą są silnie związane z konkretną grupą. Dakowska (2001: 66) zaznacza, że związek między grupą a kulturą występuje na dwóch płaszczyznach:

synergicznej („nie ma społeczeństwa bez kultury, a kultury bez społeczeństwa”) i *interakcyjnej* („człowiek tworzy kulturę, a kultura wpływa na kształtowanie się mentalności jednostek”).

Relacje między językiem i kulturą zajmują językoznawców od co najmniej XVII wieku. Mimo tego pozostaje jeszcze wiele wątpliwości, które w najbliższym czasie należałoby rozwiązać. Przyczyni się do tego wciąż rosnące grono badaczy, zajmujących się tą właśnie kwestią. Zainteresowanie kwestią związków języka i kultury zaowocowało powstaniem językoznawczej subdyscypliny, zwanej w Polsce *lingwistyką kulturową*¹⁰, *etnolingwistyką* lub *językoznawstwem antropologicznym*, w zależności od tradycji badawczej i stawianych pytań badawczych (Czachur 2017: 7). Anusiewicz (1995: 54) podkreśla, że *lingwistyka kulturowa* ma za zadanie badać „relacje i zależności między językiem a kulturą danego społeczeństwa, która rzecz ujmując szczegółowo, bada kulturę rzeczywistości i kulturę wartości (fenomenalny i ideacyjny porządek kultury) zawartą w języku (...)”. W anglojęzycznych pracach subdyscyplina ta nazywana jest *intercultural communication*, *anthropological linguistics*, *linguistic anthropology* lub *cultural linguistics* (Czachur 2017: 8). Sharifian (2015: 473) podkreśla, że *lingwistyka kulturowa* zajmuje się badaniem relacji między językiem, kulturą i procesami poznawczymi, a termin ten został prawdopodobnie użyty po raz pierwszy przez językoznawcę kognitywnego Langackera. Relacje między kulturą a językiem obcym są niepodważalne i stanowią wciąż poszerzającą się subdyscyplinę językoznawstwa zarówno na gruncie polskim, jak i w zagranicznych ośrodkach naukowych.

W niniejszej sekcji omówiono nierozzerwalną relację między językiem a kulturą. Kolejna sekcja poświęcona jest historii uwzględniania kultury w nauczaniu języków obcych.

1.4. Rys historyczny uwzględniania kultury w nauczaniu języków obcych

Nauczanie o kulturze danego obszaru językowego stanowi nieodłączną część procesu dydaktycznego języków obcych. W niniejszej sekcji zostanie przedstawiony historyczny przegląd metod i stanowisk wobec idei wdrażania kultury w proces nauczania języka

¹⁰ Pojęcie to zostało wprowadzone przez Anusiewicza w książce *Lingwistyka kulturowa: zarys problematyki* (1995). [MB]

obcego. Proponowane cezury wyznaczają lata 50. XX wieku oraz od tego okresu do lat współczesnych, odzwierciedlając dość istotną zmianę w rozumieniu kultury i jej miejsca w nauczaniu języka, która zaszła w latach 1950-1960.

1.4.1. Od XIX wieku do lat 50. XX wieku

Pierwsze pomysły, dotyczące kultury jako elementu nauczania języka obcego, pojawiły się na gruncie europejskim w wieku XVII. Zdecydowanie większego znaczenia nabrały wraz z rozwojem dydaktyki w wieku XIX (Risager 2007: 24-26). Kamieniami milowymi okazały się spotkania neofilologów w Hanowerze (1886) i w Wiedniu (1898), na których ukuto pojęcia: *Kulturkunde* i *Realiakunde*. Celem *Kulturkunde* było zrozumienie mentalności narodu, by uczący się jego języka mogli ją skonfrontować z kulturą własną i odnaleźć w sobie wartości uznawane za tożsame dla – narodowej – kultury niemieckiej (Risager 2007: 31). Springer (1933: 168) podkreśla, że *Kulturkunde* w szerokim znaczeniu oznacza wiedzę o różnych przejawach niemieckiej cywilizacji, takich jak literatura czy sztuka, natomiast w wąskim znaczeniu „znajomość fizycznego otoczenia i tła kulturowego, czyli: geograficznego, etnologicznego, społecznego, warunków ekonomicznych, politycznych, ruchów kulturowych i religijnych (...)”. Pojawienie się *Realiakunde* związane było z rosnącą popularnością *metody bezpośredniej* w nauczaniu języków obcych (Gębał 2010: 27). W ramach *Realiakunde* uczniowie poznawali realia życia codziennego kraju (lub krajów – w przypadku języka niemieckiego rzecz dotyczyła nie tylko Niemiec, ale również Austrii, Szwajcarii i Lichtensteinu), którego języka się uczyli.

Nie oznacza to, że przed tym okresem (ostatnie dwie dekady XIX w.) kultura była nieobecna w dydaktyce języków obcych. Owszem, była narzędziem w nauczaniu, ale używanym z różną intensywnością, z mniejszym lub większym poczuciem celowości, nierzadko spontanicznie i bez dyktowanej refleksją metodologiczną konsekwencji. W Europie, w XVIII wieku, zaczęto wprowadzać zajęcia z języka obcego do szkół (Richards i Rodgers [1986] 1991: 2). Od pierwszej połowy XIX wieku aż do lat 40. XX wieku, *metoda gramatyczno-tłumaczeniowa* dominowała w nauczaniu języków obcych (Richards i Rodgers [1986] 1991: 4). Ówczesne podręczniki skupiały się na uporządkowanej rozdziałami lub tematami gramatyce, co jak zauważa Cieśla (1974: 148), nie wymagało od nauczyciela praktycznej znajomości języka. Podręczniki, oprócz reguł gramatycznych

z przykładami oraz zdaniami do tłumaczenia, zawierały krótkie teksty literackie, jednak odnosiły się do kultury ogólnej (Cieśla 1974: 152). Warto podkreślić, że uczniowie mieli także często dostęp do książek, czasopism i gazet w językach obcych, które czytano w ramach zajęć z języka obcego. Można uznać, że niektóre z tych lektur, jeśli nawet nie traktowały o kulturze, to były tekstami kultury (na przykład fragmentami dzieł literackich), dzięki którym urozmaicano naukę, poszerzano horyzonty poznawcze, przyswajano słownictwo, ale również realizowano cele wychowawcze (Cieśla 1974: 152). Podstawową techniką nauczania w *metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej* było tłumaczenie z języka ojczystego i na język ojczysty, w ramach którego wykorzystywano teksty zawierające informacje o kulturze docelowej. Ilustruje tę technikę przykład z podręcznika do nauki języka angielskiego dla uczniów niderlandzkojęzycznych (Fig. 1.). W tekście znajdują się odniesienia do legendy o Robinie Hoodzie, a każda linijka tekstu, zgodnie z zasadami nauczania w *metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej*, jest tłumaczona na język ojczysty. Kolejnym przykładem (Fig. 2.) jest tekst z podręcznika do języka hiszpańskiego dla osób niemieckojęzycznych. Tutaj również każda linijka tekstu tłumaczona jest na niemiecki, a historia traktuje o hiszpańskiej kobiecie i jej życiu.

By the way, do you know the difference between a wood and a forest,
Tussen twee haakjes, weet U het verschil tussen een 'wood' en een 'forest',

60 Miss Listener?

Juffrouw Luistervink?

You have heard the word 'wood' before, I suppose?

U hebt het woord 'wood' wel eens meer gehoord, veronderstel ik?

I know, Mr. Brotherhood, I know!

65 Ik weet het, Mr. Brotherhood, ik weet het!

Hullo, who is that? Oh, Master Listener just come in! Well,
Hallo, wie is dat? O, de Jongeheer Luistervink, net binnengekomen! Wel,

tell us the difference then, Master Listener!

vertel ons dan het verschil, Jongeheer Luistervink!

70 A forest is bigger than a wood, Mr. Brotherhood!

Een 'forest' is groter dan een 'wood', Mr. Brotherhood!

Your answer was quite correct, Master Listener, a forest is bigger
Je antwoord was helemaal juist, Jongeheer Luistervink, een 'forest' is groter

than a wood and the trees are generally closer together than in a wood.

75 dan een 'wood' en de bomen zijn gewoonlijk dichter bij elkaar.

How interesting, I have never heard of that before!

Wat interessant, ik heb daar nooit eerder van gehoord!

Well, Miss Listener, tell us a bit more about Robin Hood.

Nu, Juffrouw Luistervink, vertel ons iets meer over Robin Hood.



Robin Hood

Fig. 1. Przykład materiału zawierającego elementy kulturowe z podręcznika według metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Brotherhood 1937: 3).

8. Lektion.

79. (Übung 1-4)

A. Text.

[1 u. Arbeitsplan]

Una mujer española.

u'na mu'che'r_esp̃a'ni'o'la.

Eine Frau spanische.

1 Era la Duquesa tan virtuosa como bella.] Aunque 2 había e'ra la du'e'sa tam birtu'o'sa ko'mo be'lija. a'u'n'se_abi'a_ Es war die Herzogin ebenso tugendhaft wie schön. Obgleich sie war

entrado en los treinta años.] 3 la fresca de su tez y la entra'do_en lo's trã'nta_a'njo's, la fre'scu'ra de su tã'z i la eingetreten in die dreißig Jahre, die Frische von ihrer Gesichtsfarbe und der

expresión de candor de su semblante le daban un aspecto más e'spre'sjo'n de kãdõ'r de su sãmbia'nte le da'ban un_ã'spã'to mo's Ausdruck von Seelenreinheit von ihrem Gesicht ihr gaben ein Aussehen mehr

joven.] 4 Pertenece a una familia tan ilustre como la de su cho'ben. pãrtene'zi'a_a_u'na fami'liã tan_ilu'stre ko'mo la de su junges. Sie gehörte zu einer Familie ebenso erlauchten wie die von ihrem

marido], con la cual estaba estrechamente emparentada. 5 Leonor y mari'do, i'cu la k'wal_e'sta'da_e'stre'ãamente_ãmparenta'da. leonõ'r_i Gatten, mit welcher sie war eng verchwägert. Leonore und

Carlos se habían querido casi desde su infancia.] con aquel afecto ka'rlo's sã_abi'ãns keri'do ka'si de'sde sã_ĩnfã'nziã, kon_ãfe'k'ã'fã'to Karl sich hatten geliebt fast seit ihrer Kindheit, mit jener Zuneigung

verdaderamente español, profundo y constante, que ni se cansa bãrdaderame'nte_esp̃a'ni'o'l, profu'ndo_ĩ kon'sta'nã, ke ni se ka'n'sã wahrhaft spanischen, tiefen und beständigen, die weder sich ermüdet

ni se enfriã. 6 Se habían casado muy jóvenes.] 7 A los diez y ni sã_ãmfri'a. sã_abi'ãns ka'sã'do muy cho'bene's. a lo's diez_ĩ noch sich abkühlte. Sich hatten geheiratet sehr jung. Mit den zehn und

ocho años Leonor dió una niña a su marido.] el cual 8 tenia o'cho_a'njo's leonõ'r d'õ'_u'na ni'niã_a su mari'do, el k'wal teni'a acht Jahren Leonore gab ein Mädchen ihrem Gatten, welcher hatte

veintidós a la sazón.] 9 La familia de la Duquesa era bã'ntido's_ã la sa'zõ'n. la fami'liã de la du'e'sa_e'ra zwanzig und zwei (Jahre) zu der Zeit. Die Familie von der Herzogin war

sumamente devota;] y en este sentido había sido educada Leonor. sũ'mamente devo'tã; _ĩ_en_e'ste senti'do_abi'a sũ'do_ẽdu'ka'dã leonõ'r. äußerst fromm; und in diesem Sinne war worden erzogen Leonore.

- 102 -

Fig. 2. Przykład tekstu w duchu metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Schoen 1929: 102).

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa była od końca XIX wieku krytykowana przez *ruch reformistów* (ang. Reform Movement), w którym działali Sweet, Viëtor, Passy i Jespersen. Według krytyków, koncentrowanie dydaktyki na nauczaniu i przyswajaniu gramatycznych reguł odbywało się kosztem rozwijania innych sprawności językowych, zwłaszcza sprawności mówienia (Howatt i Widdowson [1984] 2004: 187). Reformiści, choć w wielu kwestiach zgodni, różnili się jednak w opiniach na temat konkretnych procedur nauczania. (Richards i Rodgers [1986] 1991: 8). Postulowali prymarność języka mówionego wobec pisanego. Z tego powodu uczniowie powinni się z językiem osłuchać,

a dopiero potem zaznajomić z gramatyką i regułami pisania. Inne propozycje dotyczyły metody indukcji, kontekstowego nauczania słówek, oraz zredukowania udziału języka pierwszego w procesie nauczania do niezbędnego minimum (Richards i Rodgers [1986] 1991: 8). Jako że reformiści związani byli z nową dziedziną badań – fonetyką, postulowali jej włączenie nie tylko do procesu nauczania, ale także do kształcenia nauczycieli (Richards i Rodgers [1986] 1991: 8).

Założenia ruchu reformatorskiego oraz wzrost zainteresowania akwizycją pierwszego języka, przyczyniły się do powstania na początku XX wieku *metody bezpośredniej*. Zdobyła ona powodzenie (początkowo w Stanach Zjednoczonych) do tego stopnia, że zaczęto ją stosować w szkołach francuskich i niemieckich (Richards i Rodgers [1986] 1991: 8-9). Do podstawowych założeń *metody bezpośredniej* zalicza się między innymi korzystanie z obrazów i rekwizytów (Larsen-Freeman 2008: 23), odrzucenie użycia języka ojczystego w nauce języka obcego (Cieśla 1974: 213), naukę słownictwa związanego z życiem codziennym oraz konstruowania zdań polegającego na wymianie pytań i odpowiedzi między prowadzącym a uczniem, czy zdobywanie wiedzy gramatycznej metodą indukcji (Richards i Rodgers [1986] 1991: 9-10). Komorowska (2002: 21) zauważa, że wraz z nabywaniem sprawności językowej wprowadza się w *metodzie bezpośredniej* lekturę tekstów literackich czy czasopism. Larsen-Freeman (2008: 29) wskazuje, że zgodnie z założeniami metody, uczniowie poznają również kulturę, która składa się z wiedzy na temat historii, geografii obszaru języka docelowego i życia codziennego mieszkańców posługujących się tym językiem. Jespersen (1904: 10) podkreśla, że istotnym celem uczenia się języków obcych jest uzyskanie dostępu do poznania ducha narodu, którego język jest nauczany, a możliwe jest to poprzez lekturę literatury oraz zdobywanie wiedzy na temat instytucji i dorobku intelektualnego wytworzonego przez ten naród. Jak jednak zauważa Stern (1983, 1992), nauczanie o kulturze w *metodzie bezpośredniej* przeważnie było podporządkowane nauczaniu form językowych, a teksty (również te traktujące o kulturze), stosowane były jako kontekst do poznawania nowego słownictwa i indukcyjnego uczenia się gramatyki. Ilustracją tego trendu jest fragment tekstu w formie dialogu, zaczerpnięty z podręcznika do języka angielskiego (Fig. 3.).

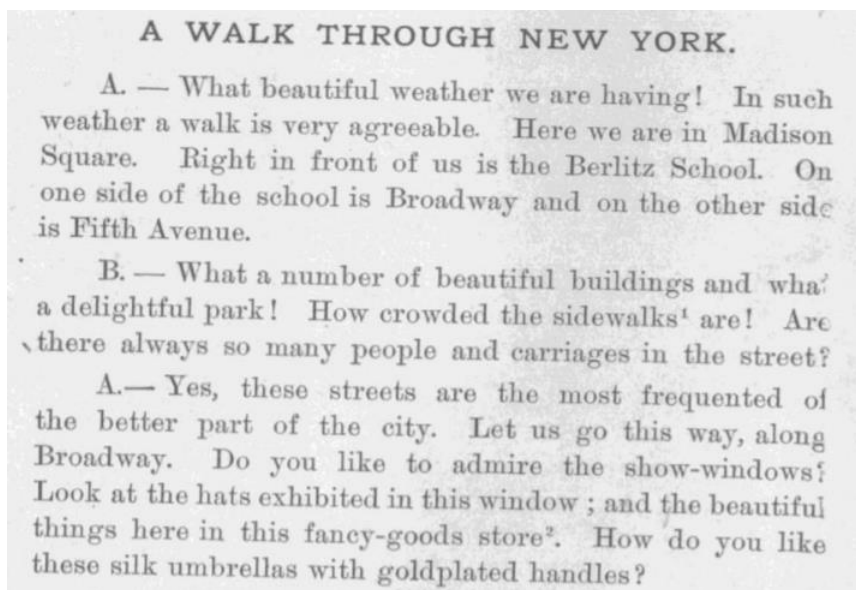


Fig. 3. Przykład materiału z podręcznika według *metody bezpośredniej*, zawierającego elementy kulturowe (Berlitz 1909: 85).

W dialogu (Fig. 3.) zawarto odniesienia do znanych miejsc w Nowym Jorku, czego celem jest wprowadzenie słownictwa związanego z podróżowaniem i robieniem zakupów.

Przedstawione tu metody nauczania języków obcych powiązane są z *podejściem faktograficznym* (nazywanym także *podejściem kognitywnym*) w nauczaniu kultury (Gębal 2019: 197). W *podejściu faktograficznym* kultura była traktowana jako materiał uzupełniający. Na wyższych poziomach zaawansowania językowego proponowano osobny przedmiot lub jednostkę lekcyjną, traktującą o kulturze (Gębal 2010: 99). Podstawą tego podejścia jest, zgodnie z jego nazwą, wiedza faktograficzna o obszarze, na którym używany jest nauczany język. Podejście to ilustruje więc silny nacisk na uwzględnianie w nauczaniu języka *kultury przez duże K*, zwanej też *kulturą formalną* (Brooks 1966). Znajomość historii, geografii, instytucji oraz osiągnięć artystycznych i naukowych narodu uznawano w tamtym okresie za użyteczną podstawę poznawania języka, którym ten naród się posługuje (Stern 1992: 207).

1.4.2. Od lat 50. XX wieku do współczesności

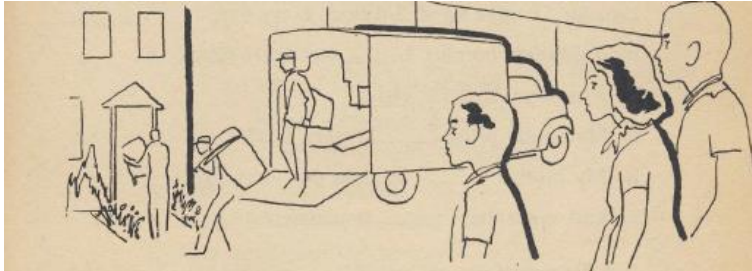
Stern (1983, 1992) podkreśla, że w późniejszych dekadach *podejście faktograficzne* w nauczaniu o kulturze nie straciło na znaczeniu; w materiałach dydaktycznych nadal

można było znaleźć informacje na tematy związane z dziedzictwem kulturowym narodów, i tak jest zresztą do dziś. W latach 50. XX wieku nastąpiło znaczne rozszerzenie pojęcia kultury i jej roli w nauczaniu języków obcych, co wynikało z wpływu na dydaktykę językową nowych, dynamicznie się rozwijających dziedzin wiedzy, takich jak antropologia i socjologia. Konsekwencją zainteresowania badaczy i praktyków tymi dziedzinami było przeniesienie nacisku z uczenia o *kulturze przez duże K* na zapoznawanie uczniów z codziennymi zwyczajami i zachowaniami, typowymi dla społeczności posługujących się nauczonym językiem, a więc na *kulturę przez małe k* (*kulturę głęboką* według terminologii Brooksa). Należy więc podkreślić, że rozumienie *podejścia faktograficznego* w nauczaniu ewoluowało oraz zmieniało się na przestrzeni lat. O ile początkowo bazowało ono na przekazywaniu wiedzy z zakresu kultury wysokiej (między innymi literatury i sztuki), o tyle w późniejszym okresie, wraz z rozwojem metod nauczania, zaczęto uwzględniać również informacje o warunkach życia czy na temat geografii i polityki (Gębał 2019: 198).

Pod koniec lat 50. XX wieku w Stanach Zjednoczonych popularność zdobyła *metoda audiolingwalna*, której głównym celem było rozwinięcie czterech sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania (Komorowska 2002: 23). Beheydt (2003: 32) podkreśla, że w tej metodzie wzorcem był język mówiony modelowej monokulturowej rodziny z klasy średniej. Choć nauczanie o kulturze nadal było silnie podporządkowane nauczaniu struktur i zdobywaniu sprawności językowych, zwłaszcza sprawności słuchania i mówienia, to w podręcznikach zaczęły pojawiać się krótkie informacje w języku angielskim, mające „zapoznać uczniów z podobieństwami i różnicami między kulturą amerykańską [Stanów Zjednoczonych]¹¹, a kulturą docelową. Na początku nauki odnosiły się one do informacji na temat życia codziennego ludzi kultury docelowej” (Grittner 1990: 26). Brooks, jeden z największych orędowników *metody audiolingwalnej* oraz propagator włączania komponentu kulturowego do dydaktyki językowej, akcentował znaczenie elementów zarówno *kultury formalnej*, jak i *głębokiej* w uczeniu się języka. Sporządził długie listy zagadnień, mających służyć szkolnej nauce języka, zastrzegając, że są one niekompletne i powinny być uzupełniane zgodnie z potrzebami uczniów i preferencjami nauczycieli. Na liście zagadnień z *kultury formalnej* znajdują się między innymi: zbiory muzealne, przedstawienia muzyczne, wystawy sztuki, narodowe sanktuaria

¹¹ Wszystkie informacje w nawiasach kwadratowych wewnątrz cytatów pochodzą od autora niniejszej dysertacji. [MB]

i zabytki, szkoły i organizacje charytatywne, święta i parady, biznes, przemysł i finanse, polityka, sporty narodowe, system prawny. Lista zagadnień z zakresu *kultury głębokiej* obejmuje kwestie, takie jak: więzi rodzinne, przyjaźń, odwaga i tchórzostwo, narodziny, śluby i pogrzeby, ambicja, poświęcenie i egoizm, sposoby wyrażania męskości i kobiecości, życzliwość i okrucieństwo, humor, intonacja głosu oznaczająca: rozkaz lub zaproszenie, zdziwienie lub oburzenie, pochlebstwo lub podziw itp. (Brooks 1966: 7-8). Rekomendowane techniki nauczania elementów kultury, zgodne z *metodą audiolingwalną*, obejmują: dialogi imitujące naturalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, dryle językowe, elicytacje form językowych poprzez obrazki, techniki z wykorzystaniem piosenek, najlepiej autentycznych, reprezentujących typowe dla danego narodu gatunki muzyczne, oraz techniki czytania tekstów zawierających elementy kultury formalnej i głębokiej (Brooks 1966: 9-10). Przykład materiału, ilustrującego treści odnoszące się do kultury głębokiej (Fig. 4.), został zaczerpnięty z klasycznego audiolingwalnego kursu do nauki języka angielskiego *English 900* (English Language Services 1964). W podręczniku znajdują się dialogi, krótkie teksty, zdania do uzupełnienia według wzorca, zdania do czytania na głos w celu ćwiczenia wymowy, listy słówek oraz dryle substytucyjne. Prezentowany poniżej dialog dotyczy zwyczaju witania nowych sąsiadów i stanowi kontekst dla dalszych ćwiczeń w formie drylu służących uczeniu form gramatycznych.



2. Neighborhood friends

MABEL: Have you met our new neighbors yet? They moved in last Saturday.

KITTY: No, I haven't. I understand they are renting the house. They aren't buying it.

MABEL: That's right. I've talked to one of the children. He's the same age as my son. There are five in the family: the parents, two sons, and a daughter.

KITTY: Let's go and welcome the new family to the neighborhood. I'm sure they'd like that.

MABEL: That's a good idea. Perhaps there is something we can do for them.

KITTY: Everyone was very kind when I moved here two years ago. It's good to feel welcome in a new neighborhood.

Fig. 4. Przykład z podręcznika zredagowanego według *metody audiolingwalnej*, zawierającego elementy kulturowe (English Language Services 1964: 49).

Po II wojnie światowej w Niemczech Zachodnich rozpoczęła się reforma edukacji, w której dotychczasowe pojęcia *Kulturkunde* i *Realiakunde* – bardzo żywe w okresie narodowosocjalistycznej propagandy i późniejszej NRD – zostały zastąpione nowym, świeżym terminem *Landeskunde*. Gębal (2010: 28) podkreśla, że było to związane z wyznaczeniem nowych celów edukacji języków obcych, które miały budować relacje ponad podziałami narodowymi. *Kulturkunde* i *Realiakunde* funkcjonowały w dydaktyce języka niemieckiego przez wiele lat, również w czasie propagandy narodowosocjalistycznej oraz w czasie walki ideologicznej NRD. Z tego względu potrzebne było nowe nieskompromitowane pojęcie. Jednak sam termin – choć odpowiadający potrzebom czasu – do dziś budzi wątpliwości, żadna z definicji nie zyskała powszechnej akceptacji. Erdmenger i Istel (1973: 10) rozumieją *Landeskunde* jako interdyscyplinarną dziedzinę związaną z geografią, socjologią, naukami politycznymi, antropologią, folklorem i historią. Zakres pojęcia był także szeroko analizowany przez polskich dydaktyków języka niemieckiego, którzy zaproponowali własne definicje. Szulc (1997: 120) podkreśla, że nauczanie *Landeskunde* jest niezwykle trudne, ponieważ zawiera potężną ilość informacji z wielu różnych dziedzin. Według tego autora *Landeskunde* „to wiedza o szeroko pojętej kulturze materialnej i duchowej społeczeństwa mówiącego językiem docelowym, będąca warunkiem osiągnięcia możliwie wysokiego stopnia kompetencji komunikatywnej. Składa się na nią zestaw informacji o społeczeństwie obcojęzycznym i warunkach jego bytowania” (Szulc 1997: 119-120). Przykładem realizacji *Landeskunde* na lekcjach języka niemieckiego jako obcego może być współczesny podręcznik na temat kultury krajów niemieckojęzycznych. Składa się on z tekstów o tematyce kulturowej i powiązanych z nimi zadań oraz ćwiczeń leksykalnych. Poniżej (Fig. 5.) załączono wprowadzający do zagadnienia tekst na temat niemieckiego hymnu.

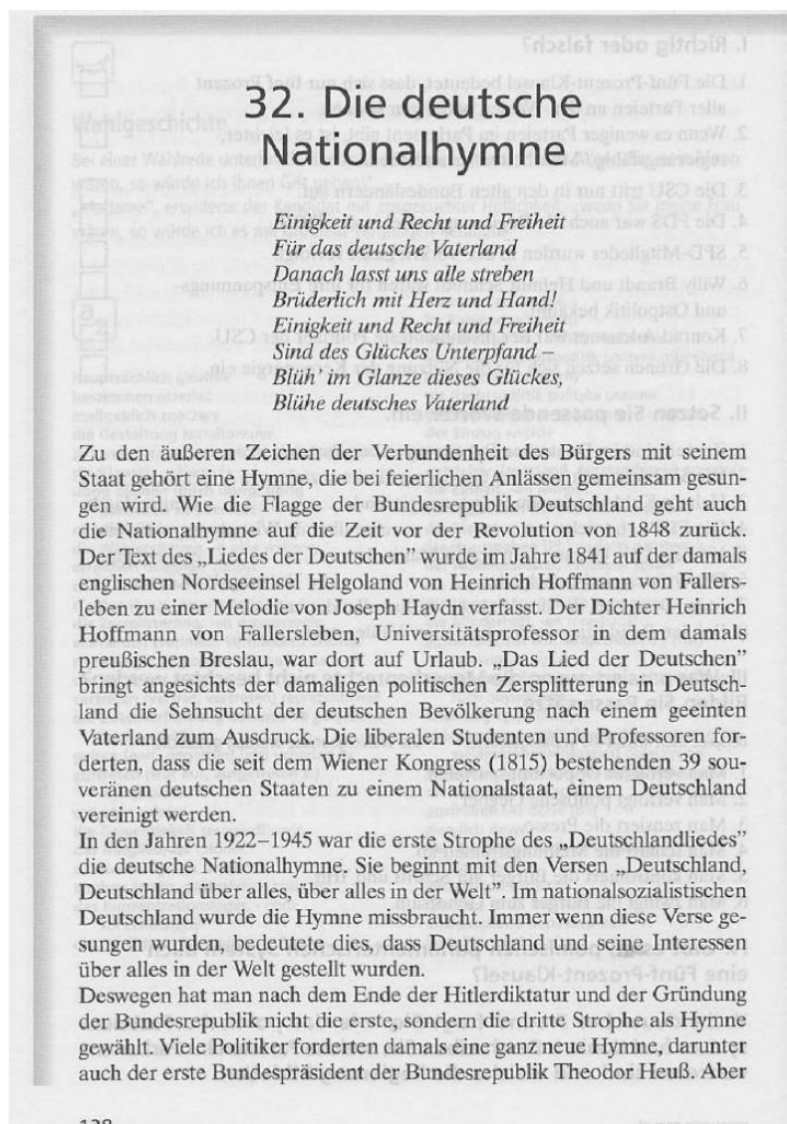


Fig. 5. Przykład z podręcznika zawierającego elementy kulturowe w duchu *Landeskunde* (Bęza 2004: 128).

Druga połowa lat 60. XX wieku to schyłek *metody audiolingwalnej*, której teoretyczne podłoże zostało podważone przez innych językoznawców, głównie Noama Chomsky'ego, według którego „centralnym punktem teorii lingwistycznej było scharakteryzowanie posiadanych przez użytkowników języka zdolności abstrakcyjnego myślenia, które pozwalają im tworzyć gramatycznie poprawne zdania” (Richards i Rodgers [1986] 1991: 70). W latach 70. zaczęło rozwijać się *podejście komunikacyjne* (ang. *Communicative Approach, Communicative Language Teaching*) w nauczaniu języków obcych, którego celem było „osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji” (Komorowska 2002: 28). Amerykański antropolog Dell Hymes (1972), w opozycji do Chomsky'ego,

utrzymywał, że teoria językoznawcza powinna być rozpatrywana jako część większej całości, której elementami są komunikacja i kultura (Richards i Rodgers [1986] 1991: 70). Hymes zakładał, że aby móc się komunikować, należy używać języka w konkretnym kontekście. Gębał (2019: 123) podkreśla, że Hymes zarysował wyraźne rozróżnienie pomiędzy *językową umiejętnością komunikacyjną* (ang. language communicative ability), a *komunikacyjnym użyciem języka* (ang. communicative language use). Według Hymesa, czym innym jest kompetencja dotycząca użycia języka, a czym innym używanie języka obcego.

Wraz z rozwojem teorii językoznawczej i wzrostem popularności *podjęcia komunikacyjnego* rozpoczęły się prace nad jednolitym systemem nauczania języków obcych w Europie, tzw. *unit/credit system* (Martyniuk 1992: 127), także *unit-credit system*, w którym zadania edukacyjne podzielone są na mniejsze jednostki (Richards i Rodgers [1986] 1991: 65). Wilkins (1973), brytyjski językoznawca zaangażowany w projekt, zaproponował odejście od sztywnego podziału materiału językowego na gramatykę i słownictwo. Analizował on znaczenia komunikacyjne, kluczowe dla uczących się języka obcego. Podzielił je na: *kategorie pojęciowe* (takie jak czas, ilość, przestrzeń), które – w językach europejskich – wraz z kategoriami gramatycznymi oddziałują znacząco na siebie (Wilkins 1973: 132), oraz *kategorie funkcji komunikacyjnych* (ang. categories of communicative function), do których należą prośby, zażalenia itd., niezbędne w sytuacjach, gdy nie ma bezpośredniej relacji pomiędzy funkcją komunikacyjną a kategorią gramatyczną, oraz w sytuacjach wymagających wyrażenia intencji i poglądów (Wilkins 1973: 173). Wilkins rozwijał i rozszerzał swoją koncepcję kategorii, czego wynikiem była książka *Notional Syllabuses* [Sylabusy pojęciowe] (Wilkins 1976). Richards i Rodgers ([1986] 1991: 65) podkreślają, że publikacja ta miała duży wpływ na rozwój *podjęcia komunikacyjnego* w nauczaniu języków obcych (Rada Europy dołączyła teorie Wilkina do pierwszego poziomu sylabusu komunikatywnej znajomości języka angielskiego), oraz na inne materiały dydaktyczne.

Jak wynika z opisu pojęcia funkcji pojęciowych oraz komunikacyjnych według Wilkina, krótko przedstawionego powyżej, nabywanie kompetencji komunikacyjnej musi odbywać się w określonych sytuacjach, z uwzględnieniem konkretnych kontekstów kulturowych. W ten sposób kultura w nauczaniu języka staje się pomostem łączącym język – postrzegany jako użyteczny, w kategoriach społecznych, pragmatycznych i semantycznych, narzędzie – z realnym światem interakcji międzyludzkich (Stern 1992:

211). W konsekwencji, wraz ze wzrostem popularności *podejścia komunikacyjnego* w nauczaniu języków obcych, nastąpiła zmiana w postrzeganiu roli i znaczenia kultury w procesie dydaktycznym. Dominującym stało się *podejście komunikacyjne*, które skupiało się o wiele bardziej na *kulturze przez małe k* i realiach życia codziennego, a formułując treści dydaktyczne, zaczęto obficie czerpać z materiałów autentycznych. W przeciwieństwie do *podejścia faktograficznego* treści kulturowe stały się integralną częścią zajęć z języka obcego. Celem tego podejścia nie jest już tylko zdobycie wiedzy, ale także, a nawet przede wszystkim, nabycie umiejętności porozumiewania się bez przeszkód. Z tego powodu w podejściu komunikacyjnym kładzie się nacisk na dopasowanie przedstawianych treści do grupy uczącej się języka obcego. Uczniowie powinni używać zdobytej wiedzy w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, i nauczyć się, co i jak powiedzieć, czyli rozwijać kompetencje socjokulturową i socjolingwistyczną.

Przykładem realizacji podejścia komunikacyjnego może być ustęp podręcznika do języka niderlandzkiego (Fig. 6.), w którym uczniowie uczą się lokalnej topografii Antwerpii (z naciskiem na najbardziej rozpoznawalne miejsca w mieście, takie jak port czy rynek).

C. SYNTHESE

1. Conversatie

a. *Over de haven van Antwerpen.*

Kent u de haven van Antwerpen? (Ken jij?)
 Jawel, maar niet heel goed.
 Wat denkt u over ... de nieuwe sluisen
 Kent u de dokken
 de grote wegen
 de E3
 de Grote Markt

b. *Over een grote stad.*

Weet u de Grote Markt in Brussel liggen?
 Nee, ik weet de Markt niet, ik kom nooit in Brussel.
 Het spijt me ... het mooiste stadhuis van Europa, de oude huizen, de rijke cafés, enz.

c. *Over een kleine stad.*

Waar woont u?
 In een kleine stad, niet ver van Antwerpen.
 Hoe heet die stad?
 Lier! Kent u Lier?
 Ja, mijn tante woont in Lier. Ieder jaar ga ik tien dagen naar die tante.
 U kent de markt in Lier en het stadhuis?
 O ja, en ook het plein voor de Zimmertoren., enz.

Fig. 6. Przykład materiału z podręcznika korzystającego z *podejścia komunikacyjnego* (Van Passel 1972: 99), zawierającego elementy kulturowe.

Podejście komunikacyjne jest również szeroko wykorzystywane w nowszych materiałach dydaktycznych, chociażby w podręczniku do języka niderlandzkiego *Contact!* (De Leeuw et al. 2011) (Fig. 7.). Jedno z zawartych w nim ćwiczeń polega na zainscenizowanym dialogu, kończącym się zaproszeniem jednego z rozmówców do domu na obiad. Dialog opatrzony jest zdjęciem holenderskiego dania oraz przysłowiem w języku niderlandzkim związanym z jedzeniem.

10 Spreken - Een medecursist komt eten 

U wilt een medecursist uitnodigen om te komen eten. U weet niet goed wat hij lekker vindt. Stel vragen. Wat gaat u koken? Wissel daarna van rol.

Voorbeeld:

Cursist A: Zullen we vanavond samen eten?
 Cursist B: Ja, gezellig.
 Cursist A: Wat zal ik maken? Houd je van vis?
 Cursist B: Nee, sorry, ik lust geen vis, ik eet liever vlees.
 Cursist A: Oké, vlees dan. Vind je karbonade lekker?
 Cursist B: Ik vind karbonade heerlijk.
 Cursist A: Houd je van gekookte aardappels?
 Cursist B: Ik vind gebakken aardappeltjes lekkerder.
 Cursist A: Welke groente vind je lekker?
 Cursist B: Ik ben dol op sperziebonen.
 Cursist A: Wat vind je het lekkerste toetje?
 Cursist B: Ik ben gek op chocoladevla.



Uitdrukking



Over smaak valt niet te twisten.

drieënvijftig 53

Fig. 7. Przykład materiału z podręcznika korzystającego z *podejścia komunikacyjnego* (De Leeuw et al. 2011: 53), zawierającego elementy kulturowe.

Warto także zwrócić uwagę, że podręcznik ten służy do nauki języka niderlandzkiego, jednak zgodnie z trendem w niderlandzkim obszarze językowym (De Louw i Buczak 2021), skupia się na kulturze kraju, w którym został wydany, tj. Holandii. W każdym rozdziale podręcznika znajdują się teksty i dialogi związane z życiem codziennym, na podstawie których uczniowie rozwijają zarówno kompetencję komunikacyjną, jak i uczą się reagowania w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, takich jak na przykład: „u rzeźnika”, „współkursant przychodzi na obiad” czy „w urzędzie”. Podręcznikowe ćwiczenia ilustrowane są dialogiem „zwykłych” ludzi, dotyczącym zwyczajowych

tematów i opinii (jak przebiegł dzień, czy alocchoni powinni na ulicy mówić wyłącznie po niderlandzku itp.). Zawarte w podręczniku ćwiczenia mają za zadanie skłonić kursantów do rozwijania ich kompetencji komunikacyjnej oraz do poznawania życia codziennego i rzeczywistości kulturowej w Holandii.

W latach 80. XX wieku *podejście komunikacyjne* zyskało szerokie uznanie wśród nauczycieli i uczniów języków obcych. To także wtedy oraz w latach 90. XX wieku zaczynają nabierać tempa takie procesy, jak wzrost mobilności ludzi, integracja europejska i globalizacja. Na gruncie amerykańskim zaczęło dochodzić do przejścia z myślenia o kulturze jako o znajomości krajów języka docelowego, do rozważań nad kulturą w kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej (Risager 2007: 75). Pod koniec lat 90. XX wieku do rozwoju badań nad nauczaniem kultury w dydaktyce języków obcych przyczynił się znacząco Michael Byram. Risager (2007: 93) zauważa, że Byram nie prowadzi swoich rozważań z językoznawczego punktu widzenia, tylko korzysta z psychologii i amerykańskiego nurtu antropologii, stosując definicję kultury zaproponowaną przez amerykańskiego antropologa Geertza. Byram (1989) podkreśla konieczność integracji kultury i języka w całym procesie dydaktycznym. W przeciwieństwie do Byrama, Kram-sch stosuje perspektywę językoznawczą. Postuluje, by traktować kulturę jako integralną część procesu nauki języka obcego, a nie jako „piątą umiejętność, doklejoną, można powiedzieć, do nauki mówienia, słuchania, czytania i pisanie” (Kram-sch [1993] 2004: 1). Oznacza to, że kultura powinna stać się elementem rozwijania wszystkich sprawności, a nie osobną jednostką czy tematem.

W metodach nauczania języków zdobywa popularność *podejście zadaniowe*, które jest jednym ze sposobów realizacji zasad *podejścia komunikacyjnego* w praktyce. Jego podstawowym celem dydaktycznym jest „koncentracja aktywności lekcyjnych na działaniu, które łączy rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych z osiągnięciem konkretnych celów pozajęzykowych, uwiarygadniających sensowność podjęcia nauki i samorealizację uczących się” (Gębał 2019: 138). Jak wyjaśnia Richards (2006: 30-31), zgodny z tym podejściem proces uczenia się stymulowany jest poprzez wykonywanie *zadań* (ang. tasks), które: angażują posiadaną wiedzę językową; kończą się określonym z góry rezultatem (niezwiązanym bezpośrednio z uczeniem się języka); koncentrują się na znaczeniu (a nie formie językowej); wymagają interakcji i stosowania strategii komunikacyjnych. *Podejście zadaniowe* może zostać wykorzystane do łączenia nauki komunikacji z poznawaniem treści kulturowych, co ilustrują przykłady zadań zawartych w

publikacji *Cultural awareness* [Świadomość kulturowa] (Tomalin i Stempleski 1993). Zadania te odnoszą się zarówno do zagadnień związanych z koncepcją *kulturą przez duże K* (między innymi zadanie „Culture match” (pol. dopasowania kulturowe), w którym uczniowie dopasowują pojęcia z kultury Stanów Zjednoczonych i Zjednoczonego Królestwa, na przykład kongres – parlament), jak i z pojęciem *kultury przez małe k* (między innymi zadanie „What’s the message?” (pol. jakie jest przesłanie?), w którym uczniowie interpretują typowe gesty kultury docelowej i porównują je z gestami kultury własnej) (Tomalin i Stempleski 1993: 20, 117).

Od lat 90. XX wieku wzrasta popularność kolejnego podejścia do nauczania językowego – *interkulturowego*. Rezygnuje ono z nauczania kultury kraju (krajów), do których przynależy język nauczany. Ważnym przyczynkiem do rozważań na temat kultury w ogóle staje się kultura kraju (krajów), z których pochodzą uczący się, zaś celem nadrzędnym jest zrozumienie siebie i innych. Choć *podejście interkulturowe* zostało uwzględnione w wielu dokumentach, programach i sylabusach, a także było i jest centralnym punktem rozważań, nie miało dużego wpływu na materiały dydaktyczne służące nauczaniu języka obcego, choć Gębał (2010: 105, 110) odnotowuje pojawienie się w nich treści, mających pobudzić refleksję interkulturową.

Zagadnieniu interkulturowości w nauczaniu języków obcych będzie poświęcony w całości rozdział drugi niniejszej rozprawy, dlatego w tym miejscu nie zostaną przedstawione przykłady dydaktycznych rozwiązań stosowanych w jej rozwijaniu. Należy jednak przyznać, że treści dotyczące kultury obszaru nauczanego języka są obecne we współczesnych materiałach dydaktycznych. Na przykład podręcznik do języka angielskiego *High Note 3* (Hastings et al. 2019), przeznaczony dla uczniów szkoły ponadpodstawowej, zawiera sekcje poświęcone takim zagadnieniom, jak zwyczaj picia herbaty w Wielkiej Brytanii oraz brytyjska scena muzyczna. Materiały te, poza innymi celami dydaktycznymi, mają na celu inicjowanie oraz stymulowanie dyskusji i refleksji na temat podobieństw i różnic pomiędzy kulturami. Przykład ten dowodzi, że we współczesnym nauczaniu języka jest miejsce dla różnych sposobów uwzględniania kultury.

1.5. Podsumowanie

Nauka języka obcego nie polega jedynie na – wyizolowanym z kontekstu kulturowego – poznawaniu systemu znaków. Każdy język funkcjonuje w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Z tego powodu świadoma nauka języka obcego musi wiązać się z poznawaniem tej rzeczywistości, jej analizowaniem i porównywaniem z kulturą własną uczącego się.

Biorąc pod uwagę przedstawione w niniejszym rozdziale rozważania teoretyczne, kultura w tej pracy (o ile nie zaznaczono inaczej), rozumiana jest jako wspólnota dyskursywna podzielająca w miarę stabilny system wartości, przekonań, zachowań i interpretacji znaczeń symbolicznych, który został ukształtowany historycznie. Przyjęcie takiej definicji kultury jest zasadne z kilku powodów. Po pierwsze, w coraz bardziej zglobalizowanym świecie, w którym funkcjonują jednostki o wielowymiarowych (również na poziomie narodowym) tożsamościach, kultura nie może być traktowana jedynie w kontekście przynależności narodowej, a tożsamość jako statyczna, jednolita i jednowymiarowa. Jest to tym bardziej istotne z perspektywy społeczeństw wielokulturowych (holenderskiego, belgijskiego, surinamskiego, poszczególnych wysp karaibskich), które są kluczowe w tej pracy. Po drugie, należy podkreślić rolę historii w kształtowaniu się kultur, zaznaczając jednocześnie, że nie są one statyczne, a jedynie „stosunkowo stabilne”. Po trzecie, z perspektywy tej pracy i rozważań nad kulturą w nauczaniu języka obcego, najtrudniejszym w procesie dydaktycznym będzie właściwe interpretowanie zakorzenionych we wspólnocie znaczeń symbolicznych, i co powyższa definicja podkreśla.

Kultura i język nie tyle krzyżują się w procesie komunikacji, ile raczej, na różnych poziomach – na przykład wiedzy deklaratywnej, form gramatycznych – przenikają. Świadoma nauka języka obcego powinna wyposażyć uczniów w odpowiednie narzędzia i strategie, i pozwolić komunikować się nie tylko z przedstawicielami kultury języka docelowego, ale z przedstawicielami innych kultur w ogóle. Do tego jednak potrzebne są innowacyjne, dostosowane do wymagań współczesnego, zmieniającego się świata, materiały dydaktyczne i kompetentni nauczyciele.

W niniejszym rozdziale przedstawiono wybrane definicje kultury w perspektywie antropologicznej oraz omówiono relacje między językiem a kulturą. Ostatnia część poświęcona została rysowi historycznemu w nauczaniu kultury. *Podjęcie interkulturowe* zostanie natomiast szczegółowo omówione w następnym rozdziale.

Rozdział 2: Kompetencja interkulturowa w uczeniu się i nauczaniu języka obcego

2.1. Wprowadzenie

W obliczu zmieniającego się świata i zachodzących w nim procesów (na przykład globalizacja, migracje), oraz rosnącej wiedzy o indywidualnych i społecznych tożsamościach, uczący się języków obcych powinni nie tylko poszerzać kompetencję językową i posiadać wiedzę na temat kultury krajów obszaru, którego się uczą, ale także rozwinąć kompetencję interkulturową.

Niniejszy rozdział poświęcony jest kompetencji interkulturowej i jej znaczeniu w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. Punktem wyjścia rozważań jest omówienie definicji terminów: *interkulturowość*, *interkultura*, *komunikacja interkulturowa* i *kompetencja interkulturowa*, o czym traktuje sekcja 2.2. Sekcja 2.3. prezentuje różne modele kompetencji interkulturowej. Sekcja 2.4. poświęcona jest praktycznym implementacjom kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka obcego. Przedostatnie sekcja, 2.5., to przegląd wybranych badań nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej w kontekście dydaktyki językowej. Ostatnia sekcja stanowi podsumowanie dotyczące rozwijania i uwzględniania kompetencji interkulturowej w procesie uczenia się oraz nauczania języka obcego.

2.2. Podstawowe terminy

Jak podkreślono w pierwszym rozdziale, relacje pomiędzy językiem a kulturą zainteresowały niemieckojęzycznych badaczy już w XVIII wieku. To między innymi ich idee stanowią podwaliny badań nad interkulturowością (Wilczyńska et al. 2019: 74). Szczyt

zainteresowań interkulturowością przypada jednak na końcówkę lat 80. XX wieku. Wpływ na to miało wiele czynników globalnych, wśród nich:

1. Postępująca globalizacja, wzmożone kontakty handlowe i współpraca międzynarodowa.
2. Rozwijający się przemysł turystyczny, migracje (także zarobkowe) oraz, w kontekście europejskim, otwieranie granic.
3. Kres ery kolonialnej oraz zwrócenie się ku uniwersalizmowi i „idei porównywalnej wartości kultur” (Wilczyńska et al. 2019: 77).

Aby uporządkować rozważania, w niniejszej sekcji zostaną przedstawione definicje kluczowych terminów: *interkulturowości*, *interkultury*, *komunikacji interkulturowej* oraz *kompetencji interkulturowej*.

2.2.1. Interkulturowość

Wilczyńska et al. (2019: 81) zwracają uwagę, że termin *interkulturowość* można rozumieć na dwa sposoby:

1. Jako *typ komunikacji* (pomiędzy uczestnikami z różnych wspólnot kulturowych).
2. Jako *dziedzinę wiedzy* (o takich sytuacjach komunikacyjnych).

Erl i Gymnich ([2007] 2021: 35) określają *interkulturowość* jako „wynik interakcji i komunikacji pomiędzy kulturami, pomiędzy kulturą własną i obcą, tworzący sytuację nakładania się kultur”. W tym przypadku *interkulturowość* definiowana jest jako znajomość różnic między kulturami, a interakcja interkulturowa zachodzi między dwiema osobami z odmiennych wspólnot, które, nieświadome spektrum dzielących ich różnic, doświadczają poczucia obcości (Rathje 2006: 13). Liddicoat i Scarino (2010: 55) rozumieją *interkulturowość* jako czynne „bycie w różnorodności”, a nie pasywne rejestrowanie odmienności. *Interkulturowość* zatem:

(...) przejawia się poprzez język w użyciu, poprzez interpretację i wyrażanie znaczenia ponad granicami kulturowymi w dialogu z samym sobą i innymi, czerpiąc ze świadomości i wiedzy zdobytej dzięki wcześniejszym doświadczeniom, uznając możliwość wielorakiej interpretacji komunikatów oraz kulturowo osadzoną naturę znaczenia. Zrozumienie może wyłonić się jedynie z dialogu interpersonalnego i zewnętrznej obserwacji siebie i innych. (Liddicoat i Scarino 2010: 55)

Wilczyńska et al. (2019: 82) zauważają, że tak jak w przypadku terminu *kultura*, również *interkulturowość* może być rozumiana różnie, zależnie od kontekstu. Wskazują cztery główne „orientacje” *interkulturowości*:

1. *Interkulturowość jako porównywanie kultur*, na przykład na potrzeby działań organizacji. Przykładem są wymiary kultur narodowych Hofstede ([1991] 2000), które zostały omówione w pierwszym rozdziale.
2. *Interkulturowość w płaszczyźnie psychicznej*, jako „zespół procesów na poziomie psychicznym, generowanych przez interakcje kulturowe w relacjach, a obejmujących kontakty wzajemne (interpersonalne, grupowe, instytucjonalne) i zakładające zachowanie względnej tożsamości interkulturowej” (Clanet 1990: 21 za: Wilczyńska et al. 2019: 82).
3. *Rzeczywiste kontakty interkulturowe*, towarzyszące na przykład podróżom.
4. *Interkulturowość w drugim i kolejnych pokoleniach imigrantów* oraz w kontaktach między mniejszościami kulturowymi, na przykład w kontekście tożsamości *holenderskich Marokańczyków* (nl. *Nederlandse Marokkanen*).

O wszystkich tych orientacjach będzie mowa w kolejnych rozdziałach pracy. W kolejnej podsekcji omówiony został termin *interkultura*.

2.2.2. Interkultura

Pojęcie *interkulturowości* związane jest także z terminem *interkultura*, ustanawiającym nowy, trzeci porządek, któremu jednostki dobrowolnie się poddają (Wierlacher 2003: 216). *Interkultura*, nazywana również *sferą interkulturowości* (ang. *intercultural sphere*), pozwala uczącym się języka obcego funkcjonować w przestrzeni tworzącej się podczas interakcji między jednostkami różnymi kulturowo (Crozet i Liddicoat 2000: 1). Erll i Gymnich ([2007] 2021: 169) podkreślają, że *interkultura* ma „charakter przejściowy i generuje potencjał synergii”. Kordes (1991: 301) uznaje *interkulturę* za etap przejściowy pomiędzy kulturą własną uczącego się a kulturą obcą. Według tego autora, im bardziej uczący się zwraca się ku kulturze docelowej (pozornie wycofując się z własnej), tym bardziej postrzega swoją kulturowo ukształtowaną tożsamość jako odzwierciedloną przez kulturę obcą.

Kramersch ([1993] 2004) określa *interkulturę* mianem *trzeciego miejsca* (ang. third place) lub *trzecią kulturą* (ang. third culture). Według tej autorki pozwala ona uczniom języka obcego na jednoczesny ogląd ich własnej kultury oraz innej kultury zarówno od środka, jak i od zewnątrz (Kramersch 2011: 354-355). Sobkowiak (2015: 119) podkreśla, że Kramersch rozumie *interkulturę* jako „symboliczny proces tworzenia znaczenia, który wykracza poza dualizm języków narodowych i kultur narodowych.” Odejście od dualizmu nawiązuje do podejścia transkulturowego, które zakłada, że reprezentanci przenikających się kulturowo wspólnot, nie rezygnując ze swojej własnej tożsamości, doświadczają otwarcia się na innych (Gębał 2019: 199). Podejście transkulturowe w wariacie ilościowym zakłada mnogość kultur docelowych. Hadaś (2020: 25) podkreśla, że ma to dwie konsekwencje: zwiększenie nacisku na poznawanie kultury własnej uczących się (K1) oraz wprowadzanie do procesu nauki języka treści metakulturowych.

Do wykształcenia się *interkultury* może prowadzić *komunikacja interkulturowa*, która omówiona jest w kolejnej podsekcji.

2.2.3. Komunikacja interkulturowa

Kolejnym pojęciem, które należy wyjaśnić, jest *komunikacja interkulturowa*. Ten Thije (2020: 35) podkreśla, że od lat 90. XX wieku pojawiły się trzy rodzaje definicji tego terminu. Pierwsze z nich przedstawiają *komunikację interkulturową* jako komunikację pomiędzy osobami o różnym kulturowym pochodzeniu i/lub posługującymi się innymi językami. Drugi rodzaj definicji akcentuje role różnic kulturowych i/lub językowych w procesie przetwarzania rezultatów komunikacji. W definicjach trzeciego typu podkreśla się warunek częściowej zmiany sposobu myślenia uczestnika procesu komunikacji, będącej efektem krytycznej refleksji nad reprezentacjami, systemami wartości, praktykami kulturowymi itd.

Nunez et al. (2021: 9) definiują *komunikację interkulturową* jako zachodzącą pomiędzy odmiennymi kulturowo nadawcą i odbiorcą. Zaznaczają też, że jej efektywność uwarunkowana jest interkulturową kompetencją uczestników aktu komunikacji, ponieważ kultura każdej z osób ma wpływ na składowe komunikacji: kodowanie, dekodowanie, kanał, sprzężenie zwrotne (Nunez et al. 2021: 10). Dochodzi tu często do (celowego lub nie) uproszczenia w pojmowaniu kultury, polegającego na zredukowaniu jej wymiaru

do kultury narodowej. Nuwenhoud (2018: 18) zaznacza jednak, że kraj pochodzenia nie musi oznaczać przynależności do tegoż kraju kultury. Autorka definiuje *komunikację interkulturową* jako „komunikację pomiędzy nadawcami i odbiorcami z różnych kultur narodowych, regionalnych i społecznych” (Nuwenhoud 2018: 18). Istotniejszym więc od powodów braku efektywnej komunikacji jest myślenie o narzędziach i sposobach, służących jej doskonaleniu.

Wilczyńska et al. (2019: 321-322) wskazują, że w *komunikacji interkulturowej* główną przyczyną rozbieżności między partnerami z dwóch lub więcej wspólnot kulturowych są odmienne systemy interpretacyjne. Elementy i znaczenia, które tworzą wspólnotę nie tylko mogą się różnić, ale, co najważniejsze, „inaczej organizują się one w wewnętrznie spójne sieci i zależności” (Wilczyńska et al. 2019: 321).

Moosmüller i Schönhuth (2009) podkreślają, że istnieją dwa modele *komunikacji interkulturowej*, które nawiązują do esencjalistycznego i konstruktywistycznego podejścia do kultury. Pierwszy z nich to *statyczny model zderzenia się kultur* (ang. static culture clash model), w którym osoby komunikujące się są „zamknięte” w swoich systemach kulturowych, co prowadzi między innymi do stereotypizacji i nieporozumień. Drugi, to *dynamiczny model interakcji interkulturowych* (ang. dynamic intercultural interaction model), w którym komunikujący „odnoszą się do różnych systemów odniesienia, eksperymentując, improwizując i tworząc w ten sposób wspólną kulturę, «interkulturę»” (Moosmüller i Schönhuth 2009: 216).

Ten Thije (2020) zauważa, że można wyróżnić kilka teoretycznych i metodologicznych podejść do badania *komunikacji interkulturowej*. W kontekście nauczania i uczenia się języka obcego wyróżnia *podejście transferu* (ang. transfer approach), które „koncentruje się na nauce języka i kompetencjach interkulturowych na poziomie indywidualnym oraz na zarządzaniu różnorodnością na poziomie społecznym” (Ten Thije 2020: 47). Ten Thije (2020: 47) zaznacza, że kompetencja językowa jest głównym warunkiem wstępnym prowadzącym do zrozumienia interkulturowego. Znajomość języka obcego pomaga uczniom komunikować się, a zarazem odnaleźć się w warunkach językowej i kulturowej różnorodności, i je docenić. Należy jednak podkreślić, że kompetencja interkulturowa nie jest immanentnym elementem nauki języka obcego; należy ją wykształcać i świadomie rozwijać.

Wszystkie przedstawione powyżej terminy prowadzą do pojęcia *kompetencji interkulturowej*, które jest kluczowe w niniejszej pracy, i o którym traktuje kolejna podsekcja.

2.2.4. Kompetencja interkulturowa

Rozwijanie *kompetencji interkulturowej* uczących się języka obcego stanowi jedno ze współczesnych wyzwań dydaktyki. Nuwenhoud (2018: 18-19) zaznacza, że ostateczna forma definicji kompetencji interkulturowej zależy od kontekstu, w jakim jest używana czy też implementowana. Inaczej będzie rozumiana w kontekście komunikacji biznesowej, a inaczej w kontekście nauczania i uczenia się języka drugiego czy obcego.

Dinkelman i Mesker (2020: 371) podkreślają, że o *kompetencji interkulturowej* jest mowa, gdy dana osoba dysponuje wiedzą, umiejętnościami i postawami, które pomagają w zrozumieniu i komunikowaniu się z ludźmi odmiennymi kulturowo lub posługującymi się innym językiem.

Erl i Gymnich ([2007] 2021: 10) zwracają uwagę, że na gruncie niemieckim najpopularniejszą definicją *kompetencji interkulturowej* jest definicja psychologa społecznego Alexandra Thomasa, który pisze o niej:

[Kompetencja interkulturowa] przejawia się w umiejętności rozumienia, szanowania, doceniania i produktywnego wykorzystywania uwarunkowań kulturowych i czynników wpływających na postrzeganie, ocenianie, odczuwanie i działanie u siebie i u innych ludzi w sensie wzajemnego dostosowania, tolerowania niezgodności i rozwijania synergicznych form współpracy, wspólnego życia i skutecznych wzorców orientacji w odniesieniu do interpretowania i kształtowania świata. (Thomas 2003: 143)

Również wśród polskich dydaktyków pojawiły się propozycje definicji *kompetencji interkulturowej*. Gębal (2019: 189) wskazuje, że za jedną z pierwszych można uznać definicję Zawadzkiej (2000):

kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień, i poszerza przez to możliwość interpretacji i działania danego indywiduum. (Zawadzka 2000: 451)

Należy jednak podkreślić, że w jej wykładni kultura jest rozumiana w duchu esencjonalizmu, jako narodowa. Dinkelman i Mesker (2020: 371) zauważają, że termin *kompetencja interkulturowa* pojawił się w literaturze w późnych latach 70. XX wieku. Sobkowiak (2015: 108) podkreśla, że w tamtym okresie zostały wydane pierwsze publikacje, dotyczące związków *kompetencji interkulturowych* z sukcesem zawodowym pracowników międzynarodowych korporacji.

Jednak dopiero w latach 90. XX wieku *kompetencja interkulturowa* zyskała zainteresowanie badaczy zajmujących się nauczaniem języka obcego. Najszerszym uznaniem cieszył się model *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (ang. intercultural communicative competence; ICC) Byrama (1997). Według Byrama (1997: 49-54) sama *kompetencja interkulturowa* (bez kompetencji komunikacyjnej) składa się z pięciu komponentów (które zostaną szczegółowo omówione w sekcji 2.3.3.):

1. *Postaw ciekawości/otwartości (savoir être)* (ang. attitudes – curiosity/openness).
2. *Wiedzy (savoirs)* (ang. knowledge).
3. *Umiejętności interpretacji/ustalania wzajemnych powiązań (savoir comprendre)* (ang. skills of interpreting/relating).
4. *Umiejętności odkrywania/interakcji (savoir apprendre/faire)* (ang. skills of discovery/interaction).
5. *Krytycznej świadomości kulturowej (savoir s'engager)* (ang. critical cultural awareness).

Wilczyńska et al. (2019: 579-580) wskazują na korzyści, jakie daje rozwinięcie *kompetencji interkulturowej* uczącym się języka obcego. Po pierwsze, pozwala ona rozwijać komunikatywność w kontaktach osób z różnych kultur. Po drugie, rozwinięta *kompetencja interkulturowa* pozwala „ograniczyć stres czy frustrację podczas międzykulturowych interakcji” (Wilczyńska et al. 2019: 580). Kompetencje interkulturowe są we współczesnym świecie – świecie zaawansowanych technologii, masowej turystyki, migracji zarobkowej, zdalnej praktyki zawodowej – nieodzowne i znajdują zastosowanie w coraz to nowych dziedzinach i obszarach życia.

Ma to swoje konsekwencje dla nauczycieli języków obcych. Nuwenhoud (2018: 19-20) wyróżnia wiedzę, umiejętności oraz postawy, jakimi powinni dysponować nauczyciele języka niderlandzkiego jako drugiego. Konkretnie wymogi przedstawione są w Tabeli 1.

Tabela 1. Konkretny wymogi dla nauczycieli języka niderlandzkiego jako drugiego (Nuwenhoud 2018: 19-20).

Wiedza
<ul style="list-style-type: none"> • posiadanie oraz stałe pogłębianie wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej i językowej kraju (Flandria lub Holandia), w którym prowadzone są zajęcia • posiadanie oraz stałe pogłębianie wiedzy o różnorodności pochodzenia kursantów • posiadanie wiedzy o wymiarach kulturowych oraz umiejętność jej relatywizowania w celu uniknięcia generalizacji, romantyzacji oraz stereotypizacji • posiadanie wiedzy dotyczącej podstaw komunikacji
Umiejętności
<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność czerpania z własnego kulturowego zaprogramowania umysłu • unikanie automatyzmów interpretacyjnych • umiejętność bacznej obserwacji • umiejętność baczego słuchania, zadawania pytań otwartych oraz interpretowania odpowiedzi • umiejętność ustanawiania powiązań pomiędzy wcześniej zdobytą wiedzą a przebiegającą interakcją, podczas której nauczyciel pozostaje otwarty na unikalną mieszankę tożsamości, którą jest każda osoba • umiejętność działania na podstawie wcześniej zdobytej wiedzy • umiejętność sprawdzenia, czy komunikat nauczyciela został właściwie odebrany, a w razie potrzeby skorygowania go • praca nad własnymi umiejętnościami oraz przybieranie postawy refleksyjnej • umiejętność wspierania kursantów w rozwoju ich własnej kompetencji interkulturowej
Postawy
<ul style="list-style-type: none"> • otwartość wobec różnych opinii i dzielenie swych doświadczeń z innymi • umiejętność i chęć dawania przestrzeni do wyrażania opinii i doświadczeń innym osobom • niepostrzeganie wymiarów kultury jako stałych cech • postrzeganie komunikacji interkulturowej w duchu równości i dialogu

Biorąc pod uwagę specyfikę dydaktyki języka niderlandzkiego, o której mowa w kolejnym rozdziale, wymienione wymogi mogą również dotyczyć nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego. Ponadto Beheydt (2003: 54) podkreśla, że dydaktycy języka niderlandzkiego muszą również mieć świadomość różnic kulturowych występujących pomiędzy Holandią a Belgią – na przykład teksty autentyczne wykorzystywane na zajęciach z języka niderlandzkiego mogą być dostosowane do konkretnego kręgu kulturowego (a co za tym idzie zawierać specyficzne elementy kulturowe i językowe).

W kolejnej sekcji omówione zostaną modele (komunikacyjnej) *kompetencji interkulturowej*, które zostały zaproponowane przez badaczy dydaktyki języka obcego lub języka drugiego¹². Pozwolą one zgłębić zawartość elementów składowych tejże kompetencji oraz oprzeć dalszy wywód na zasadnie wybranej definicji *kompetencji interkulturowej*.

¹² Nauka języka obcego jako drugiego to nauka w obszarze, na którym język ten jest używany, na przykład nauka języka niderlandzkiego w Holandii. Nauka języka jako obcego to jego akwizycja poza obszarem, na którym jest używany, na przykład nauka języka niderlandzkiego w Polsce. W dalszej części tekstu (o ile nie zaznaczono inaczej) będę stosował określenie „język obcy” w odniesieniu do obu kontekstów. [MB]

2.3. Konceptualizacje i modele kompetencji interkulturowej

Zajęcia z języka obcego nie są jedynymi, na których uczniowie mogą rozwijać swoją kompetencję interkulturową. Jednakże, jak zauważają Wilczyńska et al. (2019: 588), to właśnie na tych lekcjach rozwój kompetencji interkulturowej może być „wspierany w sposób celowy i metodyczny”. Aby móc nauczać i uczyć się, a jednocześnie rozwijać kompetencję interkulturową, niezbędne jest zrozumienie, czym ona jest. Większość konceptualizacji i modeli tej kompetencji ukazuje ją jako sumę pewnych składowych. W niniejszej sekcji przedstawione zostaną trzy konceptualizacje i modele kompetencji interkulturowej, które odnoszą się do dydaktyki języków obcych lub mogą być na jej potrzeby zaadaptowane.

2.3.1. Interkulturowe kompetencje częściowe Erll i Gymnich

Na gruncie niemieckim pojawiła się koncepcja kompetencji częściowych Erll i Gymnich ([2007] 2021). Według tych badaczek kompetencja interkulturowa składa się z trzech kompetencji częściowych, które są ze sobą ściśle powiązane zarówno w procesie ich nabywania, jak i w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych (Erll i Gymnich [2007] 2021: 11).

Należą do nich: *kompetencja kognitywna* (niem. kognitive Kompetenz), *kompetencja afektywna* (niem. affektive Kompetenz) oraz *kompetencja pragmatyczno-komunikacyjna* (niem. pragmatisch-kommunikative Kompetenz). Opisuje je zamieszczona tu Tabela 2.

Tabela 2. Kompetencje częściowe Erll i Gymnich (zaadaptowane za: Gębał 2019: 191).

Kompetencja interkulturowa		
Kompetencja kognitywna (wiedza o)	Kompetencja afektywna (postawy i nastawienie)	Kompetencja pragmatyczno-komunikacyjna (wiedza <i>jak</i>)
<ul style="list-style-type: none">wiedza o innych kulturach (wiedza o specyfice kulturowej innych krajów)ogólna, teoretyczna wiedza o kulturze (wiedza o sposobach funkcjonowania kultur,	<ul style="list-style-type: none">zainteresowanie innymi kulturami oraz otwartość na nieempatia (umiejętność wczuwania się w, inne niż własne, zachowania i postawy	<ul style="list-style-type: none">używanie wzorców komunikacyjnych odpowiednich dla danej sytuacjiużywanie skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów

<p>o istnieniu różnic kulturowych i ich wpływie na procesy komunikacji zachodzące w kontekstach międzykulturowych)</p> <ul style="list-style-type: none"> • autorefleksja (analiza własnych sposobów postrzegania rzeczywistości, własnych postaw, sposobów zachowań i wzorców komunikacyjnych) 	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność rozumienia tego, co obce/inne • umiejętność radzenia sobie ze sprzecznościami/różnicami między własnym systemem wartości i norm, a systemami charakterystycznymi dla kultur partnerów w komunikacji
--	--

Kompetencja kognitywna obejmuje wiedzę o kulturze, która jest istotna w komunikacji między co najmniej dwiema osobami. To również ogólna teoretyczna znajomość sposobu funkcjonowania kultur, znajomość różnic kulturowych oraz ich wpływu na przebieg komunikacji oraz zdolność do refleksji na ten temat (Erlil i Gymnich [2007] 2021: 12). *Kompetencja afektywna* to postawy, na które składają się: zainteresowanie innymi kulturami, otwartość, empatia, umiejętność rozumienia tego, co obce/inne wobec własnej kultury oraz umiejętność radzenia sobie ze sprzecznościami wynikającymi z owej inności (Erlil i Gymnich [2007] 2021: 12-13). *Kompetencja pragmatyczno-komunikacyjna* obejmuje umiejętność doboru odpowiednich wzorców komunikacyjnych oraz skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów (Erlil i Gymnich [2007] 2021: 13-14).

Kolejna podsekcja traktuje o modelu zaproponowanym przez Deardorff (2006).

2.3.2. Model Deardorff

Innym modelem kompetencji interkulturowej, któremu warto się przyjrzeć, jest koncepcja Deardorff (2006). Autorka zwraca uwagę na fakt, iż wśród badaczy brakuje konsensu co do definicji kompetencji interkulturowej. Z tego względu przeprowadziła badanie z zastosowaniem dwóch metod (Deardorff 2006). Na pierwszym etapie badań wykorzystano kwestionariusz z pytaniami zamkniętymi i otwartymi, który został wypełniony przez amerykańskich pracowników administracji ds. strategii umiędzynarodowienia. W drugim natomiast wykorzystano metodę delficką i wzięło w niej udział 24 uznanych badaczy kompetencji interkulturowej. Ta część badania składała się z trzech rund. W pierwszej z nich poproszono naukowców o podanie własnej definicji kompetencji

interkulturowej oraz o najlepszą metodę jej ewaluacji. W drugiej rundzie wykorzystano skalę Likerta, według której badacze musieli określić, na ile zgadzają się z różnymi stwierdzeniami, które pojawiły się w poprzedniej rundzie. W ostatniej części naukowcy musieli zaakceptować lub odrzucić stwierdzenia, które wyklarowały się w rundzie drugiej.

Nie osiągnięto konsensusu co do definicji kompetencji interkulturowej pomiędzy pracownikami instytucji a badaczami. Wśród pracowników najczęściej wybieraną definicją była definicja Byrama (Deardorff 2006: 247). Natomiast definicja wybrana przez większość uznanych badaczy brzmiała następująco: „[kompetencja interkulturowa to] zdolność do skutecznego i właściwego komunikowania się w sytuacjach interkulturowych w oparciu o interkulturową wiedzę, umiejętności i postawy” (Deardorff 2006: 247-248).

Rezultatem badania było zaproponowanie przez Deardorff (2006) piramidowego modelu kompetencji interkulturowej (Fig. 8.) (zaadaptowane za: Deardorff 2006: 254). W jego skład weszły wszystkie elementy, które w omówionym powyżej badaniu uzyskały minimum 80% zgodności zarówno wśród pracowników administracji, jak i badaczy (Deardorff 2006: 254). W sumie wyodrębniono 22 elementy kompetencji interkulturowej.

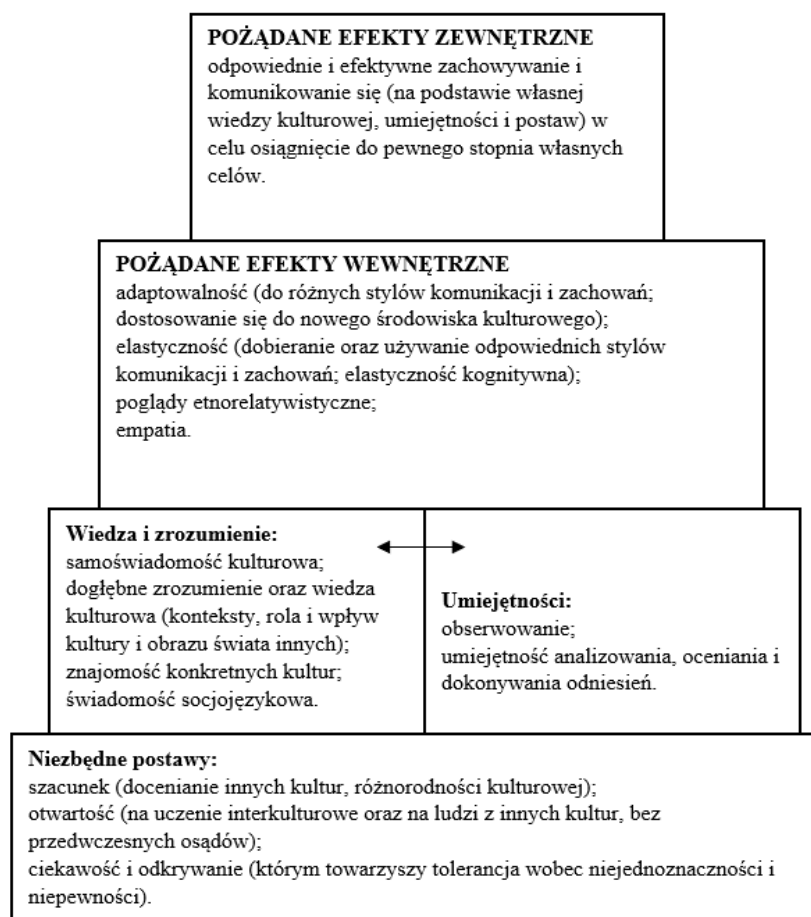


Fig. 8. Model kompetencji interkulturowej według Deardorff (zaadaptowane za: Deardorff 2006: 254).

Podstawą piramidy są *niezbędne postawy* (ang. requisite attitudes), takie jak szacunek, otwartość oraz ciekawość i odkrywanie. Na tym fundamencie budowane są *wiedza i zrozumienie* (ang. knowledge and comprehension), obejmujące samoświadomość kulturową, głębokie zrozumienie oraz wiedzę dotyczącą kultury, wiedzę o konkretnych kulturach i świadomość socjolingwistyczną. Na tym samym poziomie piramidy znajdują się również *umiejętności* (ang. skills): słuchania, obserwowania i interpretowania, analizowania, oceniania oraz odnoszenia się do innych kultur. Kolejnym poziomem piramidy są *pożądane efekty wewnętrzne* (ang. desired internal outcome). Składają się na nie: adaptowalność, elastyczność, poglądy etnorelatywistyczne oraz empatia. Wierzchołkiem piramidy są natomiast *pożądane efekty zewnętrzne* (ang. desired external outcome), takie jak skuteczne i odpowiednie zachowanie się oraz komunikowanie w celu osiągnięcia własnych celów.

Deardorff (2004 za: Deardorff 2006: 256) zaproponowała własny – zorientowany na sam proces – model, co ilustruje Fig. 9.

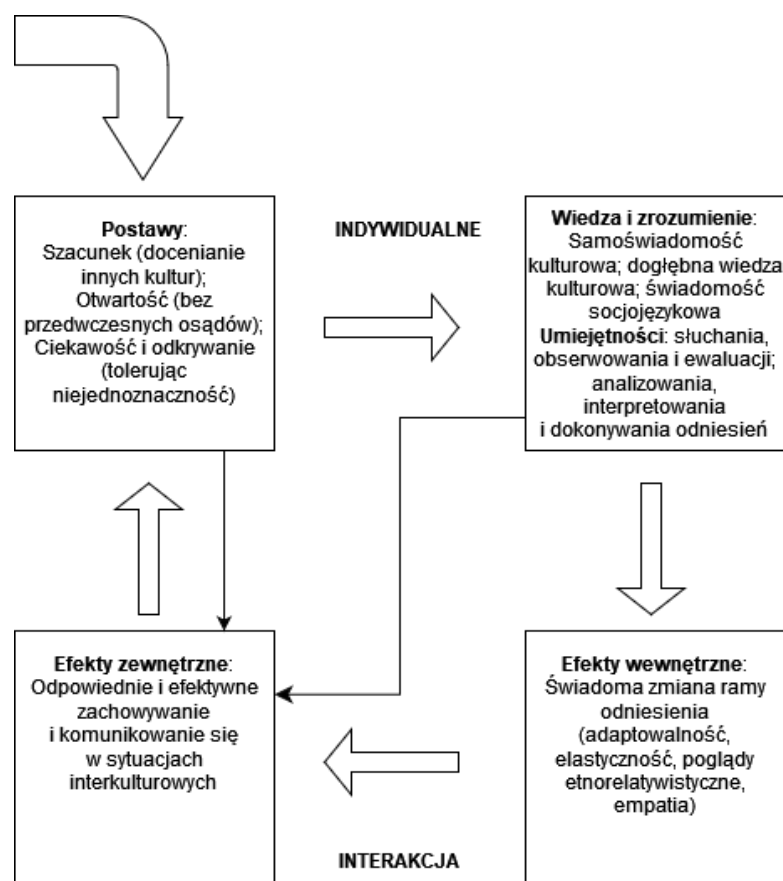


Fig. 9. Zorientowany na proces model kompetencji interkulturowej Deardorff (zaadaptowane za: Deardorff 2004 za: Deardorff 2006: 256).

Zawiera on te same elementy, jednak pozwala na dostrzeżenie złożoności procesu nabywania kompetencji interkulturowej. Punktem wyjścia – zarówno w pierwszej, jak i drugiej wersji – są tu postawy. Model ten zwraca szczególną uwagę na przejście od poziomu osobistego (postawy i/lub postawy i wiedza i/lub postawy i umiejętności) do poziomu interpersonalnego, jakim jest interakcja interkulturowa. Przedstawienie wszystkich elementów jako proces pozwala także dostrzec ciągłość rozwijania kompetencji interkulturowej.

Kolejną próbą precyzyjnego opisanie elementów kompetencji interkulturowej jest model *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* Byrama ([1997] 2021), o którym traktuje następna podsekcja.

2.3.3. Model Byrama

Przełomowym punktem w postrzeganiu kompetencji interkulturowej było opracowanie modelu *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (ang. intercultural communicative competence; ICC) przez Byrama (1997). Elementy modelu zostały wykorzystane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), promowanym przez Radę Europy, o czym mowa w podsekcji 2.5.3 (Rada Europy 2003).

Punktem wyjścia modelu Byrama jest pojęcie kompetencji komunikacyjnej, tak ważnej dla rozwoju podejścia komunikacyjnego, o której wspomniano w poprzednim rozdziale. Pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* zostało zaproponowane przez Hymesa (1972). Według tego autora dzieci przyswajające język ojczysty nie tylko uczą się form gramatycznych, ale również odpowiedniego użycia języka: „kiedy mówić, kiedy nie mówić, ale także o czym mówić, z kim, w którym momencie, gdzie, w jaki sposób (...)” (Hymes 1972: 277, tł. pol. za: Baylon i Mignot 2008: 264-265). Siek-Piskozub (2012: 97) zwraca uwagę na fakt, że choć pojęcie *kompetencji komunikacyjnej* odnosiło się do języka ojczystego, miało ono również wpływ na dydaktykę języków obcych. Za przykład może tu posłużyć, rozwijana i zdobywająca popularność w nauczaniu języków obcych, *metoda komunikacyjna*.

W latach 80. XX wieku Canale i Swain (1980) rozbudowali teorię Hymesa i przedstawili model kompetencji komunikacyjnej, który składa się z trzech komponentów: *kompetencji gramatycznej*, *kompetencji socjolingwistycznej* oraz *kompetencji strategicznej*. *Kompetencja gramatyczna* to znajomość leksyki i zasad gramatycznych. *Kompetencja socjolingwistyczna* odnosi się do znajomości zasad i adekwatnego do kontekstu użycia języka. *Kompetencja strategiczna* składa się z werbalnych i niewerbalnych strategii komunikacyjnych, służących do zapobiegania nieporozumieniom i do wykorzystania w przypadku niedostatecznego rozwinięcia innej kompetencji. W późniejszych publikacjach Canale i Swain dołączyli do swego modelu *kompetencję dyskursywną* (Savignon 2001: 16), która dotyczy umiejętności tworzenia pojedynczych słów i zdań w tworzące całość różnorakie teksty. Savignon (1983) zaproponowała przedstawienie tego modelu kompetencji komunikacyjnej w formie *odwróconej piramidy* (ang. inverted pyramid), która pokazuje, jak „poprzez praktykę i doświadczenie w coraz szerszym zakresie kontekstów i wydarzeń komunikacyjnych uczący się stopniowo poszerzają swoją kompetencję komunikacyjną” (Savignon 2001: 17).

Byram częściowo opiera swój model na zredefiniowanych pojęciach *kompetencji językowej*, *kompetencji socjolingwistycznej* oraz *kompetencji dyskursywnej*, które zostały opisane przez Van Eka (1986). Wszystkie trzy kompetencje, wraz z kompetencją interkulturową tworzą złożony model *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (Fig. 10.) składający się z:

1. *Kompetencji językowej*, czyli „zdolności do stosowania reguł standardowego języka w celu tworzenia i interpretowania języka pisanego i mówionego” (Byram [1997] 2021: 60).
2. *Kompetencji socjolingwistycznej*, czyli „zdolności do nadawania językowi używanemu przez rozmówcę, bez względu na to czy jest on rodzimym użytkownikiem języka czy nie, znaczeń, które dla rozmówcy są oczywiste lub które są negocjowane z rozmówcą i wyraźnie zaznaczone” (Byram [1997] 2021: 60).
3. *Kompetencji dyskursywnej*, czyli „zdolności do wykorzystywania, odkrywania i negocjowania strategii tworzenia i interpretowania tekstów monologicznych lub dialogowych, które są zgodne z konwencjami kultury rozmówcy lub są negocjowane jako teksty międzykulturowe do określonych celów” (Byram [1997] 2021: 60).
4. *Kompetencji interkulturowej*, która składa się z pięciu elementów:
 - a) *Postaw - ciekawości/otwartości (savoir être)* (ang. attitudes – curiosity/openness). Odnoszą się one między innymi do: gotowości do komunikacji z innymi w duchu równości, otwartości wobec innych, chęci odkrywania innych perspektyw czy do kwestionowania wartości własnej wspólnoty kulturowej.
 - b) *Wiedzy (savoirs)* (ang. knowledge) odnoszącej się między innymi do: znajomości różnic i punktów wspólnych w kulturach własnej i obcej, znajomości historycznych i współczesnych relacji między kulturami, wiedzy o artefaktach kulturowych czy instytucjach i ich postrzeganiu.
 - c) *Umiejętności interpretacji/ustalania wzajemnych powiązań (savoir comprendre)* (ang. skills of interpreting/relating). Umiejętności te polegają między innymi na odkrywaniu perspektywy etnocentrycznej, identyfikowaniu nieporozumień w interakcji i zdolności ich wyjaśnienia.
 - d) *Umiejętności odkrywania/interakcji (savoir apprendre/faire)* (ang. skills of discovery/interaction). Umiejętności te pozwalają między innymi używać wiedzy, umiejętności i postaw do mediacji pomiędzy rozmówcami

wywodzącymi się z różnych kultur, czy zdobywać nową wiedzę i wykorzystywać ją w interakcjach.

- e) *Krytycznej świadomości kulturowej (savoir s'engager)* (ang. critical cultural awareness). Komponent ten odnosi się między innymi do: zdolności krytycznej oceny wartości w kulturze własnej i obcej, oraz umiejętności „interakcji i mediacji w wymianach interkulturowych” (Byram [1997] 2021: 66).

Wszystkie te komponenty razem tworzą właśnie *interkulturową kompetencję komunikacyjną*, co przedstawia Fig. 10. (Byram [1997] 2021: 98).

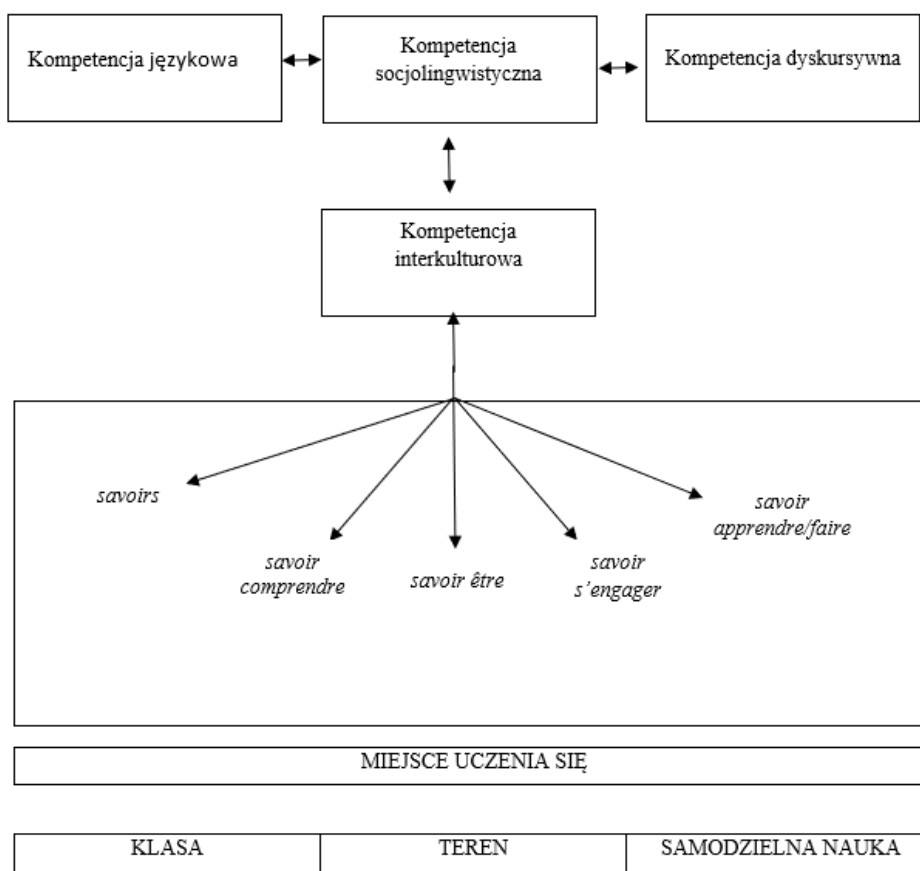


Fig. 10. Model *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (zaadaptowane za: Byram [1997] 2021: 98).

Byram ([1997] 2021) w swoim modelu zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt, a mianowicie na miejsca uczenia się. Nie jest to jedynie formalna nauka w *sali lekcyjnej* (ang. classroom), jako że uczniowie nie funkcjonują w zamkniętej na zewnętrzny świat bańce, ale również *nauka w terenie* (ang. fieldwork) oraz *samodzielna nauka* (ang. independent learning). Byram ([1997] 2021: 92) podkreśla, że nauka w klasie ma trzy zalety.

Po pierwsze, jest przestrzenią, która pozwala na systematyczną i ustrukturyzowaną prezentację wiedzy. Po drugie, pozwala na zdobywanie przez uczniów umiejętności pod okiem nauczyciela. Po trzecie, klasa lekcyjna może być miejscem na refleksję dotyczącą zdobywanej wiedzy i umiejętności poza nią, co sprzyja rozwijaniu wśród uczniów postaw (ciekawości/otwartości). Nauka w terenie pozwala uczniom pracować nad umiejętnościami w czasie rzeczywistym. Byram ([1997] 2021: 94) wskazuje, że może być ona realizowana dwojako: na przykład jako krótka wizyta zorganizowana przez nauczyciela, która ma swoją kontynuację w klasie oraz jako indywidualny długoterminowy wyjazd ucznia, który ma bardzo ograniczony kontakt z nauczycielem (albo nie ma go w ogóle). W drugim przypadku, nauka w terenie ma „prospektywny i retrospektywny związek z klasą” (Byram [1997] 2021: 94). Natomiast samodzielna nauka jest elementem procesu zdobywania wiedzy, który odbywa się w czasie lekcji, po lekcjach, w klasie i poza klasą lekcyjną (Byram [1997] 2021: 95). Będzie ona efektywna pod warunkiem, że uczący się języka obcego będą potrafili rozwijać wiedzę, umiejętności i postawy w oparciu o wcześniejszy trening.

Wszystkie te propozycje łączą elementy wspólne – wiedza, umiejętności, postawy – co zarówno potwierdza ich wagę w konstytuowaniu kompetencji interkulturowej, jak i dowodzi trafności przedstawionych koncepcji. Kolejna sekcja traktuje zatem o tym, jak w praktyczny sposób można implementować kompetencję interkulturową w kontekście nauczania języków obcych.

2.4. Praktyczna implementacja kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych

Jak wykazano w niniejszym rozdziale, teoria kompetencji interkulturowej zajmuje badaczy od lat, a jej ograniczenia wynikają między innymi z braku jednej spójnej definicji. W niniejszej sekcji omówiona zostanie praktyczna implementacja kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych.

2.4.1. Interkulturowość w procesie dydaktycznym

Interkulturowość w nauczaniu i uczeniu się języka obcego nie sprowadza się jedynie do rozwijania kompetencji interkulturowej. Interkulturowość jest obecna na wielu różnych etapach kursu językowego, będąc zarazem elementem pracy nauczyciela. Przy tym, tak jak wskazał Byram, rozwijanie interkulturowości nie ogranicza się tylko do zajęć językowych w klasie, ale także do rzeczywistości poza klasą, która w naturalny sposób kreuje kontakty interkulturowe, a obejmuje na przykład: wymiany uczniowskie i studenckie, konferencje, szkolenia dla nauczycieli, telekolaboracje czy prywatne znajomości z członkami innych kultur (Dinkelman i Mesker 2020: 380-382). Należy także wspomnieć o coraz większej dostępności platform e-learningowych, na przykład Moodle, które są wykorzystywane w ramach zajęć na polskich uniwersytetach, i które wspomagają kształcenie zarówno językowe, jak i kulturowe (Półtorak i Krajka 2016).

Nuwenhoud (2018: 25-28) wyróżnia siedem obszarów aktywności nauczycieli języka niderlandzkiego, którym towarzyszy (lub może towarzyszyć) interkulturowość:

1. *Przygotowanie zajęć*, któremu ma towarzyszyć refleksja, w jaki sposób przekazać treści interkulturowe na lekcjach języka niderlandzkiego, jakie są potrzeby studentów i charakter grupy.
2. *Wybór i analiza podręcznika* pod kątem treści interkulturowych.
3. *Przygotowanie materiałów autorskich* dla uczestników kursu języka niderlandzkiego, wraz z określeniem ich funkcji i dostosowaniem ich do poziomu językowego czy potrzeb grupy.
4. *Interakcja z kursantami*. W kontekście języka niderlandzkiego jako drugiego języka odbywają się w grupach różnorodnych kulturowo. W przypadku języka niderlandzkiego jako obcego, nauczanego w Polsce, grupy są przeważnie monokulturowe. Niemniej, warto zauważyć wzrost zainteresowania studiami niderlandystycznymi wśród studentów z takich krajów jak Ukraina czy Białoruś. Interakcje z kursantami to nie tylko rozmowa z członkami różnych kultur, ale także sposób, w jaki nauczyciel języka niderlandzkiego przekazuje informację zwrotną czy używa komunikacji niewerbalnej.
5. *Zespół*. Interkulturowość może być rozwijana we współpracy z innymi nauczycielami i miałyby polegać na dzieleniu się refleksjami dotyczącymi sytuacji interkulturowych, ewentualnych nieporozumień na tle kulturowym, szkoleń, oraz

wspólnym analizowaniu takich przypadków. W kontekście polskiej praktyki akademickiej dochodzi tu również współpraca z innymi nauczycielami, którzy są rodzimymi użytkownikami języka niderlandzkiego.

6. *Tworzenie programu*, czemu towarzyszy refleksja nad rolą kultury w dydaktyce i jej obecnością w kursie języka niderlandzkiego.
7. *Wybór i forma ewaluacji*, z których ma wynikać decyzja, czy i w jaki sposób elementy interkulturowe powinny zostać poddane ocenie.

Ze względu na specyficzny kontekst, Nuwenhoud (2018: 28) podkreśla, że nauczyciel języka niderlandzkiego najpełniej może operować sferą interkulturowości w pierwszych pięciu obszarach. W kontekście polskiej praktyki akademickiej pozostałe dwa obszary również mogą znaleźć zastosowanie w procesie nauczania języka niderlandzkiego jako obcego, a to z dwóch powodów. Po pierwsze, nauczyciel samodzielnie wykładający przedmiot, równie samodzielnie może sformułować tematy lekcji i określić sposób oceniania. Po drugie, sytuacja, w której przedmiot prowadzony jest przez zespół nauczycieli, sprzyja dzieleniu się refleksjami i dokonywaniu wspólnych decyzji, dotyczących wyboru treści w ramach danego modułu lub kursu i ich ewaluacji.

Kolejna podsekcja traktuje o prezentowaniu interkulturowości w oficjalnych dokumentach, które funkcjonują na gruncie europejskim.

2.4.2. Dokumenty i programy

Kwestie związane z kompetencją interkulturową są obecne nie tylko w teoretycznych modelach i praktyce dydaktycznej. Stanowią również obszar zainteresowań instytucji unijnych, czego wyrazem są oficjalne dokumenty, które zostały omówione poniżej.

2.4.2.1. Europejski system opisu kształcenia językowego

Europejski system opisu kształcenia językowego (dalej: ESOKJ) jest dokumentem unijnym stworzonym na zlecenie Rady Europy. Po raz pierwszy ukazał się w 2001 roku, w języku angielskim i francuskim, a następnie został przetłumaczony na inne języki. ESOKJ w języku polskim został opublikowany w 2003 roku, a w języku niderlandzkim

w 2008 roku. Celem dokumentu jest zaoferowanie „wspólnej dla całej Europy podstawy do opracowania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp.” (Rada Europy 2003: 13). Co ważne w kontekście tej pracy, autorzy ESOKJ podkreślają również rolę wiedzy, umiejętności i postaw, których rozwinięcie może być przyczynkiem do rozwoju kompetencji interkulturowej wśród uczniów (Waterlot 2016: 264).

ESOKJ był przełomowym dokumentem w rozwoju nauczania i uczenia się języków obcych w Europie, ponieważ szczegółowo opisuje wiedzę, umiejętności i sprawności, niezbędne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem obcym (Rada Europy 2003: 13). Interkulturowość jest podkreślana w ESOKJ już na pierwszych stronach dokumentu. Autorzy wskazują, że „według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur” (Rada Europy 2003: 13).

ESOKJ, w swojej teorii dotyczącej kompetencji ogólnych uczącego się, nawiązuje do modelu *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* Byrama (1997). Zgodnie z ESOKJ, uczący się języka obcego powinien dysponować:

1. *Wiedzą deklaratywną (savoir)*, która w ujęciu ESOKJ składa się z *wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej oraz wrażliwości interkulturowej*. *Wiedza o świecie* jest nabywana nie tylko w procesie kształcenia, ale również poprzez doświadczenie. *Wiedza socjokulturowa* odnosi się do wiedzy o społeczeństwie oraz o kulturze społeczności nauczanego języka. Obejmuje między innymi takie aspekty, jak życie codzienne czy język ciała. *Wrażliwość interkulturowa* natomiast to wiedza o relacjach i zdolność do rozumienia relacji pomiędzy społecznością uczącego się a społecznością, w której używany jest język docelowy (Rada Europy 2003: 96).
2. *Umiejętnościami interkulturowymi (savoir-faire)*, obejmującymi: zdolność do ustanawiania wzajemnych powiązań pomiędzy kulturą własną i obcą (poprzez obranie stosownych strategii); umiejętność wywiązywanie się z roli mediatora kulturowego; zdolność do odtrącania stereotypów.
3. *Uwarunkowaniami osobowościowymi (savoir-être)*, obejmującymi takie aspekty, jak postawy, motywacje, systemy wartości, poglądy, style poznawcze oraz indywidualne cechy osobowości.

4. *Umiejętnościami uczenia się (savoir-apprendre)*, odnoszącymi się do umiejętności obserwacji oraz zdolności do podejmowania nowych doświadczeń.

Oprócz tego, w kategorii kompetencji językowych, autorzy ESOKJ wyróżniają *kompetencję socjolingwistyczną*, która odnosi się do wyznaczników relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, utartych formuł językowych, rejestrów wypowiedzi, dialektów i odmian regionalnych.

W przeciwieństwie do modelu Byrama (1997), w ESOKJ *savoir apprendre* i *savoir faire* są osobnymi składowymi. W ESOKJ brak również Byramowskiego *savoir s'engager*, czyli krytycznej świadomości kulturowej i edukacji politycznej oraz osobnej kategorii dla *savoir comprendre*.

Publikacja ESOKJ nie była jednak ostateczną propozycją zespołu badaczy, pracującego na rzecz Rady Europy. Kolejna podsekcja traktuje o tomie uzupełniającym ESOKJ.

2.4.2.2. Tom uzupełniający ESOKJ

W 2018 roku Rada Europy opublikowała w języku angielskim tom uzupełniający ESOKJ – *Companion Volume*. Druga wersja tego dokumentu ukazała się w 2020 roku. Do tej pory nie pojawiło się jego polskie tłumaczenie. W języku niderlandzkim *Companion Volume* ukazał się w 2022 roku. Wilczyńska et al. (2019: 611) podkreślają, że dopiero w tomie uzupełniającym kompetencje różnojęzyczna i różnokulturowa traktowane są na równi z kompetencją komunikacyjną, jako wyznaczniki skutecznego komunikowania się w języku obcym. Według ESOKJ (Rada Europy 2003: 145) kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa:

odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomości kilku kultur. Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik. (ESOKJ 2003: 145)

W tomie uzupełniającym (Rada Europy 2020: 123), w skład kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej wchodzi trzy elementy: *budowanie różnokulturowego*

repertuaru (ang. building on pluricultural repertoire), *różnojęzyczne zrozumienie* (ang. plurilingual comprehension) oraz *budowanie różnojęzycznego repertuaru* (ang. building on plurilingual repertoire).

Budowanie różnokulturowego repertuaru jest ściśle powiązane z rozwijaniem kompetencji interkulturowej. Odnosi się do takich umiejętności, jak radzenie sobie z niejednoznacznością czy rozróżnianie norm i praktyk kulturowych. *Budowanie różnokulturowego repertuaru* zawiera deskryptory dla poziomów od A1 do C2 (Rada Europy 2020: 125). Na poziomie A uczący się języka obcego potrafi rozpoznać kulturowe przyczyny niepowodzenia w komunikacji oraz zachowywać się odpowiednio do sytuacji. Na poziomie B1 uczący się języka obcego potrafi reagować na różnorakie sygnały kulturowe, zachowywać się zgodnie z kulturowym konwenansem oraz wyodrębnić właściwości kultury własnej i obcej. Na poziomie B2 uczący się języka obcego potrafi skutecznie zaangażować się w sytuację komunikacyjną oraz korygować komunikacyjne nieporozumienia. Na poziomie C uczący się języka obcego potrafi wyjaśnić podłoże wierzeń, wartości kulturowych i przekonań, interpretować i omawiać je, radzić sobie z pragmatyczną i socjolingwistyczną niejednoznacznością oraz wyrażać reakcje adekwatne kulturowo.

Różnojęzyczne zrozumienie wyraża zdolność do wykorzystywania znajomości lub biegłej znajomości języka lub języków obcych „jako dźwigni w podejściu do tekstów w innych językach i osiągnięcia w ten sposób celu komunikacyjnego” (Rada Europy 2020: 126). Przejawia się to chociażby umiejętnym rozpoznawaniem „fałszywych przyjaciół” albo wykorzystywaniem tych samych źródeł w różnych językach, na przykład książek w dwóch wersjach językowych. *Różnojęzyczne zrozumienie* zawiera deskryptory dla poziomów od A1 do B2 (Rada Europy 2020: 126-127). Dla poziomu C1 i C2 obowiązują te same deskryptory, co dla poziomu B2. Na poziomie A uczeń języka obcego potrafi rozpoznać internacjonalizmy i podobne słowa w innych językach, potrafi zrozumieć krótkie komunikaty ustne i pisemne na podstawie różnych znanych mu języków oraz potrafi korzystać z prostych instrukcji czy informacji o produkcie, wyrażanych równoległe w różnych językach. Na poziomie B uczeń języka obcego korzysta z bardziej analitycznych umiejętności. Potrafi między innymi wykorzystać informacje zdobyte w jednym języku obcym do zrozumienia informacji w innym języku, czy korzystać z równoległego tłumaczenia w różnych językach, aby zrozumieć przekaz.

Budowanie różnojęzycznego repertuaru odnosi się do zdolności wykorzystywania całego posiadanego repertuaru językowego w celu skutecznej komunikacji w kontekście

mono- i/lub wielojęzycznym. *Budowanie różnojęzycznego repertuaru* zawiera deskryptory dla poziomów od A1 do C2 (Rada Europy 2020: 128). Na poziomie A wyróżnia się wykorzystanie przez ucznia wszelkich dostępnych mu zasobów w celu przeprowadzenia zwyczajowej konwersacji, na przykład słowa z innego języka obcego, aby zostać w pełni zrozumianym. Na poziomie B uczeń języka obcego potrafi między innymi kreatywnie wykorzystywać swój repertuar językowy oraz posługiwać się zamiennie różnymi znanymi mu językami. Natomiast na poziomie C uczący się języka obcego potrafi wyjaśniać abstrakcyjne koncepty czy efektywnie brać udział w konwersacji w wielojęzycznym kontekście, używając dwóch lub więcej języków obcych.

Kolejnym rozbudowanym aspektem, zreferowanym w tomie uzupełniającym ESOKJ, jest mediacja. Wilczyńska et al. (2019: 611) podkreślają, że dopiero w tomie uzupełniającym mediacji nadano rangę równą trzem innym sprawnościom: recepcji, produkcji i interakcji. W kategorii *mediacja w komunikacji* (ang. mediating communication) podkreślono interkulturowy charakter aktywności określonej jako *ułatwienie tworzenia przestrzeni różnokulturowej* (ang. facilitating pluricultural space). W aktywności tej uczący się języka obcego tworzy „wspólną przestrzeń pomiędzy rozmówcami różniącymi się pod względem językowym i kulturowym (...) w celu umożliwienia komunikacji i współpracy” (Rada Europy 2020: 114). Na poziomie A, uczący się języka obcego jest w stanie sprawić, by wymiana interkulturowa dokonała się, i mieć w niej swój osobisty udział. Na poziomie B1, uczący się potrafi wspierać komunikację i wymianę interkulturową, zachowywać się w sposób wspierający w kontaktach interkulturowych oraz uczestniczyć w rozwijaniu wspólnej kultury komunikacyjnej. Na poziomie B2, uczący się potrafi wykorzystywać swoją wiedzę o konwencjach socjokulturowych, docenić inne perspektywy w kontaktach interkulturowych, umie wyjaśnić nieporozumienia i błędne interpretacje w sytuacjach interkulturowych, wspierać wspólną kulturę komunikacyjną, a także współpracować z osobami o odmiennych orientacjach kulturowych oraz z osobami odmiennymi kulturowo. Na poziomie C, uczący się potrafi funkcjonować jako mediator interkulturowy, przewidywać nieporozumienia, skutecznie prowadzić mediacje pomiędzy członkami własnej i innych społeczności oraz prowadzić dyskusję, ze świadomością językowych i kulturowych niuansów (aluzje, podwójne dno, czytanie między wierszami itd.). Autorzy tomu zaznaczają, że skala *ułatwienia tworzenia przestrzeni różnokulturowej* została uwzględniona w ramach mediacji, a nie kompetencji

różnojęzykowej i różnokulturowej, ponieważ podkreśla ona większe zaangażowanie mediatora interkulturowego (Rada Europy 2020: 124).

W kolejnej podsekcji zostanie omówiony dokument - *Rozwijanie wymiaru międzykulturowego w nauczaniu języków obcych* (Byram et al. 2002).

2.4.2.3. Rozwijanie wymiaru interkulturowego w nauczaniu języków obcych

Rozwijanie wymiaru międzykulturowego w nauczaniu języków obcych [Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching] (Byram et al. 2002), jest dokumentem stworzonym na zlecenie Rady Europy. Jego głównym celem jest przekazanie podstaw wiedzy na temat wymiaru interkulturowego nauczycielom zainteresowanym jego wdrożeniem (Byram et al. 2002: 7).

Dokument ten może również zostać potraktowany jako uzupełnienie pierwszej wersji ESOKJ z 2001 roku. Zgodnie z nim centralną postacią jest nauczyciel języka obcego. Byram et al. (2002: 9) zwracają uwagę na to, że w interakcji dwóch osób ważnym elementem jest ich tożsamość społeczna, ponieważ wpływa ona na przebieg komunikacji. Kultura zatem nie jest tu rozumiana jako statyczna i narodowa, a raczej jako dynamiczny zbiór tożsamości. Co za tym idzie, wiedza, którą powinni zdobywać uczący się języków obcych, to „niekoniecznie wiedza o konkretnej kulturze, a raczej wiedza o tym, jak działają grupy społeczne i tożsamości oraz co składa się na interakcję interkulturową” (Byram et al. 2002: 12). Uczący się, dzięki zajęciom językowym, powinni rozwijać nie tylko swoją kompetencję językową, ale także kompetencję interkulturową, by dążyć do stania się *interkulturowymi użytkownikami języka* (ang. intercultural speaker) i *interkulturowymi mediatorami* (ang. intercultural mediator). Byram et al. (2002: 10) wskazują, że rozwijanie tytułowego wymiaru interkulturowego przejawia się w następujących celach:

1. Rozwinięcia wśród uczniów kompetencji językowej i interkulturowej.
2. Przygotowania uczniów do interakcji z ludźmi z innych kultur.
3. Umożliwienia uczniom zrozumienia i zaakceptowania ludzi z innych kultur jako jednostek z inną perspektywą, innymi wartościami i zachowaniami.
4. Pomocy uczniom w dostrzeżeniu, że interakcje interkulturowe są wzbogacającym doświadczeniem.

Zgodnie z dokumentem, rodzimy użytkownik języka obcego nie ma już statusu bezsprzecznego autorytetu. Mimo posiadanej wiedzy językowej, jego kompetencje (wiedza, doświadczenie) kulturowe mogą być na tyle niskie, że nie pozwolą mu na rozwijanie ich u uczniów. Co więcej, interakcja w języku obcym nie musi oznaczać, że bierze w niej udział osoba wywodząca się z kultury, w której ten język jest używany. W przypadku projektów telekolaboracyjnych język angielski, który dla żadnej ze stron nie jest językiem pierwszym, może pełnić funkcję *lingua franca*. Kultura jest dynamiczna i w ramach jednej wspólnoty może występować wiele subkultur, których rodzimy użytkownik języka może nie znać. Ostatni aspekt – rozwijanie kompetencji interkulturowej – jest procesem długotrwałym i nie mającym końca. Kompetencję interkulturową zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą rozwijać przez całe życie.

Na gruncie europejskim szerokim echem odbił się także *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (Candelier et al. 2017), o którym traktuje następna podsekcja.

2.4.2.4. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur

System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur [A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures; dalej: FREPA] został opublikowany w 2007 roku przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Polskie tłumaczenie dokumentu ukazało się w 2017 roku (Candelier et al. 2017). Gębał (2019: 201) zaznacza, że głównym celem FREPA jest „wspieranie rozwoju wielojęzycznych i wielokulturowych kompetencji uczących się na każdym poziomie edukacji w oparciu o ukształtowane koncepcje nauczania międzykulturowego i dydaktyki wielojęzyczności.”

Projekt FREPA przeznaczony jest między innymi dla nauczycieli (bez względu na nauczany przedmiot), pracowników oświaty oraz osób zajmujących się kształceniem nauczycieli. FREPA składa się z narzędzi dostępnych na stronie internetowej projektu, a nadrzędną funkcję pełni inwentarz *Kompetencje i zasoby*, który stanowi „całościowy i częściowo ustrukturyzowany opis kompetencji i zasobów, które mogą być rozwijane dzięki podejściom pluralistycznym” (Candelier et al. 2017: 5). Autorzy wyróżniają cztery takie podejścia: *interkulturowe*, *otwarcie na języki*, *interkomprensja języków*

pokrewnych oraz zintegrowane kształcenie językowe (Candelier et al. 2017: 6). Candelier i Schröder-Sura (2012: 4) podkreślają, że „wysiłki dydaktyczne powinny koncentrować się na wykorzystaniu synergii pomiędzy samymi podejściami pluralistycznymi oraz pomiędzy takimi podejściami a rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej (...)”.

Narzędzia opracowane w ramach projektu mają za zadanie opisać oraz ułatwić zarówno uczenie się, jak i nauczanie międzyprzedmiotowe, oraz pozwolić uczniom rozwinąć ich repertuar językowy i kulturowy (Candelier i Schröder-Sura 2012: 4). Candelier i Schröder-Sura (2012: 7) podkreślają, że wykorzystywanie podejść pluralistycznych jest konieczne w celu rozwijania kompetencji różnojęzycznej i interkulturowej. FREPA składa się z zasobów obejmujących *wiedzę* (savoir), *postawy* (savoir-être) oraz *umiejętności* (savoir-faire), które służą za wyznaczniki biegłości językowej i kulturowej (Gębał 2019: 202). Z tego względu można postrzegać FREPA jako uzupełnienie ESOKJ, w którym tych wyznaczników brak. Poniżej znajduje się kilka przykładów wyznaczników zaproponowanych we FREPA (Tabela 3.). Litera „K” oznacza wiedzę, litera „A” postawy, a litera „S” umiejętności. Każdy z wyznaczników opatrzony jest symbolem klucza i wskazuje – zależnie od wybranego koloru – czy odwołanie do pluralistycznych podejść jest *konieczne*, *ważne* lub *przydatne*. Dla ułatwienia, w poniższej tabeli zastosowano system plusów, w którym +++ oznacza *konieczne*, ++ *ważne*, + *przydatne*.

Tabela 3. Przykładowe wyznaczniki biegłości we FREPA – wiedza, postawy i umiejętności (zaadaptowane za: Candelier et al. 2017).

K 5 +++	[uczeń] posiada wiedzę na temat różnorodności językowej/wielojęzyczności/różnojęzyczności
K 5.1 +++	[uczeń] wie, że na świecie jest bardzo wiele języków
K 5.2 +++	[uczeń] wie, że istnieje różnorodność w warstwie dźwiękowej języków (fonemy, wzorce rytmiczne itd.)
K 5.3 +++	[uczeń] wie, że jest bardzo wiele różnych odmian pisma
K 5.4 +++	[uczeń] wie, że wielojęzyczne/różnojęzyczne sytuacje mogą być różne w zależności od kraju/regionu (liczba/status języków, postaw wobec języków itd.)
K 5.5 +++	[uczeń] wie, że wielojęzyczne/różnojęzyczne sytuacje mogą podlegać/podlegają zmianom
A 3 +++	[uczeń] przejawia ciekawość/jest zainteresowany obcymi językami/kulturami/osobami/środowiskiem różnokulturowym/różnorodnością językową/kulturową/osób/otoczenia/ogólną różnorodnością językową/kulturową/osób
A 3.1 +	[uczni] ciekawi środowisko wielojęzyczne/wielokulturowe
A 3.2 +++	[uczeń] jest zainteresowany odkrywaniem sposobu funkcjonowania (własnego/innego) języka/języków i kultury/kultur
A 3.2.1 +++	[uczeń] przejawia ciekawość wobec podobieństw i różnic pomiędzy własnym językiem/kulturą i językiem/kulturą docelową, oraz chęć ich zrozumienia
S 1 +	[uczeń] potrafi obserwować/analizować elementy językowe/zjawiska kulturowe w językach/kulturach, które są mu mniej lub bardziej bliskie

S 1.1 +	[uczeń] umie wykorzystać/kontrolować procesy obserwacji/analizy (podział na elementy, klasyfikowanie, ustalanie relacji między nimi)
S 1.1.1 ++	[uczeń] umie zastosować metody indukcyjne w analizie językowej/kulturowej
S 1.1.2 ++	[uczeń] umie formułować hipotezy w kontekście analizy językowej/kulturowej
S 1.1.3 +++	[uczeń] umie odwołać się do znanego języka lub znanej kultury w celu analizy innego języka lub innej kultury
S 1.1.4 +++	[uczeń] umie odwołać się do równoległej obserwacji różnych języków/kultur w celu formułowania hipotez dotyczących zjawisk zachodzących w danym języku lub danej kulturze

Candelier i Schröder-Sura (2012: 7) wskazują, że głównym założeniem projektu FREPA było stworzenie narzędzia, które byłoby wykorzystywane w procesie tworzenia programów nauczania. Jednak to narzędzie znalazło zastosowanie również w innych obszarach związanych z praktyką nauczycielską (na przykład formułowanie celów uczenia się, opis i analiza materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcji pod kątem rozwijania kompetencji różnojęzycznej i interkulturowej).

FREPA to nie tylko teoretyczna wiedza wypełniająca lukę w ESOKJ, ale również zestaw praktycznych materiałów do wykorzystania na zajęciach z języka obcego lub innego przedmiotu. W ramach projektu stworzono bazę scenariuszy lekcyjnych w różnych językach, które mają na celu rozwijać wiedzę, postawy oraz umiejętności uczniów.

W kolejnej podsekcji omówiony jest *Przewodnik do opracowywania i wdrażania programów nauczania dla edukacji różnojęzycznej i interkulturowej* (Beacco et al. 2016).

2.4.2.5. Przewodnik do opracowywania i wdrażania programów dla edukacji różnojęzycznej i interkulturowej

Dokumentem, na który wielokrotnie powołują się autorzy tomu uzupełniającego ESOKJ, a który dotyczy edukacji interkulturowej jest *Przewodnik do opracowywania i wdrażania programów nauczania dla edukacji różnojęzycznej i interkulturowej* [Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education] (Beacco et al. 2016). Pierwsza wersja dokumentu została opublikowana w 2010 roku, a druga w 2016 roku. Do tej pory nie ukazało się polskie tłumaczenie.

Dokument składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy poświęcony jest podstawowym zagadnieniom związanym z opracowywaniem i/lub ulepszaniem programów nauczania oraz wprowadzaniem podejść dydaktycznych, które wpisują się w edukację

różnojęzyczną i interkulturową. Najważniejszym punktem rozdziału drugiego jest określenie celów szczegółowych i operacyjnych, z zastrzeżeniem, że bazą edukacji różnojęzycznej i interkulturowej jest poszukiwanie powiązań pomiędzy językiem używanym w szkole, językiem obcym jako przedmiotem oraz innymi przedmiotami. Rozdział trzeci prezentuje sposoby integrowania edukacji różnojęzycznej i interkulturowej z istniejącymi programami nauczania.

Celem przewodnika jest wdrożenie edukacji różnojęzycznej i interkulturowej do programów nauczania języków obcych, w tym również języków mniejszościowych, regionalnych i klasycznych (Beacco et al. 2016: 9). Autorzy zaznaczają, że edukacja różnojęzyczna i interkulturowa „jest odpowiedzią na potrzeby i wymagania edukacji wysokiej jakości (...)” (Beacco et al. 2016: 9).

Ostatnia podsekcja traktuje o dokumencie zatytułowanym *Znaczenie edukacji wielojęzycznej i interkulturowej dla kultury demokratycznej* (Rada Europy 2022).

2.4.2.6. Znaczenie edukacji wielojęzycznej i interkulturowej dla kultury demokratycznej

W 2022 roku Rada Europy opublikowała w języku angielskim i francuskim dokument *Znaczenie edukacji wielojęzycznej i interkulturowej dla kultury demokratycznej* [The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture]. Autorzy podkreślają, że funkcjonowanie demokracji zależy w dużej mierze od „włączenia społecznego i integracji społecznej, które z kolei zależą od zrozumienia, poszanowania i zaangażowania w różnorodność językową i kulturową” (Rada Europy 2022: 11). Celem dokumentu jest zatem zaproponowanie państwom członkowskim Unii Europejskiej wytycznych w zakresie rozwijania, promowania i implementowania w praktyce edukacji wielojęzycznej i interkulturowej. W źródle tym kompetencja interkulturowa definiowana jest jako zdolność do podchodzenia z szacunkiem, zrozumieniem i otwartością do innych ludzi, uzasadniania i argumentowania własnego punktu widzenia w sposób odpowiedzialny i wrażliwy, oraz do wykorzystania własnego doświadczenia różnorodności kulturowej, w celu krytycznej refleksji (Rada Europy 2022: 12). Autorzy podkreślają także, że rozwój kompetencji może, ale nie musi, być związany z komunikacją w dwóch lub więcej językach (Rada Europy 2022: 13).

Wytyczne zawarte w dokumencie adresowane są do dwóch grup: władz państwowych i powiązanych z nimi podmiotów odpowiedzialnych za edukację na wszystkich poziomach, oraz organizacji promujących ideę uczenia się przez całe życie i edukację nieformalną (Rada Europy 2022: 14).

Do wystosowanych zaleceń należą między innymi:

1. „Dokonanie przeglądu aktualnej polityki [edukacyjnej], w celu wzmocnienia edukacji wielojęzycznej i interkulturowej oraz wspierania różnorodności językowej i kulturowej” (Rada Europy 2022: 15).
2. „Promowanie nauczania języków we wzajemnej interakcji ze sobą” (Rada Europy 2022: 15).
3. „Wsparcie tworzenia zasobów do nauczania i uczenia się zaprojektowanych z myślą o rozwoju wielojęzycznego repertuaru oraz świadomości i kompetencji interkulturowej” (Rada Europy 2022: 16).
4. „Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i interkulturowej obecnych i przyszłych nauczycieli jako zasadniczego wymiaru ich kompetencji pedagogicznych” (Rada Europy 2022: 16).
5. „Pomoc nauczycielom w rozwijaniu kompetencji w zakresie oceny uwzględniającej wielojęzyczne i interkulturowe uczenie się” (Rada Europy 2022: 16).

Wytyczne te zatem wskazują na potrzebę systemowego uzupełniania programów edukacji językowej na wszystkich etapach o nauczanie interkulturowe i wielojęzyczne.

Z powyższych podsekcji można zatem wnioskować, że kompetencja interkulturowa oraz terminy z nią powiązane, stanowią ważny element europejskich dokumentów. W kolejnej podsekcji zaprezentowane zostaną różne formy aktywności, przyczyniające się do rozwoju kompetencji interkulturowej wśród uczących się języków obcych.

2.4.3. Formy aktywności interkulturowych

Kompetencja interkulturowa jest obecna w procesie dydaktycznym poprzez różne formy aktywności, inicjowane w ramach zajęć z języka obcego. Poniżej przedstawiono ich wybór.

2.4.3.1. Autobiografia spotkań międzykulturowych

Autobiografia spotkań międzykulturowych [Autobiography of Intercultural Encounters] (Byram et al. 2009) jest dokumentem, którego stworzenie zaleciła Rada Europy w 2008 roku:

Należy stworzyć dodatkowe materiały metodyczne, które pomogą uczniom kształtować umiejętności bazujące na samodzielności, w tym umiejętności dotyczące krytycznej refleksji nad własnymi reakcjami i postawami wobec swoich doświadczeń z innymi kulturami. (Byram et al. 2009: 2 za: Byram et al. 2011: 3)

Pierwsza wersja dokumentu ukazała się w 2009 roku, a w 2011 roku opublikowano polskie tłumaczenie (Byram et al. 2011). *Autobiografia spotkań międzykulturowych* jest narzędziem przeznaczonym dla ucznia. Uczeń szczegółowo – odpowiadając na porządkujące narrację pytania - opisuje spotkanie interkulturowe, którego był uczestnikiem, tworząc swoistą autobiografię. Zadanie ma uświadomić, jak wiele elementów ma wpływ na skuteczną komunikację interkulturową. Na kartach *Autobiografii spotkań międzykulturowych* pojawiają się pytania o okoliczności spotkania, emocje autora opisu, odczucia uczestników spotkania oraz o wyobrażoną wymianę ról, a co za tym idzie – zmianę perspektyw i wczucie się w tego „innego”. *Autobiografia spotkań międzykulturowych* pozwala pochylić się nad zdarzeniem z życia osobistego oraz dokonać jego wielopoziomowej analizy – fakty, odczucia, podobieństwa i różnice między uczestnikami spotkania, sposoby komunikacji, korzyści płynące ze spotkania – zwieńczonej konkluzją.

Kolejną aktywnością jest trening interkulturowy, popularny i praktykowany w ramach szkoleń dla międzynarodowych korporacji, wykorzystywany również na lekcjach z języka obcego.

2.4.3.2. Trening interkulturowy

Trening interkulturowy przeprowadzony jest najczęściej w formie warsztatów, dla których punktem wyjścia są *incydenty krytyczne* (ang. critical incidents) – „krótkie opisy sytuacji, w których dochodzi do nieporozumień, problemów lub konfliktów wynikających z różnic kulturowych między stronami, lub problemów z adaptacją i komunikacją interkulturową” (Apedaile i Schill 2008: 7). Wilczyńska et al. (2019: 626) wskazują,

że historia treningów interkulturowych sięga lat 60. XX wieku, kiedy to wykorzystywano je w szkoleniach, między innymi dla dyplomatów i żołnierzy. Podkreślają też, że współczesny trening interkulturowy powinien zapewnić zdobycie umiejętności, które pozwolą kursantom efektywnie działać w wielokulturowym środowisku (Wilczyńska et al. 2019: 627).

Białek (2017: 17) wyróżnia dwa typy treningu interkulturowego na lekcjach języka obcego: *ze względu na formę realizacji* oraz *ze względu na formę prezentowanych treści*.

1. *Trening interkulturowy ze względu na formę realizacji* można podzielić na *formę ukrytą* i *formę otwartą*. Pierwsza z nich zakłada integrację treningu z ćwiczeniami językowymi, a druga realizowanie „pojedynczych zadań, sekwencji ćwiczeń lub modułów tematycznych, których cel jest deklarowany jako rozwijanie kompetencji międzykulturowej” (Aleksandrowicz-Pędich 2005a: 34).
2. *Trening interkulturowy ze względu na formę prezentacji* można podzielić na *trening skupiający się na kulturze docelowej* i *trening skupiający się na treściach ogólnokulturowych*. Pierwszy z nich zakłada, że centralnym punktem jest rozwijanie wiedzy, umiejętności oraz świadomości w zakresie kultury docelowej, a drugi odnosi się do zjawisk kulturowych w ogóle (Białek 2017: 17).

Wilczyńska et al. (2019: 628) (por. Bolten 2010: 400) zauważają, że można wyróżnić trzy metody przeprowadzenia treningu interkulturowego. Podkreślają także, że mogą one przenikać się lub występować osobno (Wilczyńska et al. 2019: 28):

1. *Uczenie się poprzez przekazywanie wiedzy*, w ramach którego analizuje się różne zjawiska interkulturowe, używając w tym celu na przykład techniki asymilatora kulturowego – osoby otrzymują krótki opis sytuacji, w której komunikacja lub zachowanie osób z różnych kultur nie przebiegło pomyślnie. Przedstawia im się propozycje poprawy sytuacji, z których wybierają najlepsze (Cushner i Brislin 1996: 13 za: Boski 2010: 584-586).
2. *Uczenie się poprzez interakcję*, które, wykorzystując chociażby gry symulacyjne (na przykład odgrywanie scenek i wcielanie się w odmienne kulturowo role) inicjuje sytuację interkulturową. Boski (2010: 592) zaznacza, że celem gier symulacyjnych jest „wejście w kontakt z odmiennością, jaką stanowi inna kultura i doświadczenie trudności, jakie wówczas występują.”

3. *Uczenie się poprzez współpracę*, w ramach którego „treści programowe są już w pełni ukierunkowane na współpracę interkulturową, jej realizowanie i moderowanie” (Wilczyńska et al. 2019: 628). Przykładem mogą być telekolaboracje polegające na wymianie wiadomości lub rozmowach wideo w języku obcym pomiędzy dwiema odmiennymi kulturowo stronami.

Gębał (2019: 213) zauważa, że uczestnicy treningów interkulturowych zawsze uzyskują informację zwrotną, zawierającą ocenę ich interpretacji momentów krytycznych. Funkcją treningu ma być bowiem pomoc we właściwym rozumieniu innych kultur, wbrew krzywdzącym wyobrażeniom i stereotypom.

Na rynku pojawiły się również zestawy ćwiczeń, których wykorzystanie na lekcjach języka obcego może być przyczynkiem do rozwijania kompetencji interkulturowej. Publikacje te często zawierają materiał pogrupowany zgodnie z zamierzonymi celami, grupą wiekową, poziomem znajomości języka obcego czy poziomem kompetencji interkulturowej. Przykładem jest tu *Intercultural Activities* (Gill i Cankova 2002), zeszyt ćwiczeń z języka angielskiego na poziomie podstawowym i dla średniozaawansowanych. W publikacji tej, aktywności przyczyniające się do podniesienia kompetencji interkulturowej są podzielone tematycznie, zgodnie z zagadnieniami leksykalnymi, na przykład powitania (uczniowie poznają i praktykują rytuały powitań z różnych kultur). Innym przykładem tego rodzaju publikacji jest *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication* (Stringer i Cassidy 2009). Jedno z ćwiczeń polega na doborze stylu komunikacji, jego analizie, przedstawieniu słabych i mocnych stron kursantów, a jego zwieńczeniem ma być dyskusja.

Kolejna podsekcja traktuje o zyskujących na popularności interkulturowych projektach internetowych.

2.4.3.3. Interkulturowe projekty internetowe

Wilczyńska et al. (2019: 637-638) zauważają, że interkulturowe projekty internetowe pojawiły się pod koniec lat 90. zeszłego wieku w formie elektronicznej korespondencji.

Telekolaboracja, nazywana też *wymianą wirtualną* (ang. virtual exchange), jest projektem realizowanym wspólnie przez dwóch lub więcej odmiennych kulturowo partnerów. Każdy projekt może różnić się pod względem celów, długości trwania, doboru

partnerów, języka itd. Punktem wspólnym wszystkich telekolaboracji jest internetowe medium – mejle, czat, forum, wideokonferencje itd.

Belz (2007: 127) zaznacza, że telekolaboracje mają na celu nie tylko rozwój kompetencji językowej, ale także interkulturowej kompetencji komunikacyjnej w rozumieniu Byrama. Wach (2017: 3-4) podkreśla jednak, że choć badania dotyczące telekolaboracji potwierdzają pozytywny wpływ na rozwijanie przez uczniów kompetencji interkulturowej, to nie wykluczają ewentualnych napięć między partnerami lub przerw w komunikacji. Telekolaboracje zatem wymagają od uczestników nie tylko zaangażowania i samodyscypliny, ale także wrażliwości kulturowej. Ważną rolę w telekolaboracji odgrywa nauczyciel, który powinien być swoistym przewodnikiem i aktywnym mediatorem.

Wilczyńska et al. (2019: 638-639) wskazują, że najpopularniejszą w Europie platformą, łączącą uczestników telekolaboracji, jest *eTwinning*. Została ona wprowadzona w 2004 roku z inicjatywy Komisji Europejskiej (Pietrzak 2009: 12-13). Warto wspomnieć, że platforma nie jest wykorzystywana jedynie w edukacji językowej, ale również w projektach międzyprzedmiotowych (na przykład łączących historię i język angielski), i że korzystają z niej uczniowie i nauczyciele szkół podstawowych oraz średnich.

W kształceniu uniwersyteckim telekolaboracje służą głównie edukacji językowej, choć O'Dowd podkreśla, że interkulturowe wymiany internetowe wciąż pozostają na peryferiach akademickiego systemu. Uczestnicy badań O'Dowda (2013: 4) potwierdzają pozytywny wpływ telekolaboracji na uczniów, dostrzegając zarazem organizacyjne i integracyjne problemy z nich wynikające. Po pierwsze, przygotowanie wymiany i kontrolowanie jej przebiegu jest czasochłonne. Po drugie, telekolaboracjom towarzyszą trudności (natury instytucjonalnej) związane z integracją uczestników i ewaluacją projektów. Po trzecie, wiedza akademików na temat telekolaboracji (zwłaszcza jej strony technicznej) jest ograniczona. Po czwarte, istnieją problemy ze znalezieniem partnerów do przeprowadzenia wspólnego projektu.

Werneck Barbosa i Ferreira-Lopes (2021) zwracają uwagę na wpływ pandemii COVID-19 na interkulturowe projekty internetowe. W 2020 roku prawie wszystkie szkoły wyższe na świecie zostały zmuszone do prowadzenia kursów zdalnie (Dwivedi et al. 2020). Werneck Barbosa i Ferreira-Lopes (2021) wskazują, że to właśnie pandemia, która ograniczyła naukę stacjonarną, wpłynęła na wzrost zainteresowania telekolaboracjami. Analizując 254 artykuły naukowe, Werneck Barbosa i Ferreira-Lopes (2021) dostrzegają wyraźny trend w osiągnięciu interkulturowych celów poprzez wymiany

internetowe. Telekolaboracje coraz rzadziej służą rozwijaniu kompetencji językowej uczących się języka obcego, a coraz częściej mają na celu rozwijanie kompetencji interkulturowej czy wymianę interkulturową (Werneck Barbosa i Ferreira-Lopes 2021: 22).

Można przypuszczać, że powszechne doświadczenie nauczania zdalnego (w obliczu pandemii COVID-19) sprawi, że projekty telekolaboracyjne staną się popularną praktyką akademicką. Nauczanie zdalne w wielu ośrodkach akademickich wymusiło na nauczycielach akademickich korzystanie z platform typu Microsoft Teams czy Zoom, które jednocześnie mogą służyć przyszłym interkulturowym projektom internetowym.

W wielu przypadkach przyczynkiem do rozwijania kompetencji interkulturowej są jedynie podręczniki kursowe, o których mowa w kolejnej podsekcji.

2.4.3.4. Ćwiczenia interkulturowe w podręcznikach do nauki języka obcego

Przedstawione do tej pory formy aktywności, mające na celu rozwijanie kompetencji interkulturowej, wymagają od nauczyciela języka obcego świadomego i zaplanowanego ich przeprowadzenia. W przypadku nauczania języków obcych często podstawowym materiałem wykorzystywanym na zajęciach jest podręcznik kursowy oraz aktywności sugerowane w podręczniku dla nauczyciela, dodatkowych kartach pracy czy materiałach audio i wideo. Z tego względu warto przyjrzeć się, jakie formy ćwiczeń rozwijających kompetencję interkulturową uczących się pojawiają się w podręcznikach kursowych.

Wilczyńska et al. (2019: 624) podkreślają, że treści (inter)kulturowe w podręcznikach często prezentują wiedzę encyklopedyczną i ciekawostki na temat kultury kraju docelowego. Są one przedstawiane w atrakcyjnej dla uczniów formie, na przykład jako kolorowe zdjęcia, filmy pokazywane przez nauczyciela lub oglądane online. Wilczyńska et al. (2019: 624) wyraźnie podkreślają, że podręczniki często nie mają eksplicytnie interkulturowego charakteru, lecz mogą wspierać podejście interkulturowe. Wskazują, że teoretycznie wszystkie prezentowane w podręczniku i w jakikolwiek sposób związane z kulturą materiały mogą być przyczynkiem do rozwijania kompetencji interkulturowej (Wilczyńska et al. 2019: 624). Sposób ich wykorzystania zależy od nauczyciela i jego wiedzy teoretycznej, przygotowania merytorycznego, zdolności do refleksji, wrażliwości i chęci do rozwinięcia wśród uczniów kompetencji interkulturowej. Przykładem może być belgijski podręcznik do języka niderlandzkiego *Vanzelfsprekend* (Devos et al. 2018).

Na końcu każdego rozdziału znajduje się rozbudowany tekst o wybranym aspekcie belgijskiej kultury, na przykład religia, kultura mieszkaniowa we Flandrii czy sztuka. To nauczyciel decyduje, czy celem lektury tekstu będzie poznanie nowego słownictwa i informacji faktograficznych, czy dyskusja na temat porównania kultury belgijskiej z kulturą własną uczących się. Niektóre podręczniki wspierają nauczyciela eksplicitnie (lecz nie zawsze jest to wsparcie konsekwentne) w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Przykładem może być zeszyt ćwiczeń w holenderskim podręczniku do języka niderlandzkiego *Contact! – nieuw 1* (De Groot et al. 2020). W ćwiczeniach do pierwszego rozdziału uczniowie muszą odpisać na mejla do pochodzącej z Francji, ale mieszkającej w Holandii, Annabelle, która jest dwóch narodowości: francuskiej i marokańskiej. Zadanie opatrzone jest fotografią, na której Annabelle pozuje ze swoim ojcem oraz ubraną w hidżab matką.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej za pomocą ćwiczeń w podręcznikach do języków obcych może być zależne od sposobu ich wykorzystania przez nauczyciela. Jest jeszcze drugie rozwiązanie – świadomy nauczyciel języka obcego dobiera interkulturowo zorientowany podręcznik. Mackiewicz (2008 za: Wilczyńska et al. 2019: 625-626) wskazuje sześć kryteriów przydatnych przy wyborze podręcznika do kursu mającego rozwijać kompetencję interkulturową:

1. *Adresat podręcznika*, o wyborze decydują potrzeby i charakter grupy.
2. *Całościowe i konsekwentne podporządkowanie podręcznika/kursu wymogom dydaktyki interkulturowej*, interkulturowy charakter podręcznika i jego przydatność w procesie ewaluacji.
3. *Eksplicytne a implicytne cele interkulturowe*, sposób, w jaki treści interkulturowe są prezentowane.
4. *Treści interkulturowe – obowiązkowe czy fakultatywne?* Czynnikiem decydującym jest tu prezentowanie treści interkulturowych jako obligatoryjnych w kursie nauczania.
5. *Miejsce stereotypów i uprzedzeń w treściach podręcznika*, czyli fachowość i kompetencje autorów, umiejętnie przedstawiających cechy narodowe, bez uprzedzeń i powielania stereotypów.
6. *Wsparcie nauczyciela poprzez odpowiednie wskazówki i informacje w materiałach dla nauczyciela*, czyli ułatwienie pracy dydaktycznej nauczycielowi (pomyśły, inspiracje, scenariusze lekcji).

Oferta ćwiczeń przyczyniających się do rozwoju kompetencji interkulturowej uczniów jest szeroka, o jej skuteczności stanowić będzie użycie przemyślanych procedur dydaktycznych.

W kolejnej podsekcji omówione zostaną możliwości ewaluacji kompetencji interkulturowej.

2.4.4. Ewaluacja kompetencji interkulturowej

W przeciwieństwie do kompetencji językowej (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie), którą łatwo ewaluować, kompetencja interkulturowa nie jest łatwa w ocenie. Fantini (2012: 391) podkreśla, że głównym wyzwaniem jest brak spójnej definicji kompetencji interkulturowej. Co więcej, mnogość narzędzi ewaluacyjnych „zdezorientowała praktyków co do tego, co i jak oceniać oraz, jakich narzędzi używać” (Fantini 2012: 391). Deardorff (2020: 498) podkreśla, że istnieje ponad 140 narzędzi ewaluujących różne aspekty kompetencji interkulturowej. Autorka ta postuluje, by używając któregokolwiek z nich, posługiwać się następującymi zasadami (Deardorff 2020: 498):

1. Wybranie definicji kompetencji interkulturowej.
2. Wskazanie priorytetów przeprowadzanej ewaluacji.
3. Upewnienie się, że wykorzystywane narzędzie rzeczywiście odnosi się do aktywności, w których brali udział uczniowie.
4. Wskazanie pośrednich i bezpośrednich dowodów na to, że wśród uczniów rzeczywiście zaszły pożądane zmiany interkulturowe, oraz że osiągnęli oni założone efekty uczenia się.
5. Wykorzystanie zebranych danych do przekazania uczniom wartościowej informacji zwrotnej.

Należy również pamiętać, że użycie wyłącznie jednego narzędzia nie pozwoli na ewaluację wszystkich komponentów interkulturowej kompetencji. Deardorff (2006: 250-251) wskazuje, że badanie przeprowadzone w amerykańskich instytucjach wykazało, że według osób zajmujących się ewaluacją kompetencji interkulturowej, najbardziej pożądane jest łączenie zarówno metod jakościowych, jak i ilościowych. Najwyższe noty uzyskały case studies, wywiady ze studentami, analiza dzienników, narzędzia samoopisowe, obserwacje przez innych oraz ocena własna i innych (Deardorff 2006: 251).

Badacze obecnie postulują zatem stosowanie szerszego spektrum technik oceny. Przykładem może być kwestionariusz mapowania świadomości kulturowej, który powstał w ramach projektu *Connect* (Chudak i Mackiewicz 2018). Studenci – osoby wyjeżdżające za granicę w ramach programu Erasmus – wypełniały kwestionariusz ewaluujący ich kompetencję interkulturową przed i po pobycie w innym kraju. Kwestionariusz był przyczynkiem do kulturowej autorefleksji i obejmował między innymi następujące obszary: tożsamość/ tożsamość wieloraka, autostereotypy, postawy w relacjach interkulturowych (Mackiewicz i Chudak 2020).

Problemy z ewaluacją kompetencji interkulturowej wynikają ponadto z dwóch powodów. Po pierwsze, jak wskazuje Boski (2010: 583), w przeciwieństwie do uczenia się języka obcego, efektem końcowym treningu kulturowego nie jest określony poziom kompetencji, który można uwiarygodnić na przykład certyfikatem. Po drugie, aby móc obiektywnie zbadać i ocenić kompetencję interkulturową uczącego się, należałoby być świadkiem sytuacji interkulturowej, w której uczestniczy. W wypadku, kiedy to uczeń dokonuje autoewaluacji, istnieje ryzyko, że jego odpowiedzi będą dopasowane do oczekiwanych, co więcej, taka procedura nie dowiedzie, jak uczeń zachowałby się w rzeczywistości, a jedynie przedstawi jego wyobrażenie własnego zachowania.

W kolejnych podsekcjach omówione zostaną wybrane techniki ewaluacji kompetencji interkulturowej.

2.4.4.1. Inwentarz rozwoju interkulturowego

Inwentarz rozwoju interkulturowego [Intercultural Development Inventory; IDI] jest płatnym testem online (lub w wersji drukowanej), składającym się z pięćdziesięciu pytań. Występuje on w dwóch wariantach: dla instytucji edukacyjnych oraz dla organizacji takich jak korporacje międzynarodowe (Hammer 2012: 116). Rezultatem przeprowadzonego testu jest indywidualny raport oraz plan dalszego rozwoju kompetencji interkulturowej ucznia lub pracownika.

Zgodnie z założeniami *inwentarza rozwoju interkulturowego*, poszczególne jednostki mogą stać się interkulturowo kompetentne poprzez zmianę swoich postaw, refleksję oraz doświadczenie (Dinkelman i Mesker 2020: 374). Wyniki testu prezentuje się w porządku *kontinuum interkulturowego rozwoju* (ang. intercultural development

continuum), którego fazy zostały stworzone na podstawie *rozwojowego modelu wrażliwości interkulturowej* (ang. developmental model of intercultural sensitivity) Bennetta (1986). Siek-Piskozub (2016: 140) zauważa, że według Bennetta proces rozwoju wrażliwości interkulturowej jest procesem dynamicznym i stopniowo przechodzi od postaw etnocentrycznych ku etnorelatywistycznym. Wyróżnia on sześć faz, z których pierwsze trzy to fazy etnocentryczne, a pozostałe etnorelatywistyczne (lub *poliцентриczne*) (Janssen 2022: 200):

1. *Zaprzeczenia* (ang. denial) istnienia różnic kulturowych i uznawanie kultury własnej jako jedynie słusznej.
2. *Obrony* (ang. defense) własnej kultury jako lepszej od innych. Janssen (2022: 201) zaznacza, że na tym etapie może również dojść do *odwrócenia* (ang. reversal), tj. postrzegania własnej kultury jako gorszej (na przykład po doświadczeniu innej kultury).
3. *Minimalizacji* (ang. minimalisation), polegającej na pomniejszaniu różnic między kulturami. Siek-Piskozub (2016: 141) podkreśla, że głównym celem tej fazy jest „potrzeba osiągnięcia kulturowej samoświadomości, rozpoznania kontekstu, w którym dane zjawisko zachodzi, a nie generalizowania poza ów kontekst.” Jest to faza przejściowa pomiędzy etnocentryzmem a etnorelatywizmem.
4. *Akceptacji* (ang. acceptance) różnic kulturowych i równości pomiędzy kulturą własną i obcą.
5. *Adaptacji* (ang. adaptation), czyli dostosowanie się do konkretnego środowiska, bez wyzbywania się własnej tożsamości.
6. *Integracji* (ang. integration) „różnych pojęć, zachowań i poglądów charakterystycznych dla różnych kultur, dostrzegania własnej kulturowej marginalności” (Siek-Piskozub 2016: 141).

W modelu *kontinuum interkulturowego rozwoju* (Hammer i Bennett 2002) istnieje pięć następujących po sobie faz: *zaprzeczenia*, *polaryzacji*, *minimalizacji*, *akceptacji* i *adaptacji*. Faza *polaryzacji* obejmuje również Bennettowską fazę *obrony* i *odwrócenia*. Dinkelman i Mesker (2020: 375) podkreślają indywidualny charakter zdobywania kompetencji interkulturowej, na który mają wpływ chociażby takie czynniki jak cechy osobowości czy doświadczenie w kontaktach z innymi kulturami. *Kontinuum interkulturowego rozwoju* przedstawia zdobywanie kompetencji interkulturowej jak proces następujących

po sobie faz. W rzeczywistości jednak jej zdobywanie jest niejednostajnym procesem trwającym całe życie.

Podobnym narzędziem jest *inwentarz przystosowania interkulturowego*, o którym traktuje kolejna podsekcja.

2.4.4.2. Inwentarz przystosowania interkulturowego

Inwentarz przystosowania interkulturowego [The Cross-Cultural Adaptability Inventory; CCAI] jest komercyjnym narzędziem ewaluacyjnym, który występuje w wersji online oraz drukowanej. Test przeznaczony jest głównie dla pracowników korporacji oddelegowanych do pracy w innym kraju, ale także studentów wyjeżdżających za granicę i imigrantów.

Narzędzie to zostało stworzone w latach 80. XX wieku przez Kelley, specjalistkę do spraw zasobów ludzkich oraz Meyers, psycholożkę kliniczną (Meyers 2007: 582). *Inwentarz przystosowania interkulturowego* pozwala ocenić zdolności adaptacyjne do życia w innej kulturze. Obejmuje pięćdziesiąt stwierdzeń i dotyczy czterech, kluczowych w procesie adaptacji, obszarów. Adekwatność stwierdzeń badany ocenia, posiłkując się sześciostopniową skalą Likerta (Meyers 2007: 582):

1. *Odporność emocjonalna* (ang. emotional resilience) obejmuje osiemnaście stwierdzeń dotyczących stresu, sytuacji niejednoznacznych, nowych doświadczeń, reakcji na błędy i niedoskonałości, interakcji z ludźmi w nowych lub nieznanymi sytuacjach (Meyers 2007: 582).
2. *Elastyczność/otwartość* (ang. flexibility/openness) zawiera siedemnaście stwierdzeń, które dotyczą otwartości i tolerancji wobec innych kultur oraz elastyczności wobec nowych doświadczeń (Meyers 2007: 582).
3. *Ostrość percepcyjna* (ang. perceptual acuity) zawiera dziesięć stwierdzeń, które dotyczą zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych aspektów komunikacji oraz ich interpretacji w poszczególnych kulturach (Wilczyńska et al. 2019: 641).
4. *Osobista autonomia* (ang. personal autonomy) zawiera siedem stwierdzeń, które odnoszą się do tożsamości własnej, siły wyznawanych wartości i przekonań, wsparcia, generowanych w zetknięciu z inną kulturą.

Wilczyńska et al. (2019: 641) zauważają, że – podobnie jak w przypadku *inwentarza rozwoju interkulturowego* – technika *inwentarza przystosowania interkulturowego* stwarza ryzyko odpowiedzi zgodnych z oczekiwaniami zleceniodawcy badań, co umniejsza jej wiarygodność. Drugim problemem, który podkreślają Wilczyńska et al. (2019: 642), są same stwierdzenia (sposób formułowania, pojemność interpretacyjna) i ich przydatność w ocenie kompetencji interkulturowej.

Kolejna podsekcja poświęcona jest narzędziom ewaluacyjnym zaproponowanym w projekcie *INCA*.

2.4.4.3. Ocena kompetencji interkulturowej

Intercultural Competence Assessment [Ocena kompetencji interkulturowej] (dalej: *INCA*) jest międzynarodowym projektem interdyscyplinarnym, współfinansowanym ze środków programu Leonardo da Vinci. W przeciwieństwie do wspomnianych wyżej narzędzi autoewaluacyjnych, projekt *INCA* uwzględnia również ocenę obserwatora lub egzaminatora.

Grupą docelową projektu *INCA* są głównie młodzi inżynierowie – pracownicy, praktykanci, stażyści – zatrudnieni w międzynarodowych firmach lub wielojęzycznym środowisku, dla których zdobycie złożonej kompetencji interkulturowej jest warunkiem dalszej kariery i wymaga szybkich działań (*INCA* 2004a: 3). Narzędzia użyte w tym projekcie mogą być z powodzeniem stosowane w dydaktyce języków obcych (Wilczyńska et al. 2019: 643).

W ramach projektu *INCA* stworzono system opisu kompetencji interkulturowej, procedurę jej testowania, specjalny certyfikat oraz portfolio kompetencji interkulturowej składające się z paszportu kompetencji interkulturowej, biografii kompetencji interkulturowej oraz dossier.

INCA definiuje kompetencję interkulturową jako „umożliwiającą efektywną i akceptowalną przez innych interakcję w grupie, której członkowie wywodzą się z różnych środowisk kulturowych” (*INCA* 2004a: 3). Według autorów projektu, kompetencja interkulturowa składa się z sześciu komponentów (*INCA* 2004b: 2-3):

1. *Tolerancja niejednoznaczności* (ang. tolerance of ambiguity) – oznacza korzystanie z nieznanych i niespodziewanych wyzwań oraz chęć pomocy w rozwiązywaniu problemów (INCA 2004a: 4).
2. *Elastyczność behawioralna* (ang. behavioural flexibility) – wybór takiego stylu pracy, który pozwoli uniknąć sytuacji konfliktowych (INCA 2004a: 4).
3. *Świadomość komunikacyjna* (ang. communicative awareness) – świadomość różnych sposobów używania środków werbalnych i niewerbalnych oraz gotowość do przyjęcia innych sposobów komunikacji (INCA 2004a: 4).
4. *Zdobywanie wiedzy* (ang. knowledge discovery) – przygotowanie się do doświadczenia interkulturowego i gotowość do czerpania z niego nauki (INCA 2004a: 4).
5. *Szacunek wobec innych kultur* (ang. respect for otherness) – gotowość do uznania innych wartości, zwyczajów i praktyk (na równi z własnymi) (INCA 2004a: 4).
6. *Empatia* (ang. empathy) – rozumienie myśli i odczuć innych ludzi, umiejętność przyjęcia ich perspektywy.

W uproszczonej wersji kompetencja interkulturowa jest obecna w trzech pojemniejszych wymiarach, które zawierają w sobie wszystkie sześć wymienionych wyżej komponentów. Pierwszy wymiar to *otwartość* (ang. openness), w którym mieszczą się *szacunek wobec innych kultur* oraz *tolerancja niejednoznaczności*. Drugi wymiar to *wiedza* (ang. knowledge), który obejmuje *zdobywanie wiedzy* i *emпатиę*. Ostatni wymiar to *zdolność adaptacji* (ang. adaptability), który obejmuje *elastyczność behawioralną* oraz *świadomość komunikacyjną*.

Oprócz tego autorzy projektu INCA (2004a: 5-7) wyróżniają trzy poziomy kompetencji interkulturowej w odniesieniu do trzech uproszczonych wymiarów: podstawowy, średniozaawansowany oraz pełny (Tabela 4.).

Tabela 4. Trzy poziomy kompetencji interkulturowej (INCA 2004a: 5; tł. za: Wilczyńska et al. 2019: 644).

Poziom 1. Podstawowy	Jestem gotów do interakcji z ludźmi z innych kultur. Szybko pojmuję nowe sytuacje i uczę się na ich podstawie, ale nie mam jeszcze wystarczającego doświadczenia, aby wypracować konkretną metodę ogólnego radzenia sobie z sytuacjami międzykulturowymi. Mam tendencję do reagowania na zdarzenia, zamiast dostosowywać się do nich. W chwili obecnej jestem dość tolerancyjny wobec innych wartości, tradycji i obyczajów, choć mogę uważać je za dziwne lub zaskakujące i apróbować je lub nie.
Poziom 2. Średniozaawansowany	Bazując na moim doświadczeniu lub szkoleniu, zaczynam rozpoznawać związki w niektórych aspektach spotkań międzykulturowych, które wcześniej uważałem za zdarzenia jednorazowe. Mam mentalną „mapę” lub „listę kontrolną” tych sytuacji, z którymi prawdopodobnie będę miał do czynienia i uczę się sobie z nimi radzić. Oznacza to, że jestem lepiej przygotowany do reagowania na wyzwania w nieznanach sytuacjach. W różnych sytuacjach, których doświadczam, mogę szybciej rozpoznać

	wzorce i zaczynać samodzielnie wyciągać wnioski. Łatwiej mi neutralnie reagować na różnice niż je akceptować lub odrzucać.
Poziom 3. Pełny	Wiele kompetencji, które świadomie rozwinąłem na drugim poziomie kompetencji, stosuję teraz intuicyjnie. Zawsze jestem przygotowany na sytuacje lub spotkania, w których wykorzystuję swoją wiedzę, zdolność oceny i umiejętności. Posiadam duży repertuar strategii radzenia sobie z różnymi wartościami, tradycjami i obyczajami w grupie międzykulturowej. Nie tylko akceptuję fakt, że ludzie mają bardzo różne punkty widzenia i że mają do tego prawo, lecz potrafię się także wczuć w ich sytuację i unikać zachowań, które moim zdaniem są szkodliwe lub obraźliwe. Na tym poziomie kompetencji jestem w stanie pośredniczyć, gdy pojawiają się trudności i taktownie wspierać innych członków grupy we wzajemnym zrozumieniu. Mam tak ugruntowane stanowisko, że potrafię kulturalnie bronić mojego punktu widzenia, zachowując jednocześnie szacunek dla punktu widzenia innych.

Autorzy projektu INCA opracowali trzy narzędzia ewaluacyjne: ankiety, scenariusze oraz odgrywanie scenek.

Ankiety mogą zostać wypełnione online lub w wersji drukowanej. Składają się one z pytań podobnych do tych, które pojawiają się w biografii kompetencji interkulturowej. Celem ankiety jest możliwość głębszego poznania przez egzaminatora życia zawodowego uczestnika oraz jego doświadczeń interkulturowych (INCA 2004a: 9).

Scenariusze (drukowane lub online) opierają się na tekstach oraz filmach wideo, przedstawiających różne sytuacje interkulturowe. Zadaniem uczestnika jest odpowiedzenie na pytania dotyczące sytuacji interkulturowych przedstawionych w scenariuszu. Mogą to być zarówno pytania wielokrotnego wyboru, jak i pytania otwarte. Celem takich scenariuszy jest sprawdzenie poszczególnych podkompetencji interkulturowych (INCA 2004a: 10).

Ostatnim typem testu jest *odgrywanie scenek* (ang. role playing). Uczestnik musi wcielić się w rolę i wejść w interakcję z egzaminatorem lub aktorem. Odgrywanie scenki odbywa się pod okiem egzaminatora, który sporządza notatki, a następnie ocenia zachowanie uczestnika.

Choć sam projekt (teoria i narzędzia) wydaje się spójny i skuteczny, nie wiadomo, czy jest kontynuowany. Jedyne dostępne źródłem wiedzy na ten temat są trzy dokumenty w języku angielskim, niemieckim i czeskim: teoria dotycząca projektu, instrukcja dla uczestnika oraz instrukcja dla egzaminatora¹³.

Kolejnym narzędziem służącym ewaluacji kompetencji interkulturowej jest *skala wrażliwości interkulturowej*.

¹³ Stan na 30.04.2023. [MB]

2.4.4.4. Skala wrażliwości interkulturowej

Skala wrażliwość interkulturowej [Intercultural Sensitivity Scale; ISS] jest narzędziem ewaluacyjnym zaproponowanym przez Chena i Starostę (2000). Badacze uważają, że *wrażliwość interkulturowa* (ang. intercultural sensitivity) może być traktowana jako „sposób myślenia, który pomaga jednostkom odróżnić, w jaki sposób ich rozmówcy różnią się w zachowaniu, percepcji czy uczuciach w procesie komunikacji interkulturowej” (Chen i Starosta 2000: 4). Według Chena i Starosty (1996: 362) osoba wrażliwa interkulturowo przejawia pozytywne emocje wobec różnic kulturowych oraz promuje efektywne i odpowiednie zachowania w sytuacjach interkulturowych. Chen i Starosta (2000: 4-5) wyróżniają sześć elementów wrażliwości interkulturowej:

1. *Poczucie własnej wartości* (ang. self-esteem), które pomaga w sytuacjach interkulturowych pokonać takie odczucia, jak stres, frustracja czy alienacja.
2. *Samokontrolę* (ang. self-monitoring), polegającą na zdolności do wykrywania ograniczeń w komunikacji, w celu dostosowania własnego zachowania.
3. *Otwartość* (ang. open-mindedness), czyli gotowość do rozpoznania, zaakceptowania i docenienia różnych perspektyw.
4. *Empatię* (ang. empathy), czyli umiejętność wczucia się w emocje odmiennego kulturowo partnera w interakcji.
5. *Zaangażowanie w interakcję* (ang. interaction involvement), na które składają się następujące pojęcia: *responsywność* (ang. responsiveness), *uwaga* (ang. attentiveness) oraz *percepcyjność* (ang. perceptiveness).
6. *Nieosądzanie* (ang. non-judgement), czyli umiejętność wsłuchania się w odmiennego kulturowego partnera bez wyciągania pochopnych wniosków.

Chen i Starosta (2000) przeprowadzili badania wśród 414 studentów kursu podstawowej komunikacji, którzy wypełnili test wrażliwości interkulturowej, składający się z 44 stwierdzeń. Następnie autorzy dokonali analizy czynnikowej, której wynikiem były 24 stwierdzenia, ujęte w pięciu kategoriach: *zaangażowanie w interakcję* (ang. interaction engagement), *szacunek wobec różnic kulturowych* (ang. respect of cultural differences), *pewność w interakcji* (ang. interaction confidence), *radość z interakcji* (ang. interaction enjoyment) oraz *uwaga w interakcji* (ang. interaction attentiveness).

Chen i Starosta (2000) przeprowadzili kolejne badanie, tym razem na grupie 162 studentów. Jego celem była walidacja *skali wrażliwości interkulturowej*. Użyto do tego

24 stwierdzeń (na pięciostopniowej skali Likerta) oraz siedmiu innych testów. Wyniki badania potwierdziły skuteczność *skali wrażliwości interkulturowej*.

Ostatnim narzędzie ewaluacyjnym w niniejszym zestawieniu jest *skala inteligencji interkulturowej*, o której traktuje następująca podsekcja.

2.4.4.5. Skala inteligencji kulturowej

Pojęcie *inteligencji kulturowej* (ang. cultural intelligence; CQ) pojawiło się na początku XXI wieku w pracach Earley'a i Anga (2003). Barzykowski et al. (2021: 27) zaznaczają, że początkowo koncepcja ta funkcjonowała głównie w biznesie, zarządzaniu i psychologii społecznej.

Inteligencja kulturowa to „zdolność do efektywnego funkcjonowania w kontekście interkulturowym” (Ang et al. 2015: 274). Earley i Mosakowski (2004: 139) definiują *inteligencję kulturową* jako „zdolność do rozumienia nieznanymi kontekstów, a następnie wtapiania się w nie.” Inną definicję proponuje Plum (2007), według której jest to „zdolność do wyrażania się w sposób zrozumiały oraz zdolność do tworzenia owocnej współpracy w sytuacjach, w których różnice kulturowe odgrywają istotną rolę.” Piwowarczyk (2016: 5) zaznacza, że *inteligencja kulturowa* jest „specyficzną formą inteligencji, związaną ze zdolnościami do właściwego pojmowania sytuacji charakteryzujących się kulturową różnorodnością i odpowiedniego rozumowania oraz zachowywania się w takich sytuacjach.” Elementem wspólnym tych definicji jest zdolność adaptacji do nowych warunków kulturowych.

Koncepcja *inteligencji kulturowej* składa się z czterech komponentów (Ang et al. 2007: 337): *inteligencji metapoznawczej*, *inteligencji poznawczej*, *inteligencji motywacyjnej* oraz *inteligencji behawioralnej*.

1. *Inteligencja metapoznawcza* odnosi się do procesów, które są wykorzystywane przez ludzi do zdobywania wiedzy oraz jej rozumienia (Ang et al. 2007: 337).
2. *Inteligencja poznawcza* odnosi się do aspektu poznawczego, tj. wiedzy o innych kulturach, uzyskanej w procesie edukacji i poprzez własne doświadczenie.
3. *Inteligencja motywacyjna* odnosi się do „zdolności do kierowania uwagi oraz energii w stronę uczenia się i funkcjonowania w sytuacjach charakteryzujących się różnorodnością kulturową” (Ang et al. 2007: 338).

4. *Inteligencja behawioralna*, realizuje się za pośrednictwem wyżej wymienionych komponentów i sprowadza do oceny zachowania człowieka w sytuacji interkulturowej.

W wyniku badań nad inteligencją kulturową powstało narzędzie badawcze, służące do jej oceny – *skala inteligencji kulturowej* [Cultural Intelligence Scale; CQS] (Ang et al. 2006; Ang et al. 2007). Polska adaptacja *skali inteligencji kulturowej* pojawiła się na gruncie nauk medycznych, w odpowiedzi na potrzeby pracowników ochrony zdrowia, mających coraz częściej do czynienia z pacjentami odmiennymi kulturowo (Barzykowski et al. 2021). W badaniu przeprowadzonym przez Barzykowskiego et al. (2019) uzyskano zadowalające wyniki właściwości psychometrycznych, pozwalające na wykorzystanie polskojęzycznej wersji *skali inteligencji kulturowej*.

Kwestionariusz *skali inteligencji kulturowej* zawiera dwadzieścia stwierdzeń, które odnoszą się do czterech komponentów inteligencji kulturowej. Uczestnicy zaznaczają na siedmiostopniowej skali Likerta, na ile zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 7 *zdecydowanie się zgadzam*. Pierwsze cztery stwierdzenia odnoszą się do *inteligencji metapoznawczej*, na przykład „Jestem świadoma/y wiedzy kulturowej, której używam podczas komunikowania się z osobami z różnych kultur.” Kolejne sześć stwierdzeń dotyczy *inteligencji poznawczej*, na przykład „Znam wartości kulturowe i przekonania religijne istniejące w innych kulturach.” Następne pięć stwierdzeń dotyczy *inteligencji motywacyjnej*, na przykład „Lubię żyć w kulturach, które są dla mnie obce.” Ostatnie pięć stwierdzeń dotyczy *inteligencji behawioralnej*, na przykład „Zmieniam swoją mimikę twarzy [sic!], gdy wymaga tego interakcja międzykulturowa.”

W sekcji tej przedstawiono teorię dotyczącą kompetencji interkulturowej, jej modeli i konceptualizacji, sposoby jej włączania w nauczanie języków obcych oraz możliwości ewaluacji. Kolejna sekcja prezentuje przegląd badań nad interkulturowością, który pozwoli wyodrębnić trendy wyróżniające się w tej dziedzinie.

2.5. Przegląd badań nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej w dydaktyce języków obcych

Zainteresowanie kompetencją interkulturową w kontekście dydaktyki językowej nastąpiło w latach 90. – choć dopiero po roku 2000 zaobserwować można było znaczący wzrost publikacji na ten temat – i trwa do dzisiaj. W tej sekcji omówiony zostanie szereg badań naukowych dotyczących kompetencji interkulturowej, które podzielono na cztery podsekcje w zależności od celu badań: obecność kompetencji interkulturowej w materiałach dydaktycznych, implementowanie kompetencji interkulturowej na lekcjach języków obcych, wiedza, postawy i opinie nauczycieli na temat tejże kompetencji oraz studenci wobec rozwijania kompetencji interkulturowej. Autorzy wybranych prac badali kilka z wymienionych aspektów, dlatego będzie o nich mowa w kilku podsekcjach.

2.5.1. Kompetencja interkulturowa w materiałach dydaktycznych

Kompetencja interkulturowa jest szeroko badana w kontekście materiałów dydaktycznych. Dotyczy to nie tylko takich języków jak angielski, ale także (w o wiele mniejszym stopniu) języka niderlandzkiego. Wybrane badania zostały przedstawione w Tabeli 5. (w porządku chronologicznym) wraz z krótkim opisem ich celu, metodologii, materiału badawczego oraz wyników.

Tabela 5. Podsumowanie wybranych badań dotyczących obecności komponentu interkulturowego w podręcznikach do nauki języków obcych.

Autor/autorzy	Cel	Metodologia	Materiał badawczy	Wyniki
Van Rossum i Vismans (2004)	ocena wpływu podręczników na pięć <i>savoirs</i> Byrama (1997)	analiza podręczników	pięć podręczników do języka niderlandzkiego na poziomie podstawowym	brak systematyczności w rozwijaniu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej
Bandura (2007)	analiza przydatności podręczników do wprowadzenia edukacji interkulturowej w nauczaniu j. angielskiego	analiza podręczników	cztery podręczniki do nauki języka angielskiego w szkole średniej oraz siedem globalnych podręczników uzupełniających	niektóre podręczniki uwzględniają założenia podejścia interkulturowego; większość podręczników nie zawiera ćwiczeń służących do oceny kompetencji interkulturowej

Derenowski (2015)	analiza przydatności wybranych podręczników wykorzystywanych w polskich szkołach średnich do nauczania elementów kultury obszarów anglojęzycznych	analiza podręczników	czternaście podręczników do języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym	wszystkie analizowane podręczniki zawierały treści kulturowe, dotyczące głównie kultury codziennej
De Louw i Buczak (2021)	zbadanie treści (inter)kulturowych dot. rozdziału o jedzeniu i picu w podręcznikach do języka niderlandzkiego	analiza podręczników	cztery podręczniki do języka niderlandzkiego na poziomie podstawowym	podręczniki do języka niderlandzkiego skupiają się na warstwie symbolicznej w rozumieniu Hofstedeego

W badaniu Van Rossuma i Vismansa (2004) przeanalizowano pięć podręczników do języka niderlandzkiego na poziomie podstawowym w celu sprawdzenia, na ile ich treść stymuluje rozwój pięciu *savoirs* z modelu *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* Byrama ([1997] 2021). Wyniki wskazują na brak systematycznego podejścia do rozwijania tejże kompetencji, ale również dowodzą, że udział komponentu kulturowego w toku lekcji języka obcego zależy od preferencji nauczyciela. Również badanie Bandury (2007), w którym wzięto pod uwagę podręczniki do języka angielskiego, wskazuje, że tylko niektóre z nich uwzględniają założenia podejścia interkulturowego. Żaden jednak nie uwzględnia ćwiczeń pozwalających na ewaluację tejże kompetencji. Derenowski (2015) natomiast podkreśla, że elementy kulturowe w analizowanych podręcznikach do języka angielskiego dotyczą kultury życia codziennego, co jest zgodne z założeniami podejścia komunikacyjnego, a nie interkulturowego. Zaznacza on jednocześnie, że jeśli nauczyciele decydują się na wprowadzenie elementów kulturowych, to koncentrują się na przedstawianiu stereotypowego obrazu kraju/krajów języka docelowego. De Louw i Buczak (2021) w swoim badaniu dotyczącym analizy podręczników języka niderlandzkiego podkreślają, że te skupiają się na najbardziej zewnętrznej, symbolicznej warstwie kultury. Zwracają uwagę na fakt, iż pojawianie się elementów podejścia interkulturowego na zajęciach z języka obcego zależy od nauczyciela.

Z powyższych badań można zatem wywnioskować, że obecność ćwiczeń rozwijających kompetencję interkulturową uczniów w podręcznikach do języków obcych jest wyjątkiem, nie regułą. Wymaga to więc od nauczycieli specjalnego, zaplanowanego przygotowania do wprowadzania elementów podejścia interkulturowego na lekcji.

2.5.2. Kompetencja interkulturowa na lekcjach języków obcych w Polsce

W badaniach nad kompetencją interkulturową istotną rolę odgrywa przyjęcie perspektywy dydaktyki języka obcego. Jak już wspomniano powyżej, interkulturowy charakter (i jego intensywność) zajęć zależy od nauczyciela. Wybrane badania skupiające się na tym obszarze zostały przedstawione w Tabeli 6.

Tabela 6. Podsumowanie wybranych badań, dotyczących obecności komponentu interkulturowego na lekcjach języków obcych.

Autor	Cel	Metodologia	Uczestnicy	Wyniki
Aleksandrowicz-Pędich (2005a)	analiza komponentu interkulturowego na lekcjach języków obcych	obserwacje 82 zajęć	45 nauczycieli języków obcych	w 33% zajęć nie odnotowano odniesień do kultury; elementy kulturowe pojawiają się rzadziej w nauczaniu języka angielskiego (w porównaniu z innymi językami obcymi)
Białek (2009)	zbadanie, w jakim stopniu polscy germaniści rozwijają kompetencję interkulturową swoich uczniów	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli; test dydaktyczny	82 nauczycieli języka niemieckiego z Polski	wielu nauczycieli ogranicza się do przekazywania wiedzy faktograficznej; nauczanie interkulturowe jest raczej wynikiem przypadku
Chłopek (2009)	zbadanie, do jakiego stopnia i za pomocą jakich materiałów nauczyciele języków obcych przekazują swoim uczniom wiedzę socjokulturową i pragmatyczną	ankieta wśród nauczycieli języków obcych	106 nauczycieli języków obcych z Polski	wielu nauczycieli kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji pragmatycznej
Sobkowiak (2015)	zbadanie, na ile postulaty podejścia interkulturowego do uczenia się/nauczania są realizowane w polskim kontekście edukacyjnym	obserwacje 30 zajęć; ankieta przeprowadzona wśród uczniów i nauczycieli; wywiady z nauczycielami	338 uczniów liceów ogólnokształcących z Polski; 317 nauczycieli języków obcych	kompetencja interkulturowa jest rozwijana w szkołach w różnym zakresie, a niektóre jej elementy pojawiają się na lekcjach częściej niż inne

Aleksandrowicz-Pędich (2005a) przeprowadziła obserwacje 82 zajęć z różnych języków w renomowanej szkole języków obcych. W 33% zajęć nie odnotowano żadnych

odniesień do kultury. Badaczka odnotowała, że liczba pojawiających się odniesień do kultury nie zależy od poziomu zaawansowania kursu. Zaznacza jednak, że w porównaniu z lekcjami z innych języków, lekcje języka angielskiego w wyraźnie ograniczonym zakresie niosą za sobą komponent kulturowy. Badania potwierdzają tezę o wpływie osobistych preferencji nauczyciela na obecność komponentu kulturowego na lekcji.

Białek (2009) zbadała, w jakim stopniu polscy nauczyciele języka niemieckiego rozwijają kompetencję interkulturową uczniów. Większość ankietowanych ogranicza się do przekazywania uczniom faktów na temat kultury kraju/krajów języka docelowego. Białek podkreśla (2009), że nauczanie interkulturowe w praktyce lekcyjnej jest realizowane w ograniczonym zakresie i jest raczej wynikiem przypadku niż świadomym i zaplanowanym działaniem.

Chłopek (2009) przeprowadziła ankietę wśród nauczycieli, z której wynika, że rozwijają oni najczęściej kompetencję pragmatyczną – średnia 4,15 w skali pięciostopniowej. Jeśli chodzi o wiedzę socjokulturową, uzyskano wynik 3,89. Nauczyciele najwyższej ocenili stwierdzenia dotyczące „tradycji, zwyczajów i obrzędów, stylu życia oraz koncepcji społecznych innego narodu” (Chłopek 2009: 63). Ostatnim wnioskiem z badania jest stwierdzenie: mimo iż nauczyciele nie oceniają wysoko materiałów kursowych, to niezbyt często korzystają z materiałów uzupełniających. Średnia odpowiedzi wyniosła tu 3,56. Nauczyciele wskazywali, że na swoich zajęciach najczęściej wykorzystują piosenki, własne projekty i ćwiczenia autorskie.

Sobkowiak (2015) przeprowadził badania nad interkulturowością w polskiej edukacji licealnej (licea ogólnokształcące), uwzględniające opinie oraz oceny uczniów i nauczycieli. Dydaktycy ocenili kształcenia interkulturowe jako ważny element edukacji. Tutaj również wywnioskowano, że istotność tematyki interkulturowej nie przekłada się na jej frekwencję w zajęciach z języka obcego. Podobnie jak u Chłopek (2009), najczęściej pojawiającymi się tematami kulturowymi okazały się: życie codzienne, zwyczaje oraz historia krajów, w których używa się nauczanego języka. Sobkowiak (2015) wywnioskował, że elementy kształcenia interkulturowego pojawiają się na lekcjach języków obcych rzadko, a impulsem do poruszania tematyki interkulturowej jest najczęściej podręcznik kursowy.

Wyniki badań przedstawionych w niniejszej podsekcji dowodzą, że kompetencja interkulturowa tylko w niewielkim stopniu jest rozwijana na zajęciach z języka obcego.

2.5.3. Nauczyciele języków obcych a kompetencja interkulturowa

Duża część badań nad interkulturowością poświęcona jest wiedzy, postawom i opiniom nauczycieli języków obcych. Wydaje się to zasadne, wszak z dwóch poprzednich podsekcji można wywnioskować, że to właśnie nauczyciel odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji interkulturowej wśród uczniów. Wybrane badania, poświęcone interkulturowości w praktyce szkolnej, zostały przedstawione w Tabeli 7.

Tabela 7. Podsumowanie wybranych badań dotyczących przekonań, postaw oraz wiedzy nauczycieli języków obcych.

Autor/autorzy	Cel	Metodologia	Uczestnicy	Wyniki
Aleksandrowicz-Pędich (2005b)	zbadanie poglądów nauczycieli na temat kompetencji interkulturowej	wywiad otwarty w formie pisemnej	62 nauczycieli języka angielskiego i francuskiego z Cypru, Estonii, Grecji, Holandii, Islandii, Malty, Polski, Rumunii, Słowenii i Węgier	pozytywne nastawienie do kompetencji interkulturowej nie znajduje przełożenia na praktykę lekcyjną
Sercu et al. (2005)	zbadanie przekonań zawodowych nauczycieli oraz ich stopnia gotowości do interkulturalizacji kształcenia	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli	424 nauczycieli języków obcych z Belgii, Bułgarii, Polski, Meksyku, Grecji, Hiszpanii i Szwecji	nie ma wyraźnego związku między przekonaniami nauczycieli, dotyczącymi integracji kompetencji interkulturowej, a sposobem, w jaki faktycznie kształtują swoją praktykę nauczania
Van Rossum i Vismans (2006)	zbadanie, jak nauczyciele języka niderlandzkiego postrzegają swoją rolę mediatora kulturowego, jakie jest ich podejście do kultury i czego oczekują od swoich uczniów	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli; dyskusja online	11 nauczycieli języka niderlandzkiego na uczelniach wyższych	większość nauczycieli integruje komponent interkulturowy z nauczaniem języka; nauczyciele postrzegają się jako osobę przekazującą fakty
Bandura (2007)	zbadanie, w jakim stopniu założenia, opracowane programy i materiały dotyczące podejścia interkulturowego są obecne w poglądach nauczycieli i ich pracy w szkołach	metoda sondażu diagnostycznego	49 nauczycieli języków obcych z Polski	brak związku między pozytywnym nastawieniem nauczycieli do innych kultur, a ich praktyką lekcyjną
Atay et al. (2009)	zbadanie opinii i postaw nauczycieli dotyczących	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli	503 nauczycieli języka angielskiego z Turcji	nauczyciele nie integrują często praktyk

	kompetencji interkulturowej			związanych z kulturą w swoich klasach, choć deklarują, że mają pozytywne nastawienie do roli kultury w nauczaniu języków obcych
Białek (2009)	zbadanie, w jakim stopniu polscy germaniści rozwijają kompetencję interkulturową swoich uczniów	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli; test dydaktyczny	82 nauczycieli języka niemieckiego z Polski	znajomość metody interkulturowej nauczycieli balansuje pomiędzy poziomem średnim i wysokim
Fasoglio i Canton (2009)	zbadanie postaw nauczycieli wobec nauczania interkulturowego	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli	176 nauczycieli języków obcych z Holandii	nauczyciele są świadomi znaczenia elementów interkulturowych na lekcji języka, choć często są one utożsamiane z elementami kulturowymi; dominuje wiedza faktograficzna o kulturze kraju nauczanego języka docelowego
Jedynak (2011)	zbadanie postaw nauczycieli języków obcych wobec postulatu rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli	7 nauczycieli języka angielskiego z Polski	nauczyciele nie są zaznajomieni z podejściem interkulturowym i utożsamiają nauczanie kultury z przekazywaniem wiedzy i faktów
Derenowski (2015)	zbadanie opinii i przekonań nauczycieli i uczniów na temat miejsca kultury w klasie	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli i uczniów języka angielskiego; pisemne dzienniczki wypełniane przez uczniów języka angielskiego	510 uczniów oraz 48 nauczycieli języka angielskiego z Polski.	wydarza się, że istnieje znacząca rozbieżność pomiędzy postrzeganiem przez uczących się i nauczycieli roli prezentera kultury języka docelowego
Mostafaei Alaei i Nosrati (2018)	zbadanie poziomu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej i wrażliwości interkulturowej irańskich nauczycieli języka angielskiego	kwestionariusz interkulturowej kompetencji komunikacyjnej; skala wrażliwości interkulturowej	167 nauczycieli języka angielskiego z Iranu	średnia wyników nauczycieli w zakresie postaw, umiejętności i świadomości była wysoka, podczas gdy średnia wyników dotyczące ich wiedzy była umiarkowana

Schat et al. (2018)	zbadanie poglądów nauczycieli języków obcych na temat kompetencji interkulturowej	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli	363 nauczycieli języka niemieckiego, francuskiego i hiszpańskiego z Holandii	nauczyciele uważają kulturę za istotną w nauczaniu języków obcych; ankietowani nauczyciele uważają, że rozwijanie postawy interkulturowej jest najważniejszym komponentem edukacji interkulturowej
---------------------	---	--	--	--

Aleksandrowicz-Pędich (2005b) w ramach swoich badań przeprowadziła wywiady z nauczycielami języków obcych z różnych krajów. Podkreśla ona istotność tworzenia odpowiednich materiałów dydaktycznych, które pomogą nauczycielom w rozwijaniu kompetencji interkulturowej wśród uczniów.

Sercu et al. (2005) przeprowadzili zakrojone na szeroką skalę badania ankietowe wśród nauczycieli języków obcych z różnych krajów. Biorąc pod uwagę przekonania dydaktyków, dotyczące integracji kompetencji interkulturowej na lekcjach języka obcego, badacze wyróżnili dwa typy nauczycieli: „przychylnie nastawionych” oraz „nieprzychylnie nastawionych”. Drugi typ nauczycieli uważa, że „niemożliwe jest zintegrowanie nauczania języka i kultury [a] umiejętności interkulturowych nie można nabyć w szkole, a tym bardziej w klasie języka obcego” (Sercu 2005a: 11). Nauczyciele przychylnie nastawieni, reprezentują odmienne zdanie. Uważają oni, że „nauczanie kultury jest równie ważne jak nauczanie języka obcego i że możliwe jest integrowanie obu tych dziedzin. Ich zdaniem nauczanie kompetencji interkulturowej sprawia, że uczniowie stają się bardziej tolerancyjni” (Sercu 2005a: 11). Jednak w tym przypadku badanie ponownie wykazało, że nie ma wyraźnego związku między pozytywnymi przekonaniem a praktyką lekcyjną.

Van Rossum i Vismans (2006) przeprowadzili badanie ankietowe oraz dyskusję online z nauczycielami języka niderlandzkiego na uczelniach wyższych. Wywnioskowali oni, że nie każdy nauczyciel uważa kulturę za istotny element procesu nauki języka obcego. Co więcej, nauczyciele najczęściej postrzegają się jako osoby przekazujące fakty na temat kraju/krajów, w którym używa się języka docelowego. Natomiast podczas dyskusji online wszyscy nauczyciele uznali zestawianie i kontrastowanie kultury własnej i docelowej za istotne.

Bandura (2007) podkreśla w swoim badaniu przeprowadzonym wśród nauczycieli języków obcych, że prawie wszyscy respondenci wyrażają chęć rozwijania kompetencji interkulturowej, jednak nie przekłada się to na poruszanie tematyki interkulturowej w praktyce lekcyjnej. Rozwijanie kompetencji interkulturowej postrzegane jest przez nauczycieli głównie jako przekazywanie wiedzy. Bandura (2007) wymienia także powody, dla których podejście interkulturowe nie jest dominujące w praktyce dydaktycznej. Po pierwsze, zajęcia szkolne przygotowują głównie do egzaminów, na których kompetencja interkulturowa nie jest brana pod uwagę. Po drugie – brak lub mała liczba ćwiczeń interkulturowych w materiałach dydaktycznych. Po trzecie, wynika to z dominującej roli podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych oraz z braku przygotowania nauczycieli do rozwijania kompetencji interkulturowej wśród uczniów.

Atay et al. (2009) w badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli języka angielskiego w Turcji, podkreślają, że nauczyciele preferują przekazywanie faktów i informacji. Mimo pozytywnego nastawienia nauczycieli do prezentowania elementów kulturowych na zajęciach z języka obcego i deklarowanego wspierania uczniów w rozumieniu ich własnej kultury, rzadko przekłada się to na lekcyjną praktykę.

Białek (2009) wskazuje natomiast, że wśród polskich germanistów podejście interkulturowe również jest realizowane w ograniczonym stopniu. Niemniej jednak badanie ankietowe przeprowadzone wśród nauczycieli wykazało, że ich znajomość metodyki interkulturowej balansuje pomiędzy poziomem średnim a wysokim. Mimo tego, rozwijają oni najczęściej wiedzę faktograficzną.

Fasoglio i Canton (2009) przeprowadzili badanie ankietowe wśród nauczycieli języków obcych z Holandii. Podobnie jak u Białek (2009), wywnioskowali, że nauczyciele najczęściej utożsamiają rozwój kompetencji interkulturowej z przekazywaniem wiedzy faktograficznej na temat kultury kraju/krajów języka docelowego.

Z badań Jedynek (2011) wynika, że nauczyciele w ogóle nie są zaznajomieni z podejściem interkulturowym. Według niej, nauczyciele utożsamiają rozwijanie kompetencji interkulturowej z przekazywaniem faktów i informacji. Jedynek (2011) podkreśla, że nauczycielom brakuje interdyscyplinarnych szkoleń oraz podstaw teoretycznych na temat podejścia interkulturowego.

Derenowski (2015), komentując wyniki swojego badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli, stwierdza, że według tej grupy najważniejszymi trzema rolami dydaktyka są: *ułatwiacz*, *propagator kultury* oraz *kontroler*. Dla nauczycieli

najważniejszymi celami (z dziesięciu możliwych do wyboru) w edukacji językowej, są: komunikowanie się bez przeszkód, rozwój umiejętności językowych, rozbudzanie entuzjazmu i motywacji oraz nauczanie kultury kraju docelowego. Derenowski (2015) formułuje również główne problemy w nauczaniu kultury w szkole, odwołując się do głosów nauczycieli: przeciążony program nauczania (95%), brak narzędzi dydaktycznych (68,8%), brak przygotowania metodologicznego (52,1%).

Mostafaei Alaei i Nosrati (2018) przeprowadzili badanie ankietowe wśród nauczycieli języka angielskiego w Iranie na temat ich własnej interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Ankieta wykazała, że nauczyciele uzyskali najwyższe wyniki w zakresie postaw, umiejętności i świadomości, a najniższe w zakresie wiedzy.

Schat et al. (2018) wskazują, że nauczyciele uważają kulturę za ważny element nauczania języków obcych, a jednocześnie deklarują, że w swojej praktyce lekcyjnej skupiają się na *kulturze przez małe k*. Dla nauczycieli nie wiedza, a rozwijanie postaw jest najważniejszym elementem podejścia interkulturowego.

Z powyższych badań można zatem wywnioskować, że nauczyciele języków obcych są otwarci na wprowadzanie podejścia interkulturowego do swojej praktyki lekcyjnej, jednak brakuje im do tego zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznej.

2.5.4. Studenci i uczniowie języków obcych a kompetencja interkulturowa

Kolejnym aspektem badanym w ramach interkulturowości jest podejście studentów i uczniów do rozwijania kompetencji interkulturowej. Pozwala to skonfrontować praktykę lekcyjną i opinie nauczycieli z opiniami uczących się. Jest to również okazja do ewaluacji różnych aktywności – telekolaboracje, prowadzenie dzienniczków – posiadających duży potencjał jako narzędzia rozwoju interkulturowego. Wybrane badania na ten temat zostały przedstawione w Tabeli 8.

Tabela 8. Podsumowanie wybranych badań dotyczących przekonań, postaw oraz wiedzy studentów języków obcych.

Autor	Cel	Metodologia	Uczestnicy	Wyniki
Derenowski (2015)	zbadanie opinii i przekonań nauczycieli i uczniów na temat miejsca kultury w kształceniu językowym	ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli i uczniów języka angielskiego;	510 uczniów oraz 48 nauczycieli języka angielskiego z Polski	prowadzenie dzienniczków przez uczniów wpłynęło na rozwinięcie przez nich elementów

		analiza dzienników prowadzonych przez uczniów języka angielskiego		kompetencji interkulturowej
Lázár (2015)	zbadanie rozwoju kompetencji interkulturowych uczniów uczestniczących w projekcie oraz ich postrzegania przydatności współpracy online w tym zakresie	analiza postów uczniów; ewaluacja dokonana przez nauczycieli; obserwacja zajęć; wywiady z uczniami	78 uczniów języka angielskiego z Bułgarii, Włoch, Węgier i Turcji	dane wskazują na zauważalny rozwój ich kompetencji interkulturowej w końcowej fazie projektu
Sobkowiak (2015)	zbadanie, na ile postulaty podejścia interkulturowego są realizowane w polskiej edukacji językowej	obserwacje 30 zajęć; ankieta przeprowadzona wśród uczniów i nauczycieli; wywiady z nauczycielami	338 uczniów liceów ogólnokształcących z Polski; 317 nauczycieli języków obcych	uczniowie i nauczyciele wskazują, że wyjazdy zagraniczne są cennym doświadczeniem
Romanowski (2017)	zbadanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wśród studentów filologii angielskiej w czterech polskich szkołach wyższych	refleksja uczestników nad ich własną kompetencją interkulturową, obserwacja uczestników; ankieta przeprowadzona wśród studentów; wywiady ze studentami	150 studentów III roku anglistyki z Polski	respondenci stali się bardziej świadomi trzech podstawowych rodzajów komponentów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej - wiedzy, umiejętności i postaw – co wpłynęło na ich zmianę rozumienia procesu komunikacji interkulturowej
Wach (2017)	zbadanie interkulturowego efektu kolaboracji (wiedza, postawy, umiejętności); zbadanie opinii uczestników badania dot. skuteczności interakcji w kontekście uczenia się interkulturowego	analiza mejli; ankieta przeprowadzona wśród studentów	40 przyszłych nauczycieli języka angielskiego z Polski i Rumunii	projekt interkulturowej współpracy online stanowił dla uczestników cenne doświadczenie interkulturowe
Czura (2018)	zbadanie, czy długość pobytu przyszłych nauczycieli języka angielskiego za granicą, ma wpływ na ich przekonania na temat interkulturowej kompetencji komunikacyjnej	ankieta przeprowadzona wśród przyszłych nauczycieli	74 przyszłych nauczycieli języka angielskiego z Polski	czas spędzony za granicą nie wystarcza do zdobycia specjalistycznej wiedzy w zakresie zasad i technik interkulturowego nauczania języków obcych

Derenowski (2015) wskazuje na rozbieżność pomiędzy opiniami nauczycieli i uczniów. Jak wskazano powyżej, nauczyciele uznali, że nauczanie kultury kraju docelowego jest czwartym najważniejszym celem nauczania. Dla uczniów natomiast ten aspekt okazał się najmniej ważny. Natomiast niemal równie zgodnie, nauczyciele i uczniowie, orzekli, że integrowanie kultury na zajęciach z języka obcego jest możliwe: odpowiednio 98% i 93%. W ramach badań Derenowskiego (2015) uczniowie prowadzili przez jeden semestr dzienniczki, w których notowali swoje refleksje na temat języka i kultury. Wyniki wskazują, że aktywność ta „nie tylko doprowadziła do zwiększenia wiedzy kulturowej, ale także zmieniła niektórych uczących się w refleksyjnych i dociekliwych obserwatorów kultury języka docelowego oraz zaowocowała bardziej pozytywnym i otwartym podejściem do odmienności kulturowej” (Derenowski 2015: 166). Uczniowie przyznali, że prowadzenie dzienniczek skłaniało do refleksji na temat kultury własnej.

Lázár (2015) przeprowadził badania, w ramach których uczniowie z czterech różnych krajów wzięli udział w projekcie polegającym na wymianie postów za pośrednictwem platformy Moodle. Wyniki wskazują, że współpraca online przyczyniła się do zauważalnego wzrostu kompetencji interkulturowej uczniów. Większość uczestników przyznała, że udział w telekolaboracji sprawił, że zdobyli nie tylko wiedzę na temat kultury współuczestników, ale także lepiej zrozumieli działanie komunikacji interkulturowej. Nauczyciele oraz autorzy projektu stwierdzili również, że to doświadczenie przyczyniło się do rozwinięcia umiejętności obserwacji i odkrywania oraz postaw otwartości i tolerancji.

Sobkowiak (2015) przeprowadził ankietę wśród uczniów, która również wykazała dużą rozbieżność pomiędzy odpowiedziami uczniów i nauczycieli. Uczniowie ocenili niższą istotność kształcenia interkulturowego niż ich nauczyciele (2,87 vs. 3,87 w pięciopunktowej skali Likerta). Sobkowiak (2015: 186) wskazuje, że opinie nauczycieli i uczniów okazały się w miarę zbliżone w przypadku trzech stwierdzeń: „Porównując obce kultury czy zachowania obcokrajowców z kulturą czy zachowaniem własnym, staram się ich nie wartościować” (nauczyciele – 3,85; uczniowie – 3,52), „Lekcje języków obcych nie przyczyniają się do utrwalania stereotypów i uprzedzeń, na przykład Szkoci są skąpi” (nauczyciele – 4,18; uczniowie – 3,86) oraz „Wyjazdy zagraniczne wpływają pozytywnie na moją postawę i sposób, w jaki postrzegam inne kultury i ich przedstawicieli” (nauczyciele – 4,21; uczniowie – 4,05).

Romanowski (2017) zbadał poziom interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wśród studentów III roku filologii angielskiej w Polsce. Badanie opierało się na analizie refleksji studentów, obserwacji uczestników, wywiadach oraz zaadaptowanej *skali wrażliwości interkulturowej*. Przed rozpoczęciem kursu komunikacji interkulturowej (oraz po jego zakończeniu) przeprowadzono ankietę, której wyniki wskazują, że respondenci stali się bardziej świadomi trzech rodzajów podstawowych komponentów interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Studenci potwierdzili, że kurs na temat komunikacji interkulturowej pomógł im, między innymi, rozwinąć ich kompetencję interkulturową oraz sprawił, że stali się bardziej wrażliwi kulturowo.

Wach (2017) przeprowadziła projekt telekolaboracyjny z udziałem polskich i rumuńskich studentów, polegający na wymianie korespondencji elektronicznej. Wyniki wskazują, że dzięki projektowi studenci poszerzyli swoją wiedzę kulturową oraz stali się bardziej świadomi własnej kultury. Uczestnicy korzystali ze wspólnego języka komunikacji, który był językiem obcym dla obu grup – angielskiego. Pozwoliło im to na dostrzeżenie i używanie konwencji w nim obowiązujących.

Jak już wspomniano w poprzedniej podsekcji, Sobkowiak (2015) w swoim badaniu wskazał, że zarówno według nauczycieli, jak i uczniów, wyjazdy zagraniczne stanowią cenne doświadczenie interkulturowe.

Czura (2018) sprawdziła, czy czas spędzony za granicą wpływa na przekonania studentów (przyszłych nauczycieli) na temat interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wyniki wykazały, że sam pobyt nie zastąpi specjalistycznej wiedzy, mimo że doświadczenia związane z podróżowaniem są niezwykle cenne. Pobyt za granicą może rozwijać kompetencję interkulturową, nie musi jednak tym samym rozwinąć umiejętności interkulturowego nauczania.

Z powyższych badań wynika zatem, że aktywności mające na celu zwiększenie kompetencji interkulturowej studentów są niezwykle cenne. Z tego względu nauczyciele powinni umożliwić swoim uczniom udział w międzynarodowych projektach telekolaboracyjnych. Należy jednak wspomnieć, że w wielu przypadkach może to się spotkać z problemami natury logistycznej czy finansowej.

Jak już wcześniej wskazano, nauczycielom języków obcych brak podstaw teoretycznych na temat nauczania interkulturowego. Dlatego również studenci nie są wystarczająco zaznajomieni z pojęciem kompetencji interkulturowej. Należałoby zatem

rozpocząć od wprowadzenia systematycznego i rzetelnego systemu szkoleń dla nauczycieli języków obcych.

Niniejsza sekcja prezentuje najważniejsze wnioski z badań dotyczących interkulturowości w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych:

1. Materiały dydaktyczne do nauczania języków obcych są ubogie w ćwiczenia mające na celu rozwijanie kompetencji interkulturowej wśród uczniów.
2. Kompetencja interkulturowa jest w niewielkim stopniu obecna na zajęciach z języka obcego.
3. Nauczyciele języków obcych są raczej pozytywnie nastawieni do podejścia interkulturowego w nauczaniu, ale brak im wiedzy i przygotowania merytorycznego do jego wprowadzenia we własnej praktyce dydaktycznej.
4. Aktywności mające na celu rozwijanie kompetencji interkulturowej pozytywnie wpływają na wiedzę, umiejętności oraz postawy studentów i uczniów.

Kolejna sekcja stanowi podsumowanie niniejszego rozdziału.

2.6. Podsumowanie

Niniejszy rozdział miał na celu zaprezentowanie szczegółowych założeń podejścia interkulturowego oraz związanych z nim kluczowych zagadnień.

Przedstawione modele oraz definicje kompetencji interkulturowej wskazują na brak konsensusu wśród badaczy, co do dokładnego znaczenia tego terminu. Na potrzeby tej pracy formułuję własną definicję kompetencji interkulturowej, inspirowaną propozycją Dinkelmana i Meskera (2020: 371): „o kompetencji interkulturowej jest mowa, gdy ktoś dysponuje różnego rodzaju wiedzą, umiejętnościami i postawami, które pomagają zrozumieć oraz móc się komunikować z ludźmi z innej kultury, posługującymi się innym językiem”. W niniejszej pracy kompetencja interkulturowa to wiedza, umiejętności i postawy, którymi dysponuje student, i które wykorzystuje w komunikacji z osobami odmiennymi kulturowo i/lub posługującymi się innym językiem lub wariantem tego samego języka, aby ta przebiegała bez przeszkód i nieporozumień. Powyższa definicja podkreśla kilka ważnych aspektów. Po pierwsze, wskazuje, że uczeń/student musi dysponować zarówno wiedzą i umiejętnościami, jak i przejawiać odpowiednie postawy wobec swoich rozmówców. Po drugie, poszerza grono uczestników komunikacji

interkulturowej – mowa już nie tylko o osobach odmiennych kulturowo, ale również o osobach posługujących się innym językiem lub wariantem tego samego języka. Jest to tym bardziej ważne, że komunikując się w języku pluricentrycznym (a więc również niderlandzkim), użytkownik nie musi przynależeć do kultury, w której ten język obowiązuje. Może rozmawiać i pisać zgodnie z innymi wzorcami kulturowymi. Przykładami, oprócz języka niderlandzkiego, mogą być takie języki, jak angielski, niemiecki, hiszpański, mandaryński czy perski. Po trzecie, definicja ta wskazuje nie tylko na możliwość zrozumienia się i komunikowania z innymi osobami, ale podkreśla również konsekwencje potencjalnych przeszkód w komunikacji.

Idea kompetencji interkulturowej, mimo poświęconych jej badań i refleksji teoretycznych, wciąż nie stanowi integralnej części ani materiałów dydaktycznych, ani praktyki dydaktycznej, ani (w wielu przypadkach) programów kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Ostatni aspekt jest tym bardziej skomplikowany i spychany na margines w przypadku tzw. małych filologii. Żadne studia niderlandystyczne w Polsce nie prowadzą kształcenia pedagogicznego dla nauczycieli języka niderlandzkiego. Pozwala to przypuszczać, że nauczyciele swoją wiedzę poszerzają wraz z praktyką dydaktyczną i/lub poprzez dobrowolny udział w szkoleniach organizowanych przez różne instytucje. Marginalizacja lub zaniechanie refleksji interkulturowej w kształceniu niderlandystów wymaga – zwłaszcza w kontekście tematu tej pracy – szczególnej uwagi. Z tego względu kolejny rozdział poświęcony jest językowi niderlandzkiemu oraz niderlandystyce na świecie i w Polsce.

Rozdział 3: Miejsce języka niderlandzkiego i niderlandystyki na świecie i w Polsce

3.1. Wprowadzenie

Język niderlandzki nie ma statusu lingua franca, ale nie może też zostać nazwany językiem mniejszym. Świadczy o tym liczba jego użytkowników. Językiem niderlandzkim posługuje się około 24 milionów osób – 17 milionów w Holandii, 6,5 miliona w Belgii i ok. 400 tys. w Surinamie („Feiten & cijfers” 2022). Niderlandystyka zaś, szczególnie w kontekście europejskim, jest relatywnie popularnym kierunkiem studiów, który jednak zмага się z pewnymi przeciwnościami, takimi jak: niewystarczające finansowanie, mała liczba studentów studiów magisterskich czy niedobór nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego.

Niniejszy rozdział poświęcony jest językowi niderlandzkiemu i niderlandystyce. W sekcji 3.2. przedstawione zostaną podstawowe informacje o języku niderlandzkim oraz terytoriach, w których ma status oficjalnego. Sekcja 3.3. poświęcona będzie nauczaniu języka niderlandzkiego jako drugiego, nawiązując tym samym do poprzedniego rozdziału. Sekcja 3.4. traktuje o niderlandystyce na świecie, co nakreśli ramy, w jakich funkcjonuje ten kierunek studiów. Kolejna sekcja, 3.5., zostanie poświęcona w całości niderlandystyce w Polsce. Pozwoli ona przyjrzeć się i zrozumieć aktualną kondycję polskich niderlandystyk.

3.2. Podstawowe informacje dotyczące języka niderlandzkiego

Niniejsza sekcja poświęcona jest językowi niderlandzkiemu. Jej celem jest scharakteryzowanie standardowego języka niderlandzkiego, wariantów używanych w Holandii,

Belgii i Surinamie oraz sytuacji języka niderlandzkiego w terytoriach, w których stanowi język oficjalny: Arubie, Curaçao, Sint Maarten, Bonaire, Sint Eustatius oraz Sabie.

W celu uporządkowania przedstawionych informacji, każda z podsekcji poświęcona będzie jednemu krajowi, a ostatnia z nich – karaibskiej części Królestwa Niderlandów, bez rozróżnienia na poszczególne wyspy.

3.2.1. Język niderlandzki w Holandii

Język niderlandzki jest językiem pluricentrycznym. Wyróżnia się trzy jego warianty: *niderlandzki niderlandzki* (nl. Nederlands-Nederlands) używany w Holandii, *belgijski niderlandzki* (nl. Belgisch-Nederlands) oraz *surinamski niderlandzki* (nl. Surinaams Nederlands) („Visie op taalvariatie en taalvariatiebeleid” 2019: 9).

Język niderlandzki jest językiem urzędowym w Holandii. Posługuje się nim około 17 milionów osób („Feiten & cijfers” 2022).

Częstym błędem w Polsce jest nazywanie języka niderlandzkiego „językiem holenderskim”. Współcześnie *holenderski* (nl. Hollands) jest dialektem używanym w prowincjach Holandia Północna oraz Holandia Południowa. Jedyną poprawną nazwą języka jest natomiast język *niderlandzki* (nl. Nederlands). Do bardziej skomplikowanej sytuacji prowadzi nazwa samego kraju w języku polskim – Holandia. Oficjalną nazwą państwa jest *Królestwo Niderlandów* (nl. Koninkrijk der Nederlanden), które składa się z 4 krajów – *Holandii* (nl. Nederland), Aruby, Curaçao oraz Sint Maarten. W języku polskim przyjęło się słowo „Holandia” jako nazwa europejskiej części królestwa, mimo że, jak już wspomniano, Holandia Północna i Holandia Południowa to jedynie dwie z dwunastu prowincji. Na przełomie 2019 i 2020 roku polskie media obieżyła wiadomość, jakoby nazwa kraju została zmieniona na „Niderlandy”. Było to związane z decyzją władz holenderskich, które postanowiły ujednoczyć komunikację w swoich oficjalnych kanałach w języku angielskim. Wcześniej często stosowano zamiennie nazwę „The Netherlands” i „Holland”. Przykładem może być oficjalna witryna internetowa, która promuje turystykę kraju – www.holland.com. Adres strony, wszystkie elementy graficzne oraz napisy głosiły: „Holland”. Władze holenderskie postanowiły to zmienić i zastąpić słowo „Holland” słowem „Netherlands”. Zmiana ta dotyczyła tylko komunikacji w języku angielskim. Mimo tego postanowiono jednak pozostawić starą nazwę witryny –

www.holland.com. Decyzja władz holenderskich była między innymi związana z aspektem turystycznym. Liczono, że zmiana w komunikacji przyczyni się do redystrybucji destynacji turystycznych – zwiedzający udają się głównie do prowincji Holandia Północna, w której leży Amsterdam. W języku polskim słowo „Niderlandy” od dekad używane jest w odniesieniu do krainy historycznej, obejmującej dzisiejsze tereny Holandii, Belgii, Luksemburga i północno-wschodniej Francji. Z tego względu w niniejszej pracy będę stosował wyrażenia „język niderlandzki” na określenie języka oraz „Holandia” na określenie europejskiej części Królestwa Niderlandów.

Język standardowy to język powszechnie używany w życiu publicznym, a słowa, zdania i wymowa użyte zgodnie ze standardem mogą zostać bezproblemowo zrozumiane poza własnym, zaufanym środowiskiem („De standaard maken we allemaal” 2018).

Standardowy język niderlandzki (nl. Standaardnederlands lub dawniej Algemeen Beschaafd Nederlands; ABN, pol. dosł. ogólny cywilizowany niderlandzki) bazuje głównie na dialekcie prowincji Holandia (dziś: prowincje Holandia Północna i Holandia Południowa). Morciniec (2017: 275) podkreśla, że standardowy niderlandzki wywodzi się z języka mówionego wyższych sfer, zamieszkujących miasta dawnej prowincji Holandia, takie jak Amsterdam, Rotterdam czy Haga. Użycie standardowego języka niderlandzkiego zaczęło dominować w pierwszej połowie XX wieku wśród najbardziej wykształconych miejskich grup społecznych. Wraz z rozwojem szkolnictwa, środków masowego przekazu oraz wraz z postępującą „demokratyzacją stosunków społecznych” (Morciniec 2017: 275), standardowy język niderlandzki zaczął zdobywać coraz większą popularność. Zmiana ta początkowo w znikomym stopniu dotyczyła ludności wiejskiej, która pozostała przy lokalnych dialektach. Jednak migracje, możliwość awansu społecznego oraz konieczność porozumiewania się z ludnością miejską sprawiły, że również i w tej grupie społecznej standardowy język niderlandzki stał się popularny. Morciniec (2017: 276-277) zauważa, że proces odchodzenia od użycia dialektów na rzecz standardowego języka niderlandzkiego rozpoczął się w latach 50. XX wieku, a w latach 60. XX wieku był on już powszechnie znany i akceptowany.

Standardowy język niderlandzki jest językiem używanym w życiu publicznym – edukacji, mediach, administracji itd. Ooms (2020: 37) podkreśla, że język standardowy dominuje w sytuacjach formalnych oraz języku pisanym. Zakłada się, że jego stosowanie sprawia, że komunikaty są zrozumiałe przez wszystkich rodzimych użytkowników. W przypadku języka niderlandzkiego, który ma kilka wariantów, standardowy język

określa słowa, wyrażania, dźwięki, związki frazeologiczne, które są wspólne dla całego niderlandzkojęzycznego obszaru językowego. Niderlandzkie słowo *jurk* (pol. spódnica) należy do standardu w całym obszarze językowym, w dialekcie zelandzkim natomiast funkcjonuje słowo *klied* (pol. spódnica). Kolejnym przykładem różnic pomiędzy językiem standardowym a jego wariantami czy dialektami regionalnymi mogą być przyimki. Aby wskazać, że ktoś znajduje się w jakimś środku transportu, w standardowym języku niderlandzkim stosuje się przyimek *in*, w belgijskim niderlandzkim natomiast dopuszcza się w takiej sytuacji użycie przyimka *op*.

Oprócz języka niderlandzkiego w Holandii istnieją również trzy uznane języki regionalne: fryzyjski, dolnosaksoński oraz limburgski (Driessen 2005: 1). Szczególne miejsce zajmuje język fryzyjski, który ma status drugiego języka oficjalnego w prowincji Fryzja, leżącej w północnej części kraju. Język fryzyjski jest językiem zachodnio-germańskim i w Holandii ponad połowę mieszkańców 600-tysięcznej Fryzji stanowią jego rodzimi użytkownicy (Duijff 2002: 17). Walka o oficjalne uznanie języka fryzyjskiego w Holandii trwała od XIX wieku. Dopiero w 1937 roku wprowadzono zmiany do prawa o szkolnictwie, które pozwalały szkołom podstawowym na prowadzenie zajęć w języku regionalnym lub dialekcie (Hamans 2016: 55). Rok później, w 1938 roku, założono Akademię Fryzyjską [Fryske Akademy] – działającą do dzisiaj instytucję zajmującą się krzewieniem, badaniem i popularyzacją języka fryzyjskiego. Punktem zwrotnym w walce o uznanie języka fryzyjskiego był „pałkowy piątek” (fryz. Kneppelfreed), który wydarzył się 16 listopada 1951 roku. Dziennikarz Fedde Schurer napisał w lokalnej gazecie niepochlebny artykuł na temat sądu, który kilka tygodni wcześniej nie pozwolił mężczyźnie złożyć zeznań w języku fryzyjskim. Artykuł został uznany za obrażający sąd, a sam Schurer wezwany przed jego oblicze. W czasie rozprawy Schurer postanowił bronić użycia języka fryzyjskiego, w czym wspierało go kilkuset aktywistów. Po rozprawie doszło do konfrontacji pomiędzy uczestnikami a policją, która użyła pałek. Stąd nazwa tego dnia – „pałkowy piątek”. Sprawa zyskała rozgłos w ogólnokrajowych mediach holenderskich. Hamans (2016: 56-57) podkreśla, że po tym wydarzeniu wprowadzono między innymi możliwość wyboru języka fryzyjskiego jako głównego przedmiotu na uczelniach wyższych (1952) oraz między innymi ustanowiono specjalną komisję doradczą w sprawie języka fryzyjskiego, która opublikowała dokument regulujący edukację w tym języku w szkołach podstawowych (1954). Jednak dopiero w 2014 roku wprowadzono w życie

regulację prawną, która stanowi, że prowincja Fryzja jest dwujęzyczna, a jej językami oficjalnymi są niderlandzki i fryzyjski.

Kolejnymi językami regionalnymi są dolnosaksoński oraz limburski. Ani jeden, ani drugi nie uzyskały takiego statusu, jakim cieszy się język fryzyjski. Należy jednak podkreślić, że wszystkie trzy języki (oraz język sinti-romani i jidysz) zostały ujęte w ratyfikowanej przez Holandię i wprowadzonej w życie w 1998 roku *Europejskiej karcie języków regionalnych lub mniejszościowych*. Celem tego porozumienia jest promowanie i ochrona tych języków w Holandii. Hamans (2016: 57) podkreśla, że w jego ramy nie mogą zostać wpisane dialekty języka narodowego, w tym przypadku niderlandzkiego, ani języki narodowe imigrantów.

Język dolnosaksoński używany jest w północno-wschodniej i wschodniej części Holandii. Jest on językiem nieustandaryzowanym, co oznacza, że posiada wiele wariantów, na przykład *gronindzki* (nl. Gronings), używany w prowincji Groningen czy *twencki* (nl. Twents), używany we wschodniej części prowincji Overijssel, która graniczy z Niemcami. Hamans (2016: 58) podkreśla, że dolnosaksoński jest podobny do języka *dolnoniemieckiego* (niem. Plattdeustch), używanego między innymi w graniczących z Holandią niemieckich landach. Badacze wskazują, że trudno jest określić liczbę użytkowników języka dolnosaksońskiego. Badania przeprowadzone w 2008 roku wykazują natomiast, że znajomość tego języka nie jest równie powszechna – w prowincji Groningen prawie 75% osób potrafi mówić w języku dolnosaksońskim, a 60% posługuje się nim w domu (Bloemhoff et al. 2008: 303), natomiast w Veluwe, w prowincji Gelderland, językiem dolnosaksońskim potrafi mówić około 50%, a w domu posługuje się nim około 33% mieszkańców (Bloemhoff et al. 2008: 303). Według ogólnokrajowych badań Niderlandzkiej Unii Językowej z 2019 roku, 9,9% respondentów przyznaje, że mówi w języku dolnosaksońskim, a 6,2% zapewnia, że używa go w komunikacji ze swoimi dziećmi. Bloemhoff (2022) podkreśla, że niechęć do posługiwania się językiem dolnosaksońskim wynika z poczucia wstydu czy przeświadczenia, że komunikacja powinna odbywać się w języku niderlandzkim.

Język limburski używany jest w prowincji Limburgia, znajdującej się w południowo-zachodniej części Holandii oraz we wschodniej części Belgii. Wariant języka limburskiego funkcjonuje również w Niemczech, na terenach graniczących z Holandią i Belgią, jednak nie jest on podatny na wpływy języka niderlandzkiego. Szacuje się, że jest od 1,2 do 1,5 mln użytkowników limburskiego w Holandii i Belgii („De Limburgse

taal is West-Germaans” 2022). Według ogólnokrajowych badań Niderlandzkiej Unii Językowej z 2019 roku, 15,5% respondentów przyznaje, że mówi w języku limburgskim, a 28,5% uczestników badania zapewnia, że używa go w komunikacji ze swoimi dziećmi. Rozbieżności między dolnosaksońskim a limburgskim są zatem duże. Akademia Limburska wskazuje jednak, że limburgski używany jest w nieformalnych sytuacjach, ale także, że jest językiem życia kulturalnego oraz mediów społecznościowych, w których używany jest częściej niż inne języki regionalne („De Limburgse taal wordt gesproken in informele situaties” 2022).

Ważnymi aspektami holenderskiej rzeczywistości językowej są również *polder-nederlands* oraz użycie dialektów.

Poldernederlands (pol. polderowy niderlandzki) jest ściśle związany z charakterystycznymi dla holenderskiego krajobrazu polderami. Są to sztucznie osuszone depresyjne tereny pomiędzy groblami. Szacuje się, że w Holandii jest ich około 3 tysięcy („Hoe werkt het watersysteem in Nederland?” 2022). Znajdują się one głównie w zachodniej i północnej części kraju. Termin *poldernederlands* pojawił się po raz pierwszy w publikacji Stroopa (1998) *Poldernederlands. Waardoor het ABN verdwijnt* [Polderowy niderlandzki, przez który Ogólny Cywilizowany Niderlandzki zanika]. Stroop (1998: 7) we wstępie do swojej książki zaznacza, że polderowy niderlandzki to język funkcjonujący w mowie, który nie posiada specyficznych dla siebie słów. Natomiast cechą dystyngtywną polderowego niderlandzkiego jest wymowa (Stroop 2011: 160). Użytkownicy *poldernederlands* wymawiają dyftongi *ei*, *ui* i *ou* w bardziej otwarty sposób niż w standardowej wymowie niderlandzkiej. Stroop (1998: 32) podkreśla także, że wymowa niektórych krótkich samogłosek różni się od języka standardowego, w szczególności wymowa *e* przed literą *l*. A zatem: zamiast czasownika *vertellen* (pol. opowiadać), użytkownicy niderlandzkiego polderowego powiedzą raczej *vertillen*. Ooms (2020: 43) wskazuje również, że użytkownicy *poldernederlands* wymawiają literę *r* w sposób, w jaki wymawia się ją w amerykańskim angielskim.

Ostatnim aspektem, który kształtuje nie tylko holenderską, ale całą niderlandzkojęzyczną rzeczywistość językową w Europie, jest użycie dialektów. De Schutter (1994: 440-441) wyróżnił pięć grup dialektów języka niderlandzkiego, które obejmują tereny Holandii, Belgii i Francji:

1. *Środkowo-zachodnie* (holenderskie prowincje Holandia Północna, Holandia Południowa, Utrecht, część prowincji Gelderland oraz wysp zelandzkich).

2. *Północno-wschodnie* (holenderskie prowincje Groningen, Drenthe, Overijssel oraz część prowincji Gelderland).
3. *Środkowo-południowe* (holenderskie prowincje Brabancja Północna i część prowincji Limburgia oraz belgijskie prowincje Antwerpia, Brabancja oraz Wschodnia Flandria).
4. *Południowo-zachodnie* (belgijska prowincja Zachodnia Flandria oraz północno-wschodnia część Francji granicząca z Flandrią).
5. *Południowo-wschodnie* (w holenderskiej i belgijskiej prowincji Limburgia).

Bennis (2022) podkreśla, że niemożliwym jest wskazanie konkretnej liczby dialektów w Holandii, ponieważ zależy ona od zastosowanych kryteriów. Niemniej jednak autor podkreśla, że w 2008 roku ukazały się dwa atlasy dialektów, które zostały opublikowane przez tę samą instytucję – Instytut Meertensa w Amsterdamie. Pierwszy z nich porządkuje dialekty pod względem syntaktycznym i wyróżnia ich łącznie 267 w Holandii, Flandrii i północnej Francji. W drugim użyto klucza słowotwórczego i wyróżniono 613 dialekty języka niderlandzkiego.

Według badań Niderlandzkiej Unii Językowej z 2021 roku, 24% Holendrów i 14% Fryzyczyków przyznaje, że posługują się dialektem („De staat van het Nederlands 2021” 2021: 9). Badania centralnego biura statystyki [Centraal Bureau voor de Statistiek] z 2021 roku wykazały, że 29,6% mieszkańców prowincji Zelandia oraz 25% mieszkańców prowincji Brabancja Północna używa dialektu do komunikacji w domu (Schmeets i Cornips 2021). W pozostałych prowincjach użycie dialektu w domu waha się między 0% (prowincja Groningen i Drenthe) a 2,8% (Fryzja) (Schmeets i Cornips 2021). Wynik na poziomie 0% można wytłumaczyć popularnością języka dolnosaksońskiego (Groningen – 25,5%; Drenthe – 31,3%).

Poza standardowym językiem niderlandzkim, na holenderską rzeczywistość językowa składają się zatem języki regionalne, polderowy niderlandzki oraz dialekty. W kolejnej podsekcji zostanie przedstawiona sytuacja w Belgii, ze szczególnym uwzględnieniem niderlandzkojęzycznej części tego kraju – Flandrii, oraz dwujęzycznej Brukseli.

3.2.2. Język niderlandzki w Belgii

Język niderlandzki jest, obok francuskiego i niemieckiego, oficjalnym językiem Królestwa Belgii. Posługuje się nim około 6,5 miliona użytkowników w Brukseli oraz we Flandrii, czyli północnej części Belgii, która historycznie jest ściśle związana z Niderlandami. W Regionie Stołecznym Brukseli, który liczy około miliona mieszkańców, językami oficjalnymi są zarówno francuski, jak i niderlandzki. Z badań opublikowanych w 2018 roku wynika, że około 15% mieszkańców tego regionu posługuje się dobrze lub bardzo dobrze językiem niderlandzkim (Janssens 2018). Jak już wspomniano, nazwa języka niderlandzkiego używanego w Belgii to *belgijski niderlandzki* (nl. Belgisch-Nederlands). We Flandrii funkcjonuje również słowo *flamandzki* (nl. Vlaams), które oznacza język używany na jej terytorium. Morciniec (2017: 292) podkreśla, że nazwa „flamandzki” może sugerować, że jest to odrębny język, jednak w rzeczywistości, w myśl teorii o pluricentryczności, jest to wariant języka niderlandzkiego. Termin ten wskazuje na język niderlandzki używany na terytorium Flandrii, z pominięciem Regionu Stołecznego Brukseli.

Należy jednak zaznaczyć, że oprócz standardowego języka niderlandzkiego funkcjonuje również *język standardowy używany w Belgii* (nl. standaardtaal in België). Składają się nań słowa, wyrażenia, sposoby wymowy i konstrukcje, które są używane w języku niderlandzkim w Belgii, a które nie należą do standardowego języka niderlandzkiego na całym obszarze niderlandzkojęzycznym. Podkreśla się również, że języka standardowego w Belgii używa się w kontaktach z ludźmi spoza najbliższego, zaufanego kręgu, oraz w życiu publicznym („Standaardtaal in België” 2022). Przykładem może być słowo *proper* (pol. czysty), które należy do standardowego języka używanego w Belgii. Słowo *schoon* (pol. czysty) jest natomiast używane na całym obszarze niderlandzkojęzycznym. Inne przykłady to *schoonmaker* (pol. sprzątacze) i *schoonmaakster* (pol. sprzątaczką), które mieszczą się w standardzie całego obszaru językowego i które pochodzą od czasownika *schoonmaken* (pol. sprzątać). W Belgii natomiast można się również spotkać ze słowami *poetsman* (pol. sprzątacze) i *poetsvrouw* (pol. sprzątaczką), które pochodzą od czasownika *poetsen* (pol. czyścić, polerować).

Rozbieżność między niderlandzkim w Holandii a belgijskim niderlandzkim jest bardzo istotna – na przykład do większości flamandzkich filmów i seriali tworzone są napisy w standardowym języku niderlandzkim. Morciniec (2017: 293-299) oraz Prędoła (2010: 387-391) wskazują jedynie na różnice w wymowie oraz leksyce pomiędzy

oboma wariantami. De Louw (2016) natomiast wymienia także te gramatyczne oraz ortograficzne.

Podstawową różnicą gramatyczną pomiędzy oboma wariantami jest użycie zaimków osobowych dla drugiej osoby liczby pojedynczej. W standardowym języku niderlandzkim są to *jij/je* (w pierwszym przypadku kładziony jest akcent na zaimek, a w drugim nie), które odpowiadają polskiemu *ty*, oraz *u* odpowiadające polskiemu *pan/pani/państwo/panowie/panie*. W belgijskim niderlandzkim dominuje jednak zaimek osobowy *gij/ge* dla drugiej osoby liczby pojedynczej. Kolejnymi różnicami gramatycznymi są chociażby: inny rodzaj gramatyczny rzeczowników, sposób tworzenia zdrobnień, odmiana rodzajników, która nie występuje w standardzie, czy odmienny szyk zdania (De Louw 2016: 119-122).

W przypadku leksyki należy wziąć pod uwagę konteksty: historyczny, kulturowy i językowy. Willemyns i Daniëls (2003) wyróżnili siedem grup różnic leksykalnych, pojawiających się w belgijskim niderlandzkim: *oficjalne terminy używane w Belgii*, *archaizmy*, *dialektyzmy*, *zapożyczenia z języka francuskiego*, *puryzmy*, *galicyzmy* oraz *belgicyzmy*:

1. *Oficjalne terminy używane w Belgii* odnoszą się do pojęć związanych z zarządzaniem państwem, na przykład *gouverneur* (pol. zarządca). Należy jednak zaznaczyć, że wraz ze zmieniającą się sytuacją polityczną i socjalną, pojęć w tej grupie przybywa, a część z nich wychodzi z użytku.
2. *Archaizmy* tworzą grupę pojęć, które zachowały się w belgijskim niderlandzkim po rozpadzie niderlandzkojęzycznego obszaru językowego w XVII wieku (Prędoła 2010: 389). Przykładem jest słowo *mantel* (pol. kurtka). Willemyns i Daniëls (2003: 333) wskazują, że niektóre z tych pojęć wychodzą z użycia w standardowym języku.
3. *Dialektyzmy*, tak samo jak *archaizmy*, są pozostałością rozbicia niderlandzkiego obszaru językowego. Przykładami są słowa *hesp* (pol. szynka) czy *frigo* (pol. lodówka) (Willemyns i Daniëls 2003: 333).
4. *Zapożyczenia z języka francuskiego* są rezultatem wieloletniej dominacji tego języka w północnej Belgii. Przykładami są *chauffage* (pol. ogrzewanie) czy *praline* (pol. pralina) (Willemyns i Daniëls 2003: 333).
5. *Puryzmy* odnoszą się do rodzimych słów, które zastępują liczne zapożyczenia z języka francuskiego, na przykład *regenscherm* (pol. dosł. ochraniacz przed

deszczem; pol. parasol). W standardowym języku niderlandzkim funkcjonuje słowo *paraplu* (pol. parasol), wywodzące się z francuskiego *parapluie*.

6. *Galicyzmy* są to struktury gramatyczne, wyrażenia oraz wyrazy, które powstały na bazie języka francuskiego lub są jego kalką. Przykładem jest słowo *droogkuis* (pol. dosł. suche czyszczenie; pol. pranie na sucho) utworzone z francuskiego *nettoyage à sec* (pol. dosł. czyszczenie na sucho) (Prędotą 2010: 390).
7. *Belgicyzmy* natomiast to słowa, które nie mają swoich odpowiedników w języku niderlandzkim w Holandii i Surinamie. Przykładami są *bosklas* (pol. dosł. lekcja w lesie; pol. zielona szkoła) czy *speeltijd* (pol. dosł. czas zabawy; pol. przerwa między lekcjami w szkole) (Prędotą 2010: 390).

Kolejną różnicą pomiędzy belgijskim niderlandzkim a niderlandzkim używanym w Holandii jest wymowa. De Louw (2016: 129) wskazuje, że wynika to między innymi ze zmian w wymowie, jakie zaszły w Holandii na przestrzeni lat, a w szczególności w drugiej połowie XX wieku, które w belgijskim niderlandzkim nie miały miejsca, jak chociażby uwularyzacja *g*. Prędotą (2010: 387-388) wymienia najważniejsze różnice:

1. Spółgłoski [v], [z] oraz [ɣ] są w Holandii wymawiane bezdźwięcznie, natomiast w belgijskim niderlandzkim dźwięcznie.
2. Spółgłoska szczelinowa [ɣ] jest wymawiana w belgijskim niderlandzkim jako palatalno-welarna, w Holandii natomiast jako welarna.
3. [ʋ] realizowane jest w Holandii wargowo-zębowo, a w belgijskim niderlandzkim dwuwargowo, na przykład w wyrazie *water* (pol. woda).
4. Samogłoski napięte [e.] oraz [o.] są wymawiane w belgijskim niderlandzkim jak monoftongi, natomiast w Holandii występuje tendencja do realizowania ich jako dyftongi.
5. <ɾ> wymawiane jest w Holandii jako [tsʰ], natomiast we Flandrii jako [s], na przykład w wyrazie *politici* (pol. politycy).

Kolejne różnice dotyczą ortografii. Należy podkreślić, że język niderlandzki ma jeden system reguł pisowni, bez względu na wariant (De Louw 2016: 131). Są jednak różnice dotyczące pisowni nazw własnych, na przykład użycie *-ck(x)* na końcu nazwisk w belgijskim niderlandzkim oraz *-k(s)* w Holandii. Odrębności dotyczą też wymowy niektórych nazw – jako jedno słowo w belgijskim niderlandzkim, na przykład *Vandenbergh*, i *Van der Berg* w niderlandzkim niderlandzkim (De Louw 2016: 132). Są również

nieznaczne różnice w pisowni niektórych słów, na przykład *Slovakije* (pol. Słowacja) w belgijskim niderlandzkim i *Slowakije* w niderlandzkim niderlandzkim.

Warto także wspomnieć o różnicach w użyciu językowych form grzecznościowych. W Holandii formę *u* (pol. pan/i/państwo/panowie/panie) stosuje się głównie w oficjalnych sytuacjach i w pierwszym kontakcie z nieznanymi osobami. W Belgii natomiast formę grzecznościową stosuje się najczęściej w takich samych lub podobnych relacjach towarzyskich, w jakich używa się jej w Polsce.

W Belgii nie nadano specjalnego statusu żadnym językom regionalnym. Kraj ten, w przeciwieństwie do Holandii czy Polski, nie ratyfikował *Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych*.

Ważnymi aspektami niderlandzkojęzycznej rzeczywistości językowej w Belgii są *międzyjęzyk* oraz użycie dialektów.

Międzyjęzyk (nl. *tussentaal*) to język pomiędzy językiem standardowym a dialektem. Nazywany jest również *Verkavelingsvlaams* (pol. flamandzki działkowy), *soap-Vlaams* (pol. flamandzki z oper mydlanych), czy, ironicznie, *Schoon Vlaams* (pol. czysty flamandzki) (De Caluwe et al. 2013: 3). Ooms (2020: 38) podkreśla, że łatwiej powiedzieć, czym *tussentaal* nie jest niż czym w rzeczywistości jest. Zaznacza, że *tussentaal* „zawiera zbyt wiele odchyleń od języka standardowego, żeby nazwać go standardowym i zawiera zbyt mało lokalnych cech i elementów, aby nazwać go dialektem” (Ooms 2020: 38-39). *Tussentaal* używany jest głównie w mowie, w sytuacjach, gdy użytkownik języka nie chce mówić standardowym językiem niderlandzkim i/lub nie wypada używać dialektu. Marynissen i Janssens (2013: 97) wskazują, że *tussentaal* od lat 80. XX wieku zaczął być używany na szerszą skalę w telewizji oraz radiu – w serialach, audycjach, reklamach czy wywiadach. Sprawilo to, że *tussentaal* dla wielu Flamandów stał się alternatywny wobec standardowego języka niderlandzkiego, który dla pewnych użytkowników języka brzmi nienaturalnie i zbyt oficjalnie (Marynissen i Janssens 2013: 97). De Caluwe et al. (2013: 5) wskazują dwie ważne dystynkcje *tussentaal*. Po pierwsze, nie istnieje jeden wspólny *międzyjęzyk*, ponieważ wpływ na to, jak użytkownicy języka mówią, wynika ze stosowanych dialektów. Po drugie, użycie *tussentaal* jest we Flandrii na tyle popularne, że stał on się dla wielu rodzimych użytkowników języka niderlandzkiego językiem codziennej komunikacji w domu czy z przyjaciółmi (De Caluwe et al. 2013: 5).

Tak samo jak w Holandii, również we Flandrii dialekty są ważnym elementem rzeczywistości językowej i odgrywają dużą rolę w życiu społecznym. We Flandrii wyróżnia się cztery większe grupy dialektów (Taeldeman 2001: 8-9):

1. *Zachodnioflamandzkie* (nl. West-Vlaamse).
2. *Wschodnioflamandzkie* (nl. Oost-Vlaamse).
3. *Brabanckie* (nl. Brabantse).
4. *Limburskie* (nl. Limburgse).

Warto zauważyć, że nie oznacza to, że wszystkie te dialekty są używane jedynie we Flandrii. Dialekty brabanckie i limburskie funkcjonują ponad granicami państw, a co za tym idzie, są także częścią holenderskiej rzeczywistości językowej. Morciniec (2017: 293) podkreśla, że „w odróżnieniu od Holandii znajomość dialektów lokalnych i regionalnych przez mieszkańców Flandrii jest o wiele wyższa, a posługiwanie się dialektem regionalnym na ogół nie jest uważane za cechę dyskryminującą użytkowników pod względem kultury lub wykształcenia”. Według raportu Niderlandzkiej Unii Językowej z 2021 roku, 52% Flamandów i 33% niderlandzkojęzycznych mieszkańców Brukseli przyznaje, że mówi „dialektem lub czymś między dialektem a niderlandzkim [standardowym]” („De staat van het Nederlands 2021” 2021: 9). W statystykach potwierdzają się zatem słowa Morcińca o częstszym użyciu dialektów, występującym wśród niderlandzkojęzycznych mieszkańców Belgii.

Niderlandzki ma status języka oficjalnego nie tylko w Europie. Niderlandzka Unia Językowa wyróżnia trzeci wariant tego języka: *surinamski niderlandzki* (nl. Surinaams-Nederlands), który używany jest w Surinamie, i o którym mowa w kolejnej podsekcji.

3.2.3. Język niderlandzki w Surinamie

Język niderlandzki jest oficjalnym językiem w Surinamie od 1667 roku (Kroon i Yağmur 2012: 7). Posługuje się nim około 575 tys. osób („Nederlands in het Caribisch gebied en Suriname” 2022). Według cenzusu z 2012 roku, język niderlandzki jest pierwszym językiem używanym w 49,7% gospodarstw domowych w Surinamie i drugim w 24,1% („Algemeen Bureau voor de Statistiek” 2014: 53).

Sytuacja językowa w Surinamie jest jednak o wiele bardziej skomplikowana. Mimo że język niderlandzki jest jedynym oficjalnym językiem i również najczęściej

stosowanym językiem komunikacji w domu, istnieje także szereg innych języków używanych na terytorium Surinamu. Według cenzusu z 2012 roku, dla 15,4% gospodarstw domowych w kraju drugim najpopularniejszym językiem pierwszym był język Maronów („Algemeen Bureau voor de Statistiek” 2014: 53). Z kolei w 35,7% gospodarstw domowych najpopularniejszym drugim językiem używanym w domu był sranantongo¹⁴ („Algemeen Bureau voor de Statistiek” 2014: 53). Język sranantongo jest językiem kreolskim o szczególnym znaczeniu, ponieważ pełni w Surinamie funkcję lingua franca. Charry et al. (1983: 30) podkreślają, że sranantongo „używany jest przez wszystkie grupy etniczne i doświadczany jako język własnego narodu”. Oprócz tego używa się również między innymi języka jawajskiego Surinamu, języka sarnami czy chińskiego (Szumigalska 2014: 259).

Język niderlandzki jest jedynym oficjalnym językiem w Surinamie. Jest to język administracji, sądownictwa i częściowo także życia publicznego. W 1876 roku wprowadzono w Gujanie Holenderskiej¹⁵ obowiązek szkolny, a językiem wykładowym stał się właśnie język niderlandzki, i jest nim do dziś (Gobardhan-Rambocus 2001 za: Kroon i Yağmur 2012: 7).

W 2012 roku, na zlecenie Niderlandzkiej Unii Językowej przeprowadzono badania, dotyczące języka używanego w domu, wśród 22 643 surinamskich uczniów oraz 3785 nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i średnich (Kroon i Yağmur 2012). Z przeprowadzonych ankiet wynika, że język niderlandzki jest jednym z języków używanych w domu dla 89% uczniów (Kroon i Yağmur 2012: 36). Plasuje to język niderlandzki na pierwszym miejscu. Dla 61% uczniów drugim najczęściej używanym językiem w domu jest język sranan. Warto jednak podkreślić, że w ankiecie uczestnicy mogli wskazać wszystkie języki, których używają. Lista zawiera zatem 52 języki, z czego 32 wskazane tylko przez jedną osobę¹⁶. Podobnie wygląda sytuacja wśród ankietowanych nauczycieli. 96,4 % z nich przyznało, że używa języka niderlandzkiego w domu (Kroon i Yağmur 2012: 136), a 60,5%, że używa również języka sranan. Język niderlandzki odgrywa zatem w Surinamie ogromną rolę, nie tylko w edukacji, ale także w życiu społecznym w ogóle.

¹⁴ Używa się również terminów sranan tongo, sranan lub surinamski. [MB]

¹⁵ Nazwa holenderskiej kolonii w latach 1600-1975. Współcześnie państwo Surinam. [MB]

¹⁶ Niektóre odpowiedzi budzą jednak wątpliwości. Pojawiają się chociażby łacina czy inuicki (bez zdecydowanego wskazania). [MB]

Różnice między surinamskim niderlandzkim, a standardowym językiem niderlandzkim, występują w trzech obszarach: wymowy, gramatyki oraz słownictwa („Netherlands in Suriname” 2022). De Kleine (2013: 841) wskazuje, że to właśnie wymowa jest najbardziej dystynktywną cechą surinamskiego niderlandzkiego, która z łatwością pozwala go odróżnić od wariantów europejskich. Przykładami są: wymowa drżącego /r/, które w pozostałych wariantach języka niderlandzkiego jest samogłoską uwularną lub welarną; wymowa samogłosek długich krótsza niż w europejskich wariantach czy bardziej zaokrąglona wymowa /a/ (De Kleine 2013: 842). Kolejnym obszarem odróżniającym surinamski niderlandzki jest gramatyka. De Kleine (2013: 849) wskazuje na szereg drobnych różnic, na przykład użycie czasownika *gaan* (pol. iść, jechać, mieć zamiar coś zrobić) do mówienia o czynnościach powtarzających się; czy brak zgodności w czasach przeszłych (na przykład przy opowiadaniu historii w czasie przeszłym). Ostatnim obszarem są różnice leksykalne. Powstanie i użycie słów typowych dla surinamskiego niderlandzkiego związane jest z dwoma kwestiami. Po pierwsze, znaczna odległość od Europy, która sprawia, że surinamski niderlandzki jest niejako odizolowany od zmian językowych zachodzących w Holandii i Belgii. Po drugie, liczba i częstotliwość użycia języków lokalnych oraz różnorodność kulturowa na terytorium Surinamu wpływają na leksykę surinamskiego niderlandzkiego – na przykład pochodzące z języka sranantongo *dyogo* (pol. litrowa butelka piwa; nl. fles bier van 1 liter) czy *mattie* (pol. przyjaciel; nl. vriend). Należy też podkreślić, że w surinamskim niderlandzkim funkcjonują słowa, które w niderlandzkim niderlandzkim są archaizmami, ale w Belgii już nie. Przykładem jest *valies* (pol. walizka), które w niderlandzkim niderlandzkim się nie zachowało i zastąpiło je słowo *koffer*.

Mimo złożonej sytuacji językowej w Surinamie, język niderlandzki zachowuje tam silną pozycję – jest językiem administracji, sądownictwa, edukacji i życia publicznego. Kolejną podsekcję poświęcono językowi niderlandzkiemu w karaibskiej części Królestwa Niderlandów.

3.2.4. Język niderlandzki w karaibskiej części Królestwa Niderlandów

Karaibska część Królestwa Niderlandów składa się z sześciu wysp: Aruby, Curaçao, Sint Maarten, Bonaire, Sint Eustatius oraz Saby.

Aruba, Curaçao oraz Sint Maarten stanowią integralną część Królestwa Niderlandów. Każdy z krajów posiada własny rząd, na którego czele stoi *gouverneur* (pol. gubernator). Kraje te zachowują autonomię, która pozwala na wprowadzanie własnych regulacji prawnych i nieuznawanie tych, które funkcjonują w Holandii. Wyjątkiem są *rijkswetten* (pol. królewskie akty prawne), które mają zastosowanie we wszystkich krajach tworzących Królestwo Niderlandów („Statuut Koninkrijk” 2022).

Wyspy Bonaire, Sint Eustatius oraz Saba mają status *ciał publicznych* (nl. openbare lichamen). Wszystkie te trzy terytoria razem nazywane są *Karaibską Holandią* (nl. Caribisch Nederland). Każde z nich zarządzane jest przez *władze wyspy* (nl. eilandsbestuur) oraz przez *władze Królestwa Niderlandów* (nl. Rijksoverheid).

Na wszystkich sześciu wyspach język niderlandzki jest językiem urzędowym. Mijts (2008: 96) podkreśla jednak, że w karaibskiej części Królestwa Niderlandów, w przeciwieństwie do Surinamu, nie wykształcił się lokalny wariant języka niderlandzkiego. Ponadto na Arubie, Bonaire i Curaçao językiem urzędowym jest również papiamentu. Z kolei na Sint Maarten, Sint Eustatius, Sabie oraz Curaçao językiem urzędowym jest także język angielski.

Na Arubie, Curaçao oraz Sint Maarten mieszka ok. 300 tys. osób („Aruba, Curaçao en Sint Maarten” 2022). Według danych Niderlandzkiej Unii Językowej, język niderlandzki jest używany w domu przez 6% mieszkańców Aruby, 8% mieszkańców Curaçao oraz 4% mieszkańców Sint Maarten („Nederlands onder de zon: zes vragen” 2018). Na Arubie dużą rolę odgrywa język hiszpański, który jest najczęściej używanym językiem przez 13,5% populacji („Fifth Population and Housing Census” 2011: 110). Język niderlandzki jest natomiast najczęściej używanym językiem przez 6% mieszkańców Aruby („Fifth Population and Housing Census” 2011: 110).

Mijts (2008: 96) zaznacza, że język niderlandzki jest używany na Arubie jako język wykładowy w szkołach podstawowych oraz średnich. Na Curaçao natomiast język niderlandzki jest językiem wykładowym w szkołach średnich. Mijts (2008: 96) podkreśla, że „edukacja w języku niderlandzkim nie doprowadziła do integracji języka niderlandzkiego w społeczeństwie ani do pozytywnego nastawienia do tego języka.” Język niderlandzki w karaibskiej części Królestwa Niderlandów traci zatem na znaczeniu na rzecz języka lokalnego, papiamentu, oraz języków globalnych – angielskiego i hiszpańskiego. Wenzel (2022: 11) wskazuje, że na Arubie dokonuje się próba zastąpienia

niderlandzkiego językiem papiamento w szkołach. Niderlandzki stanie się, prawdopodobnie w bliskiej przyszłości, kolejnym językiem obcym w arubańskiej szkole.

Podobnie wygląda sytuacja na wyspach Bonaire, Sint Eustatius oraz Sabie. Według danych statystycznych z 2019 roku, język niderlandzki nie jest pierwszym językiem używanym w komunikacji. Na wyspie Bonaire prym wiedzie papiamento, a język niderlandzki jest językiem codziennej komunikacji dla 16,1% mieszkańców („Caribisch Nederland; gesproken talen en voertaal, persoonskenmerken” 2019). Na Sint Eustatius oraz Sabie pierwszym językiem dla większości (odpowiednio 80,3% oraz 80,1%) jest język angielski, następnie język hiszpański (13,1% oraz 9,5%), a dopiero później język niderlandzki (3% oraz 4,5%) („Caribisch Nederland; gesproken talen en voertaal, persoonskenmerken” 2019). Można zatem stwierdzić, że na tych wyspach język niderlandzki jest w praktyce kolejnym językiem obcym.

W wielu krajach powołuje się do życia instytucje dbające o dobrostan języka i jego popularyzację. Na rzecz języka niderlandzkiego działa Niderlandzka Unia Językowa – o czym w kolejnej podsekcji.

3.2.5. Niderlandzka Unia Językowa

9 września 1980 roku Królestwo Niderlandów oraz Królestwo Belgii podpisały w Brukseli traktat, który stanowił o powołaniu do życia Niderlandzkiej Unii Językowej [Nederlandse Taalunie] z siedzibą w Hadze („Het verdrag inzake de Nederlandse Taalunie” 1980). Artykuł drugi pierwszego rozdziału dokumentu stanowi o celach tej instytucji. Należy do nich integracja – w najszerszym tego słowa znaczeniu – Holandii i niderlandzkojęzycznej części Belgii na polu języka niderlandzkiego oraz niderlandzkojęzycznej literatury. Niderlandzka Unia Językowa jest odpowiedzialna za rozwijanie wiedzy o języku niderlandzkim, jego krzewienie, czystość i poprawność, promocję studiów niderlandzkich za granicą, a także promocję niderlandzkojęzycznej literatury w Holandii oraz Belgii i za granicą („Het verdrag inzake de Nederlandse Taalunie” 1980: 10).

12 grudnia 2003 roku podpisano umowę stowarzyszeniową pomiędzy Niderlandzką Unią Językową a Republiką Surinamu. Efektem umowy miały być promocja edukacji języka niderlandzkiego i literatury niderlandzkojęzycznej oraz wspieranie, chcących używać języka niderlandzkiego, mieszkańców Surinamu („Associatieovereenkomst

tussen de Nederlandse Taalunie en de Republiek Suriname” 2003: 1). Ponadto, w 2010 roku Niderlandzka Unia Językowa podpisała umowę ramową z Curaçao, a w 2011 roku z Arubą.

Działania Niderlandzkiej Unii Językowej skupiają się na pięciu obszarach:

1. *Język standardowy* – opisanie i popularyzacja wiedzy na temat języka niderlandzkiego poprzez chociażby tworzenie i publikowanie raportów o języku, organizowanie doradztwa językowego, propagowania wiedzy językowej (na przykład za pośrednictwem platformy internetowej *Taaladvies*).
2. *Język niderlandzki, odmiany i inne języki* – opracowywanie polityki językowej zgodnej z potrzebami użytkowników niderlandzkiego.
3. *Edukacja w niderlandzkojęzycznym obszarze językowym* – wspieranie edukacji w języku niderlandzkim jako pierwszym i drugim poprzez systemową edukację, kursy, szkolenia itp.
4. *Edukacja poza niderlandzkojęzycznym obszarem językowym* – wspieranie i promocja nauki języka niderlandzkiego jako obcego poprzez doradztwo, wsparcie finansowe czy stworzenie platformy z materiałami dydaktycznymi dla nauczycieli języka niderlandzkiego – *mijnNederlands*.
5. *Język i kultura* – promowanie wymiany kulturalnej pomiędzy obszarem niderlandzkojęzycznym a zagranicą.

Niderlandzka Unia Językowa pełni zatem bardzo ważną funkcję scalającą wszystkie instytucje, podmioty i osoby aktywnie związane z językiem niderlandzkim. Od 1 marca 2020 roku sekretarzem generalnym Niderlandzkiej Unii Językowej jest prof. Kris van de Poel, wykładowczyni językoznawstwa stosowanego na Uniwersytecie w Antwerpii.

W niniejszej sekcji omówiono podstawowe informacje dotyczące języka niderlandzkiego. Kolejna sekcja będzie traktować o nauce i nauczaniu języka niderlandzkiego jako drugiego.

3.3. Język niderlandzki jako drugi

O nauce *języka niderlandzkiego jako drugiego* (nl. Nederlands als tweede taal; NT2) jest mowa, gdy dana osoba uczy się go, przebywając w niderlandzkojęzycznym obszarze

językowym. W niniejszej sekcji zostanie zarysowana historia (oraz stan obecny) nauczania języka niderlandzkiego jako drugiego, oraz jej wpływ na nauczanie niderlandzkiego jako obcego. Następnie przedstawiona zostanie odrębna gałąź nauczania w ramach NT2 – *alfa NT2* oraz charakterystyka materiałów dydaktycznych do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego i obcego.

3.3.1. Rys historyczny nauczania języka niderlandzkiego jako drugiego

Appel i Kuiken (2006: 9) wskazują, że punktem zwrotnym w nauczaniu języka niderlandzkiego jako drugiego były lata 70. XX wieku, kiedy to liczba publikacji na ten temat znacznie wzrosła. Zwiększone zainteresowanie związane było między innymi z pojawieniem się w Holandii w latach 60. *gastarbeiderów* (pol. pracowników gościnnych) z Maroka i Turcji. W 1976 roku wydano na przykład publikację *Nederlands voor gastarbeiders* [Niderlandzki dla pracowników gościnnych] (za: Appel i Kuiken 2006: 9). W latach 70. XX wieku materiały dydaktyczne skupiały się na strukturach gramatycznych, natomiast lata 80. przyniosły wzrost popularności metody komunikacyjnej, która w dużym stopniu wpłynęła również na publikacje na temat języka niderlandzkiego jako drugiego. Lata 90. to rozwój komunikatywnych metod nauczania języka niderlandzkiego, na przykład *Code Nederlands* (Kuiken i Van Kalsbeek 1990). Natomiast wiek XXI wnosi intensywny rozwój narzędzi dydaktycznych z wykorzystaniem ICT.

Jak już wspomniano, ze względu na wzmożone migracje dydaktyka języka niderlandzkiego jako drugiego stała się istotną dziedziną nauczania. Obce lub mieszane pochodzenie jest cechą dystynktywną współczesnego społeczeństwa holenderskiego i belgijskiego. Według danych z 2022 roku, odsetek osób z tłem migracyjnym w Holandii wynosi 25,8% („Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland?” 2022), a 14% osób mieszkających w Holandii urodziło się poza jej granicami („Hoeveel inwoners zijn in het buitenland geboren?” 2022). Największa liczba osób z tłem migracyjnym w Holandii związana jest z Turcją, Marokiem, Surinamem, Indonezją, Niemcami oraz Polską. Podobnie wygląda sytuacja w Belgii. Według danych z 2022 roku, 20,6% Belgów to osoby z tłem migracyjnym, a 12,8% mieszkańców kraju to nie-Belgowie („Diversiteit naar herkomst in België” 2022). Należy jednak wspomnieć, że dane te dotyczą całej Belgii, tj. Walonii, Brukseli oraz Flandrii. Dane wskazują, że jeden na pięciu

mieszkańców Belgii ma tło migracyjne, jednak odsetek ten jest najniższy we Flandrii i wynosi 15, 2% (Walonia – 24%, Bruksela – 39,8%). Można przypuszczać, że jest to związane z tym, że zarówno w Walonii, jak i Brukseli językiem komunikacji jest język francuski, którym posługują się migranci z byłych francuskojęzycznych kolonii, i którzy w tych regionach szukają zatrudnienia. Według danych z 2022 roku najbardziej licznymi narodowościami we Flandrii są Holendrzy, Marokańczycy, Turcy, Włosi, Rumuni i Polacy („Bevolking naar herkomst” 2022). Dane dotyczące liczby osób uczących się języka niderlandzkiego jako drugiego w Holandii i Belgii nie są dostępne.

Jak już wspomniano w poprzednich sekcjach, materiały do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego i obcego stosowane są wymiennie. Kolejna sekcja poświęcona będzie charakterystyce materiałów dydaktycznych do nauki języka niderlandzkiego.

3.3.2. Materiały do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego

Materiały do języka niderlandzkiego jako drugiego lub obcego mają pewne cechy charakterystyczne. Mimo że autorzy czasem określają ich przeznaczenie – niderlandzki jako drugi lub obcy – często są traktowane wymiennie lub niezależnie od zaleceń. Nierzadko też te kategorie w ogóle nie są stosowane, zaś adresatów podręcznika określa się – ignorując ich świadomość i sytuację językową – mianem obcokrajowców. Przykładem takiego podręcznika jest wydany w Belgii *Vanzelfsprekend* (Devos et al. 2018). Inne zawierają mylne informacje: według podtytułu adresowane są do obcokrajowców, zgodnie ze wstępem – do uczących się niderlandzkiego jako drugiego. Przykładem takiej publikacji jest wydany w Holandii *Contact! - nieuw 1* (De Groot et al. 2019: 3). Niektóre podręczniki są opatrzone jasną informacją, że są przeznaczone do nauki NT2. Przykładami są *De Sprong* [Skok] (Tersteeg i Beersmans 2011), którego podtytuł brzmi: „od poziomu A2 do B1 niderlandzkiego jako języka drugiego” lub *De finale* [Finał] (Beersmans i Tersteeg 2020), który przygotowuje do holenderskiego egzaminu *Staatsexamen NT2 II*, który potwierdza znajomość języka niderlandzkiego na poziomie B2 i umożliwia podjęcie studiów w holenderskich szkołach wyższych i na uniwersytetach. Informacja o tym, że dany materiał jest przeznaczony do nauki NT2, nie dotyczy tylko podręczników kursowych, ale także innych materiałów dydaktycznych, jak chociażby zeszytów ćwiczeń gramatycznych. Przykładami są *Klare taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2* [Klarowny język!

Rozszerzona gramatyka podstawowa języka niderlandzkiego jako drugiego] (Van der Toorn-Schutte 2006) czy *Zichtbaar Nederlands. Grammatica NT2* [Widoczny język. Gramatyka niderlandzkiego jako drugiego] (Van der Ham 2021).

Najpopularniejszymi holenderskimi wydawnictwami są Intertaal (serie, takie jak *Contact! nieuw*, *Taal vitaal nieuw*, *Begin vandaag*), Boom (seria *NT2 op maat*), Coutinho (serie, takie jak *Taaltalent*, *Nederlands in gang* czy *KlasNL*) oraz ncb (seria *Help!* oraz *Nieuwe start*). Najpopularniejszymi belgijskimi wydawnictwami są Pelckamans (seria *Zo gezegd*) i acco (*Vanzelfsprekend* oraz *Niet-vanzelfsprekend*). Podręczniki tych wydawnictw wykorzystywane są na indywidualnych i grupowych kursach językowych, kursach przygotowujących do egzaminu z integracji obywatelskiej oraz na uniwersytetach. Z analizy holenderskich i flamandzkich podręczników na poziomie A1 wynika, że te, które zostały wydane w Belgii skupiają się na kulturze flamandzkiej i/lub belgijskiej, a te, które zostały wydane w Holandii – na holenderskiej (De Louw i Buczak 2021: 2018). Jak już wspomniano, podręczniki w większości nie wskazują eksplicitnie, czy są przeznaczone do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego, czy obcego. Można jednak przypuszczać, że autorzy podręczników zakładają, że uczniowie języka niderlandzkiego chcą się skupić na jednym z krajów, a nie na całym europejskim obszarze niderlandzkojęzycznym.

Warto podkreślić, że wiele podręczników zawiera informacje o wymaganym poziomie wykształcenia użytkownika. Umieszcza się ją zwykle we wstępie, na tylnej okładce książki lub w podtytule. Przykładem może być holenderski podręcznik *Van Start* (Tersteeg i Duenk 2020), którego podtytuł dosłownie brzmi „średnio wykształceni do poziomu A2 niderlandzkiego jako drugiego języka”. We wstępie do flamandzkiego podręcznika *Vanzelfsprekend* (Devos et al. 2018: 13) można przeczytać „podręcznik jest zaprojektowany tak, aby wykształceni obcokrajowcy intensywnie i w krótkim czasie mogli się nauczyć niderlandzkiego krok po kroku”.

Najniższym poziomem, który urósł do rangi osobnej gałęzi nauczania języka niderlandzkiego jako drugiego, jest *alfa NT2* (skrót od *Alfabetisering Nederlands als Tweede Taal*; pol. dosł. alfabetyzacja niderlandzki jako język drugi) – oferta dla osób z żadnym lub nikłym doświadczeniem edukacji formalnej. W tym przypadku zaczyna się od podstaw – nauka czytania i pisania – sięgając po najprostsze metody dydaktyczne, które uwzględniają deficyty intelektualne uczniów (ograniczona zdolność myślenia abstrakcyjnego itd.). Zważywszy, że wielu z nich nie potrafi pisać, a więc i sporządzać notatek, podręczniki i materiały na poziomie *Alfa NT2* stawiają na komunikację wizualną

(obrazki, ikony). Dobrym przykładem jest tu zestaw materiałów dydaktycznych *Naar Nederland* (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid 2014), który został wydany w 35 różnych językach, i który zawiera specjalny moduł dla analfabetów i osób nieznających alfabetu łacińskiego. Materiał powstał we współpracy z holenderskim ministerstwem spraw społecznych i zatrudnienia. Składa się z fotoksiążki, ćwiczeń, nagrań, platformy e-learningowej oraz filmu, który jest dostępny w dwóch wersjach: nieocenzurowanej i ocenzurowanej. Wersja nieocenzurowana przedstawia sceny – nagość, para jedнопłciowa – których nie zawiera wersja ocenzurowana, co autorzy („Lesmateriaal” 2022) komentują następująco: „w niektórych krajach posiadanie filmu z takimi scenami jest prawnie zabronione. Z tego względu stworzono specjalną wersję filmu dla tych krajów”.

Odrębną grupę stanowią *slabo wykształceni* (nl. lageropgeleiden lub laagopgeleiden), dla której przeznaczono na przykład podręcznik *Nieuwe start!* [Nowy start!] (Roël i Zijlmans 2013). W tym przypadku nacisk kładziony już jest na wszystkie sprawności receptywne i produktywne tj. mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie. Podręcznik charakteryzuje powolne tempo i duży udział repetycji.

Odrębny rodzaj materiałów przeznaczono dla osób *średnio wykształconych* (nl. middenopgeleiden). Przykładem podręcznika dla tego poziomu jest wspomniany już *Van Start* [Od początku] (Tersteeg i Duenk 2020). Tak samo jak w przypadku podręcznika dla osób słabo wykształconych, materiał ten charakteryzuje wolniejsze tempo i duża liczba powtórzeń. Autorzy zaznaczają, że *Van Start* może też być wykorzystywany przez osoby z wyższym wykształceniem, które chcą się wolniej uczyć języka niderlandzkiego (Tersteeg i Duenk 2020: 7).

Odrębną grupę stanowią *wysoce wykształceni* (nl. hoogopgeleiden) kursanci, dla których tworzy się specjalne materiały dydaktyczne. Przykładem podręcznika dla tej grupy uczących się jest podręcznik *Nederlands in gang* [Niderlandzki w ruchu] (De Boer et al. 2017). Materiał ten wyróżnia szybsze tempo nauki, oszczędna grafika oraz jasno sformułowany cel, aby jak najszybciej komunikować się w języku niderlandzkim.

W tej sekcji omówiono najważniejsze aspekty nauki i uczenia się języka niderlandzkiego jako drugiego oraz charakterystykę podręczników kursowych. Kolejna sekcja poświęcona będzie dydaktyce języka niderlandzkiego jako obcego.

3.4. Język niderlandzki jako obcy

O nauce *języka niderlandzkiego jako obcego* (nl. Nederlands als vreemde taal; NVT) mowa jest wtedy, gdy dana osoba uczy się go poza niderlandzkojęzycznym obszarem językowym, bez względu na to, czy jest to nauka indywidualna, na prywatnych kursach, czy w szkołach językowych. Językowi niderlandzkiemu w kontekście uniwersyteckim poświęcone są sekcje 3.5. i 3.6. Niniejsza sekcja dotyczy sytuacji w regionach graniczących z Holandią i Belgią. Następnie omówiona zostanie sytuacja w Polsce. Kolejne części sekcji poświęcone są materiałom dydaktycznym do nauki języka niderlandzkiego jako obcego oraz certyfikatom językowym.

3.4.1. Regiony przygraniczne

Język niderlandzki jako obcy jest przedmiotem wykładanym w szkołach na terenie francusko- i niemieckojęzycznej części Walonii, w niemieckich landach Dolna Saksonia i Nadrenia Północna-Westfalia oraz we francuskim regionie Hauts-de-France. W materiałach Niderlandzkiej Unii Językowej te pięć terytoriów funkcjonuje pod wspólną nazwą *buurtaalregio's* (pol. regiony sąsiedzkie), ponieważ graniczą z niderlandzkojęzyczną Holandią i/lub Flandrią.

Niderlandzka Unia Językowa szacuje, że niderlandzkiego w Walonii uczy się około 350 tysięcy osób („Buurtaalregio's” 2021). Język niderlandzki w większości walońskich szkół nie jest przedmiotem obowiązkowym. Uczniowie szkół podstawowych mogą go wybrać jako jeden z przedmiotów fakultatywnych, a uczniowie szkół średnich jako jeden z obowiązkowych języków obcych. W roku szkolnym 2021/2022 około 33% uczniów pierwszej klasy szkół średnich zdecydowało się uczyć niderlandzkiego, o niecałe 7% mniej niż w roku poprzedzającym (Arnoudt 2022). Od roku szkolnego 2027/2028 język niderlandzki będzie w Walonii przedmiotem obowiązkowym, poczynając od trzeciej klasy (Bleus 2022)¹⁷.

Niderlandzka Unia Językowa szacuje, że języka niderlandzkiego w Dolnej Saksonii oraz Nadrenii Północnej-Westfalii uczy się ponad 35 tysięcy osób („Buurtaalre-

¹⁷ Trzecia klasa szkoły podstawowej przewidziana jest dla dzieci w wieku 8-9 lat. [MB]

gio's” 2021). Język niderlandzki jako przedmiot nauczany jest we wszystkich typach szkół i, tak jak w Walonii, jest przedmiotem fakultatywnym (Globert i Wenzel 2017). Wenzel (2019) wskazuje, że liczba uczniów niderlandzkiego w Nadrenii Północnej-Westfalii stale rośnie. W 2000 roku szacowało się, że wynosi około 10 tysięcy, a w 2018 roku – 29 024 (Wenzel 2019). Aktualne dane dla Dolnej Saksonii nie są dostępne.

Niderlandzka Unia Językowa szacuje, że we francuskim regionie Hauts-de-France, który graniczy z Flandrią, języka niderlandzkiego uczy się 6 tysięcy osób. Język niderlandzki może być przedmiotem do wyboru w szkołach podstawowych i trzecim językiem obcym w szkołach średnich (Vaassen 2021).

Można z tego wnioskować, że w najbliższej przyszłości liczba uczniów języka niderlandzkiego jako obcego będzie rosła, a przyczyni się do tego wprowadzenie obowiązku nauki niderlandzkiego w Walonii – podobny efekt potwierdzają badania w Niemczech. Sytuacja we Francji jest trudniejsza do przewidzenia. W kolejnej podsekcji zaprezentowana zostanie sytuacja języka niderlandzkiego jako obcego w Polsce.

3.4.2. Polska

Język niderlandzki jako obcy w Polsce nauczany jest nie tylko na uniwersytetach, o których mowa w sekcji 3.6., ale także w szkołach językowych, które oferują kursy grupowe oraz zajęcia indywidualne. Takie szkoły działają w największych polskich miastach: w Warszawie, Krakowie, we Wrocławiu, Poznaniu, Olsztynie czy Opolu. Warto podkreślić, że na skutek pandemii COVID-19 szkoły językowe zaczęły organizować grupowe kursy online, które pozwalają na naukę języka niderlandzkiego osobom z mniejszych miast oraz wsi. Przykładem może być warszawska szkoła językowa „Centrum Europy”, która w roku 2022/2023 oferuje wszystkie swoje kursy grupowe (poziom A1, A2, B1, C1) z języka niderlandzkiego w trybie online („Kursy grupowe” 2022). W Warszawie działa także Fundacja „Dom Holenderski”, która organizuje regularne kursy języka niderlandzkiego oraz przeprowadza egzaminy certyfikacyjne z języka niderlandzkiego. W roku 2022 zorganizowano w tej instytucji osiem kursów języka niderlandzkiego na poziomach od A1 do B2+. Trzy z nich były kursami stacjonarnymi, a pięć kursami online („Kursy semestralne w «Domu Holenderskim»” 2022). W Krakowie działa szkoła językowa „Nederlandse Instituut”, która prowadzi regularne grupowe kursy stacjonarne

i online na poziomach A1-B2. Oprócz tego w nieregularny sposób odbywają się publiczne kursy języka niderlandzkiego na polskich uniwersytetach. Przykładem jest Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na którym organizowano kurs języka niderlandzkiego od podstaw w roku akademickim 2022/2023. Dane dotyczące liczby osób uczących się języka niderlandzkiego na kursach w szkołach językowych nie są dostępne.

Można przypuszczać, że więcej uczących się języka niderlandzkiego podejmuje naukę indywidualną. Na platformie *e-korepetycje*, na której mogą zamieszczać ogłoszenia nauczyciele różnych języków obcych, znajduje się 191 ofert lekcji języka niderlandzkiego (stan na 26 listopada 2022). Nauczyciele oferują zajęcia stacjonarne i/lub online. Ze 191 nauczycieli ogłaszających się na platformie, 141 oferuje lekcje z wykorzystaniem zdalnych technik nauczania. Można przypuszczać, że są dwa powody takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, większa dostępność i elastyczność, a po drugie lekcje online wybierają także osoby polskojęzyczne mieszkające w krajach niderlandzkojęzycznych, które nie mają możliwości uczestniczenia w zajęciach stacjonarnych w Polsce. Dane dotyczące liczby osób podejmujących się nauki indywidualnej nie są dostępne.

Według artykułu z 2018 roku, który opiera się na danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, w polskich szkołach 405 uczniów uczyło się języka niderlandzkiego (Wittenberg i Otto-Duszczyk 2018). W roku szkolnym 2022/2023 lekcje języka niderlandzkiego odbywają się w I Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku. Oprócz tego działa tam również Koło Kultury Niderlandzkiej Wilhelmus („Koło Kultury Niderlandzkiej powraca” 2022). Według Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych, dwie szkoły w Polsce prowadzą w bieżącym roku szkolnym (2022/2023) zajęcia z języka niderlandzkiego: Technikum Morskie w Świnoujściu oraz VII Prywatne Liceum Ogólnokształcące w Krakowie¹⁸ (Ministerstwo Edukacji i Nauki 2021). Dane dotyczące liczby osób podejmujących się nauki w tych szkołach nie są dostępne.

Trudno jest uzyskać kompletną wiedzę o stanie nauczania i uczenia się języka niderlandzkiego jako obcego w Polsce bez wiarygodnych danych statystycznych. Można jedynie przypuszczać, że nauka indywidualna jest najbardziej rozpowszechnioną formą

¹⁸ W odpowiedzi na mojego mejla dotyczącego wiarygodności tych informacji, sekretariat Technikum Morskie w Świnoujściu poinformował mnie, że szkoła nie prowadzi i nigdy nie prowadziła lekcji języka niderlandzkiego. Nie otrzymałem odpowiedzi od VII Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego w Krakowie. [MB]

nauki tego języka w Polsce. Kolejna podsekcja poświęcona zostanie materiałom dydaktycznym do języka niderlandzkiego jako obcego.

3.4.3. Materiały dydaktyczne do języka niderlandzkiego jako obcego

De Louw i Buczak (2021: 207) wskazują, że powstaje mało materiałów przeznaczonych dla osób uczących się – sensu stricto – języka niderlandzkiego jako obcego. Co więcej, podkreślają także, że autorzy podręczników czasami stosują terminy *niderlandzki jako język obcy* (nl. Nederlands als vreemde taal; dalej: NVT) oraz *niderlandzki jako język drugi* (nl. Nederlands als tweede taal; NT2) zamiennie (De Louw i Buczak 2021: 207).

Serie podręczników kursowych do języka niderlandzkiego przeznaczone są najczęściej dla poziomów od „0” do średniozaawansowanego. Przykładami są dwuczęściowy *Taalcompleteet* [Kompletny język] (0-A2), trzyczęściowy *Taaltalent* [Talent językowy] (0-B1), trzyczęściowy *Stap* [Krok] (0-B1), czteroczęściowy *Zo gezegd* [Tak powiedziane] (0-B1), kurs *Vanzelfsprekend* [Oczywiste] (Devos et al. 2018), i *Niet vanzelfsprekend* [Nieoczywiste] (Van Loo i Schoenaerts 2003) (0-B1), *Taal vitaal nieuw* (Schneider-Broekmans 2014) i *Taal totaal nieuw* (Fox i Van Keulen 2017) (0-B1), trzyczęściowy *Contact! – nieuw* (0-B2), trzyczęściowy *Help!* [Pomocy!] (0-B2), sześcioczęściowa seria *NT2 op maat* [NT2 na wymiar] (0-B2), czteroczęściowa seria *Code plus* [Kod plus] (0-B2), trzyczęściowa *Delftse methode* [Metoda delfijska] (0-B2), dwuczęściowy podręcznik dla osób niemieckojęzycznych *In de staartblokken* [W blokach startowych] (De Boer et al. 2019) i *Op naar de eindstreep* [Do linii mety] (Verbruggen i Tamse 2019) (0-B2). Można zatem wnioskować, że oferta wydawnictw jest szeroka, jeśli chodzi o publikacje do nauki od „0” oraz na poziomie średniozaawansowanym. Fundacja „Dom Holenderski” w Warszawie korzysta na poziomach A1-A2+ z serii *Contact! – nieuw*, na poziomie B1+ z *De sprong*, na poziomie B2 z *De finale*, a na poziomie B2+ z materiałów autorskich lektora („Kursy semestralne w «Domu Holenderskim»”). Szkoła językowa „Centrum Europy” korzysta natomiast z podręczników *Taal vitaal nieuw* na poziomie A1-A2 oraz *Taal totaal nieuw* na poziomie B1 („Kursy grupowe” 2022).

W przeciwieństwie do języka angielskiego czy hiszpańskiego, prawie wszystkie podręczniki do niderlandzkiego nie sięgają poziomem powyżej B2. Jedynym wyjątkiem jest czteroczęściowa seria: *Nederlands in gang* (De Boer et al. 2017) (0-A2), *Nederlands*

in actie (De Boer et al. 2022) (A2-B1), *Nederlands op niveau* (De Boer i Ohlsen 2015) (B1-B2) i *Nederlands naar perfectie* (Palmer i Van 't Wout 2015) (B2-C1), która kończy się osiągnięciem poziomu C1. Można zatem przypuszczać, że nauka języka niderlandzkiego jako obcego na poziomie wyższym niż B2 odbywa się przy wykorzystaniu podręcznika *Nederlands naar perfectie* (Palmer i Van 't Wout 2015) i/lub materiałów autorskich nauczycieli. Taki stan rzeczy może wynikać z tego, że zdanie holenderskiego egzaminu *Staatsexamen NT2 II* wymaga znajomości języka niderlandzkiego na poziomie B2. Pozwala to przypuszczać, że zainteresowanie kursami i podręcznikami na wyższym poziomie jest niewielkie.

Uczniowie języka niderlandzkiego jako obcego mogą jednak udokumentować znajomość języka na poziomie C1, przystępując do certyfikatu CNaVT, o czym w kolejnej podsekcji.

3.4.4. Certyfikat języka niderlandzkiego jako obcego

Certyfikat języka niderlandzkiego jako obcego (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal; dalej: CNaVT) przyznaje się po zdaniu egzaminu potwierdzającego znajomość języka niderlandzkiego. Egzaminy CNaVT są organizowane od ponad pięćdziesięciu lat, a rocznie przystępuje do nich około 2000 osób w czterdziestu krajach („Over CNaVT” 2022). Egzaminy przeprowadzane są na zlecenie Niderlandzkiej Unii Językowej przez Katolicki Uniwersytet w Lowanium, we współpracy z Uniwersytetem Radboud w Nijmegen. Zainteresowani mogą uzyskać certyfikat, potwierdzający znajomość języka na jednym z pięciu poziomów zaawansowania:

1. *Maatschappelijk Informeel* (pol. dosł. społeczny nieformalny) (INFO) na poziomie A2 – język niderlandzki w sytuacjach nieformalnych i życia codziennego.
2. *Maatschappelijk Formeel* (pol. dosł. społeczny formalny) (FORM) na poziomie B1 – język niderlandzki w sytuacjach formalnych.
3. *Zakelijk Professioneel* (pol. dosł. biznesowy profesjonalny) (PROF) na poziomie B2 – język niderlandzki w kontekście zawodowym.
4. *Educatief Startbekwaam* (pol. dosł. edukacyjny podstawowy) (STRT) również na poziomie B2 – umożliwiający podjęcie studiów w szkole wyższej lub na uniwersytecie we Flandrii i Holandii.

5. *Educatief Professioneel* (pol. dosł. edukacyjny profesjonalny) (EDUP) na poziomie C1 – zaawansowany, umożliwiający funkcjonowanie w biznesie i edukacji.

Egzaminy organizowane są co roku między 1 a 15 maja w kilkudziesięciu krajach. W Polsce jest łącznie dziewięć firm i instytucji mających prawo do ich przeprowadzenia. Są to: Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Wrocławski, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, szkoła językowa „Nederland Instituut” w Krakowie, szkoła językowa „Centrum Europy” w Warszawie, warszawska szkoła dla niderlandzkojęzycznych dzieci i młodzieży „Tien voor taal” oraz warszawska Fundacja „Dom Holenderski” („Exameninstellingen in Polen” 2022).

Certyfikat CNaVT potwierdza znajomość języka i jest uznawany przez różne instytucje w Holandii i niderlandzkojęzycznej części Belgii. Certyfikat *Maatschappelijk Informeel* pozwala między innymi ubiegać się o zwolnienie z części językowej holenderskiego egzaminu z integracji obywatelskiej, który jest obowiązkowy dla migrantów spoza Unii Europejskiej, Lichtensteinu, Szwajcarii, Norwegii i Islandii. Certyfikaty *Educatief Startbekwaam* lub *Educatief Professioneel* uznawane są przez większość holenderskich i flamandzkich szkół wyższych i uniwersytetów. Ich otrzymanie pozwala na podjęcie studiów w języku niderlandzkim. W Holandii uznają je takie uniwersytety, jak Uniwersytet w Amsterdamie, Uniwersytet w Maastricht czy Uniwersytet w Utrechcie, a w Belgii – Katolicki Uniwersytet w Lowanium, Uniwersytet w Gandawie czy Wolny Uniwersytet w Brukseli. Certyfikaty dokumentujące znajomość języka niderlandzkiego są niezbędne do podjęcia pracy w holenderskim sektorze zdrowia. Uzyskanie certyfikatu *Maatschappelijk Formeel* pozwala podjąć pracę na stanowisku pielęgniarza lub pielęgniarki. Certyfikat *Zakelijk Professioneel* potwierdza znajomość języka niderlandzkiego na poziomie B2 i jest wymagany od części personelu medycznego („Erkenning certificaat” 2022). Natomiast od lekarzy wymagana jest znajomość języka na poziomie C1, którą potwierdza certyfikat *Educatief Professioneel*. Pozwala on na podjęcie pracy w holenderskiej szkole osobom, których wykształcenie pedagogiczne zostało uznane w Holandii („Erkenning certificaat” 2022). Uzyskanie certyfikatu *Educatief Professioneel* jest warunkiem wpisania do holenderskiego rejestru tłumaczy przysięgłych (zarówno z języka mówionego, jak i pisanego) [Register beëdigde tolken en vertalers] („Erkenning certificaat” 2022).

Powyższa sekcja poświęcona była językowi niderlandzkiemu jako obcemu. Kolejna sekcja traktuje o nauczaniu języka niderlandzkiego jako obcego na świecie, w kontekście uniwersyteckim.

3.5. Niderlandystyka na świecie

Język niderlandzki jest wykładany na uniwersytetach w prawie 40 krajach na świecie. Oprócz samodzielnych studiów kierunkowych (niderlandystyka), funkcjonują również lektoraty języka niderlandzkiego lub niderlandzki jako fakultet. W poniższej sekcji przedstawione zostaną dane dotyczące światowej niderlandystyki i jej sytuacji na poszczególnych kontynentach,

3.5.1. Dynamiczna sytuacja niderlandystyki na świecie

Według ostatnich danych Niderlandzkiej Unii Językowej, języka niderlandzkiego można uczyć się w 139 oddziałach uniwersytetów, szkół wyższych lub instytucji na 5 kontynentach („NEM-rapportage 2018” 2018). Warto podkreślić, że dane te uwzględniają również lektoraty, odbywające się na przykład w ramach studiów germanistycznych, czy naukę w hiszpańskich oficjalnych szkołach języków obcych [Escuela Oficial de Idiomas; EOI] – finansowanych z publicznych pieniędzy. Według tych samych danych, języka niderlandzkiego na uniwersytetach poza niderlandzkojęzycznym obszarem językowym uczyło się 13 588 osób w 39 krajach („NEM-rapportage 2018” 2018). Jest to lekki wzrost w porównaniu z danymi z 2017 roku, kiedy to uczących się języka niderlandzkiego było 13 179 („NEM-rapportage 2017” 2017).

Niderlandyści na świecie zrzeszają się w, założonym w 1970 roku, stowarzyszeniu Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN) [Międzynarodowe Stowarzyszenie dla Niderlandystyki]. Liczy ono ponad 600 członków i aktywnie współpracuje z innymi mniejszymi stowarzyszeniami niderlandystów na świecie, wydaje własne czasopisma naukowe, popularnonaukowe i serię monografii oraz organizuje co trzy lata konferencję „Colloquium Neerlandicum”. Internationale Vereniging voor Neerlandistiek jest wspierane finansowo przez Niderlandzką Unię Językową.

W 2019 roku Niderlandzka Unia Językowa opublikowała wyniki badania pod tytułem *Polityka językowa w Europie* [Talenbeleid in Europa] (De Jonghe 2019). Celem badań było porównanie działań Niderlandzkiej Unii Językowej z działaniami bliźniaczych instytucji – w Polsce, Rosji, Szwecji, Portugalii i na Węgrzech – na rzecz popularyzacji rodzimych języków poza granicami kraju. Według raportu instytucja w ostatnich latach „musiała oszczędzać na nauczaniu języka niderlandzkiego za granicą”, a polityka dotycząca międzynarodowej niderlandystyki „od dłuższego czasu pozostaje niezmienna” (De Jonghe 2019: 7). W porównaniu z innymi krajami europejskimi „Holandia i Flandria bardzo mało inwestują w edukację poza swoimi granicami (...) Co więcej tendencja ta jest odwrotna niż w wielu innych krajach, gdzie inwestycje w język i kulturę faktycznie rosną” („Talenbeleid in Europa” 2022).

Sytuacja studiów niderlandystycznych jest jednak bardzo dynamiczna: w 2019 roku ogłoszono zamknięcie niderlandystyki na Uniwersytecie Wiedeńskim, a w 2021 roku Niderlandzka Unia Językowa poinformowała o wprowadzeniu kursów języka niderlandzkiego na English and Foreign Languages University w Hajdarabad w Indiach. Projekt ma trwać dwa lata, a następnie ma zostać podjęta decyzja, czy na tym uniwersytecie zostanie otworzony zakład studiów niderlandzkich – Centre for Low Countries Studies („Nieuwe afdeling Nederlands aan talenuniversiteit in India” 2021).

W następnej podsekcji przedstawiona zostanie sytuacja studiów niderlandystycznych na poszczególnych kontynentach.

3.5.2. Afryka

Języka niderlandzkiego można uczyć się w dwóch afrykańskich krajach: Namibii oraz Republice Południowej Afryki. W Namibii języka niderlandzkiego można uczyć się na Uniwersytecie Namibijskim, na którym język ten poznawało w 2018 roku 22 studentów („NEM-rapportage 2018” 2018: 3). Ze względów historycznych i językowych język niderlandzki jest popularny w Republice Południowej Afryki. Część terenów dzisiejszej RPA była kolonią holenderską, a jeden z oficjalnych języków RPA, afrikaans, jest tzw. *językiem siostrzanym* (nl. docherttaal) języka niderlandzkiego. W 2018 roku języka niderlandzkiego uczyło się 1230 studentów na 10 południowoafrykańskich uniwersytetach („NEM-rapportage 2018” 2018: 4). W RPA od 1991 roku działa również południowo-

afrykańskie stowarzyszenie dla niderlandystyki o nazwie *Suider Afrikaanse Vereniging vir Neerlandistiek (SAVN)* [Południowoafrykańskie stowarzyszenie dla niderlandystyki]. Stowarzyszenie zajmuje się organizacją szkoły zimowej dla studentów niderlandystyki, organizacją odbywającego się co 3 lata międzynarodowego kongresu oraz wydarzeń mających na celu popularyzowanie języka niderlandzkiego w RPA. Ponadto, stowarzyszenie we współpracy z Niderlandzką Unią Językową wydaje czasopismo *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans* [Czasopismo dla niderlandzkiego i afrikaans].

3.5.3. Ameryka Południowa

Języka niderlandzkiego można uczyć się na dwóch południowoamerykańskich uniwersytetach: jednym w Argentynie i jednym w Brazylii. Według danych z 2018 roku, w Argentynie 10 studentów poznawało język niderlandzki na Narodowym Uniwersytecie w Córdoba, a w Brazylii 70 na Uniwersytecie w Brasili (,NEM-rapportage 2018" 2018).

Surinam oraz karaibska część Królestwa Niderlandów nie są wzięte pod uwagę w raporcie Niderlandzkiej Unii Językowej, ponieważ język niderlandzki jest tam językiem oficjalnym. Niemniej warto wspomnieć o zainicjowanym w 2011 roku przez niderlandystów z Surinamu, Aruby oraz Curaçao stowarzyszeniu o nazwie *Caribische Associatie voor Neerlandistiek (CARAN)* [Karaibskie stowarzyszenie dla niderlandystyki]. Celem stowarzyszenia jest zacieśnienie współpracy między obszarem karaibskim i Surinamem w zakresie nauczania języka niderlandzkiego oraz prowadzenie badań niderlandystycznych. CARAN organizuje co dwa lata konferencję niderlandystyczną, która odbywa się w Surinamie, na Arubie lub Curaçao.

3.5.4. Ameryka Północna

W Ameryce Północnej można uczyć się języka niderlandzkiego w dwóch krajach: Kanadzie oraz w Stanach Zjednoczonych. W Kanadzie działają dwie instytucje, w których w 2018 roku języka niderlandzkiego uczyło się 217 studentów: Uniwersytet w Toronto oraz Uniwersytet Waterloo (,NEM-rapportage 2018" 2018). W Kanadzie działa stowarzyszenie *Canadian Association for the Advancement of Netherlandic Studies/Asso-*

ciation canadienne pour l'avancement des études néerlandaises [Kanadyjskie stowarzyszenie na rzecz rozwoju studiów niderlandystycznych] (CAANS/ACAEN). Jego celem jest rozpowszechnianie wiedzy dotyczącej nie tylko kultury holenderskiej i flamandzkiej, ale również południowoafrykańskiej. Stowarzyszenie organizuje doroczną konferencję niderlandystyczną, wydaje czasopismo naukowe *Canadian Journal of Netherlandic Studies* [Kanadyjskie czasopismo studiów niderlandystycznych] oraz wspiera wydarzenia popularyzatorskie, takie jak: prezentacje w szkołach czy wykłady („Aims” 2022). Według danych z 2018 roku, w Stanach Zjednoczonych jest 11 ośrodków prowadzących kursy języka niderlandzkiego (uniwersytetów lub collegów), a uczyło się w nich tego języka 729 studentów („NEM-rapportage 2018” 2018). W Stanach Zjednoczonych działa stowarzyszenie American Association for Netherlandic Studies [Amerykańskie stowarzyszenie na rzecz studiów niderlandystycznych] (AANS). Jest to interdyscyplinarne stowarzyszenie, które ma na celu promowanie badań nad językiem, kulturą i literaturą krajów niderlandzkojęzycznych („About AANS” 2022).

3.5.5. Azja

W Azji języka niderlandzkiego można uczyć się w ośmiu krajach: Armenii, Chinach, Gruzji, Indonezji, Izraelu, Japonii, Turcji¹⁹ oraz Korei Południowej. Łącznie w Azji, według danych z 2018 roku, języka niderlandzkiego uczyły się 852 osoby („NEM-rapportage 2018” 2018). Ponad połowa z nich w Indonezji (485), na drugim miejscu znajdowała się Korea Południowa (131), na trzecim Turcja (63). Tak jak w przypadku RPA, wysoka liczba studentów w Indonezji związana jest z tym, że Indonezja, nazywana *Hollanderskimi Indiami Wschodnimi* (nl. Nederlands-Indië), była od 1816 do 1945 roku holenderską kolonią. Według danych Niderlandzkiej Unii Językowej, na terenie Azji działa jedno stowarzyszenie związane z językiem niderlandzkim („Docentenplatforms buitenlandse neerlandistiek” 2021). Stowarzyszenie Perkumpulan Pengajar Bahasa Belanda Indonesia [Stowarzyszenie nauczycieli języka niderlandzkiego w Indonezji] (PPBI)²⁰ jest

¹⁹ W tym konkretnym przypadku zaliczam Turcję do Azji, ponieważ oba uniwersytety, na których można uczyć się języka niderlandzkiego, znajdują się w azjatyckiej części kraju. [MB]

²⁰ Stowarzyszenie nie ma swojej strony internetowej. Na stronie Niderlandzkiej Unii Językowej widnieje jedynie wzmianka o stowarzyszeniu. Wszystkie informacje na jego temat uzyskałem mejlowo od przewodniczącej – Elizy Gustinelly (Universitas Indonesia). [MB]

inicjatywą nauczycieli języka niderlandzkiego w Indonezji. Zostało ono powołane, aby integrować osoby prowadzące kursy języka niderlandzkiego w tym kraju, bez względu na to, czy są to zajęcia prowadzone na uniwersytecie czy w innych firmach oraz instytucjach.

3.5.6. Europa

Język niderlandzki jest najbardziej popularny w krajach europejskich. Według danych z 2018 roku można się go uczyć w 25 krajach: Austrii²¹, Białorusi, Belgii, Bułgarii, Chorwacji, Czechach, Finlandii, Hiszpanii, Irlandii, Łotwie, Niemczech, Polsce, Portugalii, Rosji²², Rumunii, Serbii, Słowacji, Słowenii, Szwecji, Szwajcarii, Ukrainie, Wielkiej Brytanii, we Włoszech, Francji i na Węgrzech. Największą liczbą studentów języka niderlandzkiego mogą poszczycić się Belgia (3288), Niemcy (2777) oraz Francja (1156) („NEM-rapportage 2018” 2018). Wynika to z kontekstu historycznego i geograficznego, wspólnego dla tych krajów. Niektóre tereny współczesnej Belgii, Niemiec i Francji były historycznie częścią Niderlandów. Ponadto Holandia graniczy zarówno z Belgią, jak i z Niemcami, a niderlandzkojęzyczna Flandria z francuskojęzyczną Walonią i częściowo z Francją.

Na tle europejskim wyróżnia się również Polska, która zajmuje czwarte miejsce pod względem liczby studentów niderlandzkiego (626) („NEM-rapportage 2018” 2018)²³. Polski kontekst zostanie przedstawiony w następnej sekcji.

W Europie działa największa liczba stowarzyszeń niderlandystów, które – poniżej – podzielono pod względem geograficznym z uwzględnieniem aspektu językowego i/lub narodowościowego:

²¹ Jak już wspomniano, niderlandystyka w Wiedniu zostanie zamknięta. Niemniej jednak w czasie pisania tej pracy [2022] odbywały się zajęcia dla studentów studiów licencjackich. [MB]

²² Zaliczam Rosję do Europy, ponieważ 6 z 7 tamtejszych instytucji, w których można uczyć się niderlandzkiego znajduje się w europejskiej części kraju. [MB]

²³ Polskie dane zostały zebrane w siedmiu instytucjach: Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Uniwersytecie Łódzkim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Fundacji „Dom Holenderski” w Warszawie, Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Wrocławskim.

1. We francuskojęzycznej części Belgii oraz Francji – Association des Néerlandistes de Belgique francophone et de France [Stowarzyszenie niderlandystów z frankofońskiej Belgii i Francji] (ANBF).
2. W Wielkiej Brytanii i Irlandii – Association for Low Country Studies in Great Britain and Ireland [Stowarzyszenie na rzecz studiów niderlandystycznych w Wielkiej Brytanii i Irlandii] (ALCS).
3. W Białorusi, Rosji oraz Armenii – Docentenplatform Oost-Europese Neerlandistiek [Platforma nauczycielska wschodnioeuropejskiej niderlandystyka] (DOEN).
4. W krajach basenu Morza Śródziemnego – MediterraNed.
5. W krajach niemieckojęzycznych – Niderlandistenverband [Stowarzyszenie niderlandystów]²⁴.
6. W Czechach i Słowacji - Overleg Neerlandici Tsjechië en Slowakije [Porozumienie niderlandystów Czechy i Słowacja] (ONETS).
7. W Polsce - Overlegplatform voor Poolse Neerlandici [Porozumienie niderlandystów polskich] (OPoN).
8. W krajach Europy Środkowo-Wschodniej – Comenius.

Stowarzyszenia te mają na celu popularyzację studiów niderlandzkich i/lub kultury krajów niderlandzkojęzycznych.

W tej podsekcji omówiona została sytuacja niderlandystyki na świecie. Kolejna sekcja traktuje o niderlandystyce w polskim kontekście akademickim.

3.6. Niderlandystyka w Polsce

Jak już wspomniano, polska niderlandystyka znajduje się na czwartym miejscu pod względem liczby studentów języka niderlandzkiego w Europie. W roku akademickim 2022/2023 języka niderlandzkiego można uczyć się na 6 uniwersytetach w Polsce: Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie Wrocławskim. Uniwersytety w Lublinie, Poznaniu oraz Wrocławiu

²⁴ Oprócz tego, działa również stowarzyszenie Fachvereinigung Niederländisch [Stowarzyszenie zawodowe niderlandzki], które zrzesza niemieckojęzycznych nauczycieli języka niderlandzkiego na wszystkich poziomach edukacji.

oferują studia niderlandystyczne²⁵ na poziomie zarówno studiów licencjackich, jak i magisterskich. Pozostałe instytucje prowadzą lektorat języka niderlandzkiego w ramach studiów germanistycznych.

Aby lepiej zrozumieć zmiany zachodzące na polskich niderlandystykach oraz ich współczesny kontekst, poniżej zostanie omówiona krótka historia niderlandystyki na Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Te trzy niderlandystyki jako jedyne oferują studia licencjackie i magisterskie oraz są przedmiotem badania w tej pracy.

3.6.1. Uniwersytet Wrocławski

Najdłuższą historią polskiej niderlandystyki może poszczycić się Uniwersytet Wrocławski. To właśnie tam w 1960 roku został opublikowany przez prof. dr. hab. Norberta Morcińca pierwszy polski tekst naukowy traktujący częściowo o języku niderlandzkim („Historia niderlandystyki” 2022) – „Wort, Wortzusammensetzung und Wortgruppe. Ein Beitrag zur Strukturkenntnis der westgermanischen Sprachen” (Morciniec 1960). W tym samym roku prof. dr. hab. Morciniec utworzył lektorat języka niderlandzkiego w Instytucie Filologii Germańskiej (Engelbrecht 2009: 67). Jednym z pierwszych wypromowanych przez prof. dr. hab. Morcińca doktorów był Stanisław Prędotą, który przyczynił się do stworzenia uruchomionej w 1975 roku specjalizacji niderlandystycznej w ramach studiów germanistycznych („Historia niderlandystyki” 2022). W 1983 roku ukazał się pierwszy numer ukazującego się do dziś czasopisma naukowego poświęconego niderlandystyce – *Neerlandica Wratislaviensia* (Engelbrecht 2009: 70). Do 1989 roku niderlandystyka była częścią Zakładu Języka Niemieckiego i Niderlandystyki. W tymże roku nastąpił podział zakładów i otworzono Zakład Niderlandystyki, którego kierownikiem został prof. zw. dr. hab. Stanisław Prędotą. Rok później, w 1990 roku, zakład został przekształcony w Katedrę Języka, Literatury i Kultury Niderlandzkiej im. Erazma z Rotterdamu. W 1992 roku uruchomiono pierwsze w Polsce studia na kierunku filologia niderlandzka. Od 2020 roku katedrą kieruje dr. hab. Irena Barbara Kalla, prof. UWr („Struktura

²⁵ Na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim ten kierunek studiów nazywa się „filologia niderlandzka”, na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu „studia niderlandystyczne”, a na Uniwersytecie Wrocławskim „niderlandystyka”. Będę stosował te terminy synonimicznie i wymiennie. [MB]

katedry” 2022). W roku akademickim 2022/2023 w Katedrze Filologii Niderlandzkiej zatrudniono 19 osób („Lista pracowników” 2022). W trakcie przeprowadzania wywiadów z nauczycielami w ramach niniejszego badania liczba studentów na studiach licencyjnych wynosiła 153: 78 na I roku, 43 na II roku i 32 na III roku.

3.6.2. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Historia języka niderlandzkiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu rozpoczęła się w 1983 roku, kiedy to zaczęto uczyć tego języka w ramach studiów w Instytucie Filologii Angielskiej („Historia zakładu” 2022). W 1992 roku pieczę nad lektoratem objęła pracująca do dziś rodzima użytkowniczka języka niderlandzkiego z Flandrii – mgr Nancy Saeys. W latach 90. poprzedniego wieku założono Pracownię Kultury, Literatury i Języka Niderlandzkiego i Afrikaans, która następnie została przekształcona w działający pod tą nazwą do dziś Zakład Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich. W 1999 roku otwarto dwie specjalizacje dla studentów studiów magisterskich filologii angielskiej: niderlandzką oraz południowoafrykańską („Historia zakładu” 2022). W 2007 roku otworzono kierunek studiów o nazwie „filologia niderlandzka”. W 2020 roku, gdy zakładem kierował prof. zw. dr hab. Jerzy Koch, kierunek został przekształcony w „studia niderlandystyczne”. Od 2021 roku kierownikiem zakładu jest prof. zw. dr hab. Paweł Zajas. W roku akademickim 2022/2023 w Zakładzie Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich zatrudniono 12 osób. W trakcie przeprowadzania wywiadów z nauczycielami w ramach niniejszego badania liczba studentów na studiach licencyjnych wynosiła 77: 46 na I roku, 13 na II roku i 18 na III roku.

3.6.3. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Historia języka niderlandzkiego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim zaczęła się w 1977 roku, kiedy to we współpracy z Katolickim Uniwersytetem w Lowanium (Belgia) oraz Katolickim Uniwersytetem w Nijmegen (Holandia) utworzono Ośrodek Kultury Niderlandzkiej, którego założycielami z polskiej strony byli prof. Eugeniusz Wiśniowski oraz prof. Michał Kaczmarkowski (Olszewski 2022). W 2002 roku kierownictwo

nad ośrodkiem przejął prof. Andrzej Budzisz, który „odegrał znaczącą rolę w pracach nad rozwojem i usamodzielnieniem Ośrodka” (Olszewski 2022). Na początku lat dwudziętych ośrodek zajmował się prowadzeniem kursów języka niderlandzkiego oraz organizowaniem wydarzeń związanych z kulturą krajów niderlandzkojęzycznych. W tym samym roku Ośrodek Kultury Niderlandzkiej, który dotąd był instytutem działającym ponad wydziałami, „został przekształcony w Katedrę Literatury i Języka Niderlandzkiego” (Olszewski 2022). Katedra ta działała w ramach Instytutu Filologii Angielskiej i oferowała specjalizację niderlandystyczną studentom anglistyki. Rok później, w 2008 roku, otworzono nowy kierunek o nazwie „filologia niderlandzka” (Popławska 2020: 28). Pierwsi absolwenci ukończyli go w 2011 roku i mogli kontynuować naukę na studiach magisterskich. W 2019 roku Katedra Literatury i Języka Niderlandzkiego została podzielona na dwie osobne jednostki: Katedrę Języka Niderlandzkiego, którą kieruje prof. dr hab. Wilken Engelbrecht oraz Katedrę Literatury Niderlandzkiej, którą kieruje dr hab. Marcin Polkowski, prof. KUL (Popławska 2020: 28-29). Koordynatorem kierunku jest natomiast dr Agnieszka Flor-Górecka („Władze” 2020). W roku akademickim 2022/2023 w Katedrze Języka Niderlandzkiego i Katedrze Literatury Niderlandzkiej pracowało 10 osób. W trakcie przeprowadzania wywiadów z nauczycielami w ramach niniejszego badania liczba studentów na studiach licencjackich wynosiła 34: 18 studentów I roku, 6 studentów II roku oraz 10 studentów III roku.

3.6.4. Porozumienie niderlandystów polskich

Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II współpracują ze sobą w ramach Overlegplatform voor Poolse Neerlandici [Porozumienie niderlandystów polskich] (OPoN). Zarząd porozumienia tworzy troje pracowników wyżej wymienionych uniwersytetów.

OPoN ściśle współpracuje z Ambasadą Królestwa Niderlandów oraz Przedstawicielstwem Flandrii w Polsce, w szczególności w ramach organizacji wydarzeń kulturalnych. Ponadto, kolaboruje z Niderlandzką Unią Językową. Jednym z głównych celów porozumienia jest tworzenie wydarzeń dla studentów oraz pracowników związanych z niderlandystyką, między innymi organizowanie wykładów gościnnych prowadzonych zarówno przez zagranicznych gości, jak i polskich niderlandystów. Oprócz tego

porozumienie angażuje się w wydarzenia związane z niderlandystyką, które odbywają się na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza oraz Uniwersytecie Wrocławskim. Do aktywności tych należą między innymi konferencje, seminaria dla studentów, międzyuniwersytecki konkurs językowy czy Dzień Niderlandysty (podczas którego spotykają się pracownicy trzech uniwersytetów oferujących studia niderlandystyczne).

3.6.5. Aktualna sytuacja języka niderlandzkiego i niderlandystyki w Polsce

W 2019 roku Niderlandzka Unia Językowa przeprowadziła pilotażową analizę terenową *Niderlandzki międzynarodowo* [Nederlands internationaal] w Polsce oraz we Włoszech (Van der Horst 2019). Jej wynikiem było opublikowanie dokumentu *Niderlandzki międzynarodowo. Rola niderlandzkiego i niderlandystyki w Polsce* [Het Nederlands internationaal. De rol van het Nederlands en de neerlandistiek in Polen] (Van der Horst 2019).

Dokument ten został przygotowany przez zespół składający się ze studentów niderlandystyki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, pracownika Zakładu Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich UAM oraz przedstawicielkę Niderlandzkiej Unii Językowej. Oprócz tego w badanie zaangażowano szereg partnerów zarówno z niderlandzkiego obszaru językowego, jak i z Polski. Zebrano dane ilościowe od studentów i absolwentów niderlandystyki, nauczycieli języka niderlandzkiego oraz firm zatrudniających osoby posługujące się językiem niderlandzkim.

Celem analizy była ocena roli, jaką odgrywa język niderlandzki i niderlandystyka w Polsce oraz wskazanie obszarów współpracy pomiędzy Polską a Holandią i Flandrią. Wskazano sześć takich obszarów: edukację, naukę, handel, turystykę, kulturę i sztukę oraz literaturę. W dokumencie ponadto znajdują się dwie sekcje poświęcone zagrożeniom dla polskiej niderlandystyki oraz wsparciu od Niderlandzkiej Unii Językowej. W kolejnych podsekcjach kwestie poruszane w dokumencie zostały połączone tematycznie: handel i turystyka, kultura i sztuka wraz z literaturą oraz edukacja i nauka. Oprócz tego, jedna podsekcja traktuje o zagrożeniach dla polskiej niderlandystyki i wsparciu ze strony Niderlandzkiej Unii Językowej.

3.6.5.1. Handel i turystyka

Niniejsza podsekcja traktuje o dwóch gałęziach gospodarki, którym dokument poświęca uwagę – o handlu i turystyce.

Polska jest ważnym partnerem handlowym Belgii i Holandii, którego znaczenie prawdopodobnie wciąż będzie rosnać (Van der Horst 2019: 17). To właśnie w Polsce otworzyły swoje biura firmy holenderskie i flamandzkie, wśród nich Philips, Nationale Nederlanden czy Grupa APC. Van der Horst (2019: 18) wskazuje, że między innymi z tego względu tak ważna jest rola znajomości języka niderlandzkiego oraz wiedza o krajach niderlandzkojęzycznych. Van der Horst (2019: 18) podkreśla, że „brak znajomości języka i kompetencji interkulturowej może prowadzić do nieporozumień, pogorszenia stosunków handlowych oraz zerwania kontraktów eksportowych”. Tu również ważna jest rola absolwentów niderlandystyk, którzy znajdują zatrudnienie w polskich oddziałach holenderskich i belgijskich firm. Według badania, 96% polskich niderlandystów używa języka niderlandzkiego w swojej pracy (Van der Horst 2019: 19). Badanie ankietowe wykazało, że 90% absolwentów polskiej niderlandystyki podejmuje po studiach pracę w Polsce (Van der Horst 2019: 19). Pozwala to przypuszczać, że ukończenie studiów niderlandystycznych, a co za tym idzie, osiągnięcie wysokich kompetencji językowych, pozwala absolwentom na znalezienie zadowalającej ich pracy w kraju.

Sektor turystyczny jest kolejnym zagadnieniem omówionym w dokumencie. Badanie wykazało, że Holandia jest relatywnie popularnym kierunkiem wakacji wśród polskich turystów. W 2017 roku 31 601 Polaków odwiedziło ten kraj (Van der Horst 2019: 21). Dane dotyczące Flandrii są niedostępne. Niewielu turystów z Holandii (2014 rok – 13 925) i Flandrii (w tym samym roku – 7 887) przybywa do Polski (Van der Horst 2019: 21). Polscy niderlandyści są wielojęzyczni, co pozwala im podejmować pracę w sektorze turystycznym (hotelarstwo, usługi przewodnickie) i innych sektorach, z nim związanych – na przykład jako tłumacze.

Polska współpracuje z Holandią i Flandrią również na polu kultury i sztuki, o czym traktuje kolejna podsekcja.

3.6.5.2. Kultura i sztuka oraz literatura

Van der Horst (2019: 24) zaznacza, że holenderscy i flamandzcy artyści regularnie odwiedzają Polskę w ramach organizowanych wystaw, koncertów, spotkań literackich czy przedstawień. Należy podkreślić, że zarówno Holandia, jak i Flandria mają własną politykę kulturalną, której celami są „wzmocnienie/wzbogacenie własnego sektora kultury, rozpowszechnianie własnej kultury oraz promowanie stosunków dyplomatycznych” (Van der Horst 2019: 25). Polityka ta zorientowana jest głównie na tzw. *focuslanden*, kraje szczególnie ważne w wymianie kulturalnej, do których Polska nie należy. Mimo to, obecność artystów holenderskich i flamandzkich jest silnie widoczna. Według danych z 2017 roku, w Polsce odbyło się 27 spektakli teatralnych, 131 koncertów, 129 pokazów filmów oraz 67 wydarzeń kulturalnych, takich jak wieczorki literackie, spotkania autorskie czy festiwale z udziałem holenderskich twórców (Van der Horst 2019: 25). W tym samym roku odbyło się również 9 spektakli teatralnych oraz 51 koncertów flamandzkich artystów (Van der Horst 2019: 25).

Pisząc o szeroko rozumianej kulturze, należy podkreślić znaczenie polskich niderlandystyk, które często angażują się w takie wydarzenia i przyczyniają do ich realizacji. Są to chociażby wspomniane wykłady organizowane przez OPoN czy spotkania literackie organizowane przez jednostki uniwersyteckie we współpracy z Ambasadą Królestwa Niderlandów, Przedstawicielstwem Flandrii i innymi organizacjami, które nierzadko wspierają takie przedsięwzięcia finansowo. Ponadto studenci i absolwenci niderlandystyki są swoistymi ambasadorami holenderskiej i flamandzkiej kultury. Badanie wykazuje, że aż 92% absolwentów czasami lub często opowiada o kulturze Holandii i Flandrii znajomym, przyjaciółom i/lub rodzinie (Van der Horst 2019: 26).

Kolejną ważną kwestią poruszaną w dokumencie jest literatura, która także odgrywa znaczną rolę w Polsce. Według danych Nederlands Letterfonds, w 2021 roku przetłumaczono z języka niderlandzkiego na język polski 10 książek²⁶ („Jaarverslag 2021” 2022). Tu należy podkreślić rolę niderlandystyk, które kształcą również tłumaczy literatury pięknej oraz odgrywają ważną rolę w popularyzowaniu literatury niderlandzkojęzycznej w Polsce, organizując „wieczory poetyckie, spotkania autorskie, spotkania z tłumaczami oraz warsztaty tłumaczeniowe” (Van der Horst 2019: 30).

²⁶ Dane te odnoszą się jedynie do książek, które uzyskały dofinansowanie Nederlands Letterfonds. [MB]

Niderlandyści i osoby niderlandzkojęzyczne pełnią ważną funkcję w życiu gospodarczym i kulturalnym. Kolejna podsekcja poświęcona jest edukacji i nauce.

3.6.5.3. Edukacja i nauka

W poprzednich sekcjach tego rozdziału przedstawiono podstawowe dane, dotyczące polskich niderlandystyk, nauczania języka niderlandzkiego w Polsce oraz certyfikatów znajomości języka niderlandzkiego jako obcego. To właśnie między innymi tym ostatnim poświęcona jest podsekcja o edukacji. Van der Horst (2019: 13) podkreśla, że w 2018 roku do egzaminów tych przystąpiło w Polsce 117 osób, a 42 z nich nie było studentami niderlandystyki (Van der Horst 2019: 13). Innym ważnym aspektem uwypuklonym w wynikach analizy jest rola wymian studenckich pomiędzy Holandią i Belgią a Polską, w ramach których „studenci rozwijają kompetencje społeczne i interkulturowe” (Van der Horst 2019: 14). Wymiany międzynarodowe są również sposobem popularyzacji kultury krajów niderlandzkojęzycznych w Polsce.

Publikacje polskich niderlandystów przyczyniają się do poszerzania wiedzy na temat języka, kultury i literatury niderlandzkojęzycznej. Van der Horst (2019: 15) wskazuje, że w 2018 roku naukowcy związani z polską niderlandystyką opublikowali 80 artykułów naukowych. Ponadto wszystkie trzy uniwersytety oferujące studia niderlandystyczne na poziomie licencjackim i magisterskim, biorą udział w międzynarodowych projektach, a ich naukowcy aktywnie uczestniczą w konferencjach niderlandystycznych zarówno w Polsce i regionie, jak i w krajach niderlandzkojęzycznych. Van der Horst (2019: 16) zwraca jednak uwagę, że choć polscy niderlandyści przyczyniają się znacząco do poszerzenia wiedzy dotyczącej kultury, literatury i języka niderlandzkiego to „niderlandystyka jest finansowana głównie przez polski rząd”.

Warto tu przyjrzeć się wsparciu dla tych działań ze strony Niderlandzkiej Unii Językowej i ocenić, czy – biorąc pod uwagę jego skalę – jest to w istocie wsparcie. Kolejna sekcja poświęcona zostanie zagrożeniom, przed którymi stają polskie niderlandystyki.

3.6.5.4. Zagrożenia dla niderlandystyki oraz wsparcie Niderlandzkiej Unii Językowej

Studenci i absolwenci niderlandystyki mają duże szanse na zatrudnienie zarówno w trakcie, jak i po ukończeniu studiów. Może to być uznane za jedno z zagrożeń dla niderlandystyki, ponieważ studenci, którzy posługują się już językiem niderlandzkim decydują się na przerwanie studiów lub niekontynuowanie ich na poziomie magisterskim.

Prowadzi to również do innego problemu: studenci nie podejmują pracy w edukacji, a tym bardziej nie decydują się na karierę akademicką. Van der Horst (2019: 31) wskazuje, że jest to związane z mało atrakcyjnymi warunkami zatrudnienia na uczelniach wyższych w Polsce. W konkurencji z komercyjnymi pracodawcami, uniwersytety przegrywają, czego wynikiem są braki kadrowe.

Kolejne zagrożenie jest natury ekonomicznej. Przyszłość niderlandystyki w Polsce jest związana z zasobnością kraju. Polska jest atrakcyjna dla partnerów z zagranicy ze względu na stosunkowo niskie wymagania płacowe. Jeśli te wzrosną, nastąpi odpływ zagranicznych inwestycji, w tym również holenderskich i flamandzkich. Co z kolei ostudzi zainteresowanie niderlandystyką w Polsce.

Van der Horst (2019: 32) podkreśla także, że chociaż niderlandystyka w Polsce, na tle innych krajów, rozwija się dynamicznie, to wciąż są to relatywnie kierunki o niskiej liczbie studentów. W dłuższej perspektywie, studia niderlandystyczne mogą się okazać dla uniwersytetów finansowym obciążeniem, a w konsekwencji zamykane.

Ostatnim aspektem jest niski status niderlandystyki w samej Holandii i Flandrii, co nie zachęca tych krajów do inwestowania w niderlandystykę polską. Finansowemu aspektowi zawiadywania polityką językową poświęcono w dokumencie *Niderlandzki międzynarodowo. Rola niderlandzkiego i niderlandystyki w Polsce* wiele miejsca.

Szacuje się, że od 5% do 15% budżetu niderlandystyk w Polsce stanowią środki otrzymywane od Niderlandzkiej Unii Językowej (Van der Horst 2019: 32). Pieniądze te są wykorzystywane na aktywności, które nie są (lub są w małym stopniu lub rzadko) finansowane przez wydziały i/lub uniwersytety, takie jak zakup materiałów dydaktycznych. Van der Horst (2019: 33) podkreśla, że bardzo zauważalne jest śladowe finansowe wsparcie dla rodzimych użytkowników języka niderlandzkiego pracujących w Polsce. A takie wsparcie mogłoby zachęcić potencjalnych wykładowców do podjęcia pracy w polskich instytucjach, co wiąże się z korzyścią dla studentów, ponieważ pozwala

na intensywniejsze kontakty z rodzimymi użytkownikami języka. Ponadto, analiza danych wykazała, że według pracowników polskich niderlandystyk Niderlandzka Unia Językowa powinna rozszerzyć możliwości wyjazdów dla studentów oraz w większym stopniu wspierać badania i projekty polskich naukowców oraz angażować się w organizowanie wydarzeń kulturalnych i spotkań (Van der Horst 2019: 33). Warto jednak dodać, że instytucja ta organizuje w Holandii i Belgii coroczne darmowe kursy doszkalające dla nauczycieli języka niderlandzkiego oraz badaczy związanych z niderlandystyką.

Język niderlandzki oraz niderlandystyka w Polsce odgrywają zatem dużą rolę w rozwoju i współpracy gospodarczej, kulturalnej oraz naukowej. Z tego względu tak ważne jest przemyślane wprowadzenie zmian, takich jak: popularyzowanie Polski jako destynacji turystycznej, wspieranie wymiany kulturalnej czy zwiększenie finansowania ośrodków, w których prowadzone są studia niderlandystyczne.

Ostatnia sekcja niniejszego rozdziału stanowi podsumowanie.

3.7. Podsumowanie

Rozdział ten miał na celu zarysowanie kontekstu, w którym przeprowadzone zostały badania empiryczne opisane w dalszej części rozprawy.

Język niderlandzki jest językiem pluricentrycznym, a ze względów historycznych obecnym także na terytoriach graniczących z Holandią i/lub Belgią. Choć nie ma statusu *lingua franca*, nie można nazwać go również językiem mniejszym. Wskazuje na to chociażby liczba jego rodzimych użytkowników.

Nauczanie języka niderlandzkiego jako obcego jest dziedziną, którą zajmuje się relatywnie mała liczba badaczy. Z tego względu charakteryzuje ją wiele luk badawczych, do których wypełnienia ma na celu przyczynić się niniejsza praca.

W 2018 roku przeprowadzono badania, z których wynika, że języka niderlandzkiego można się uczyć na uniwersytetach i w instytucjach w 39 krajach na świecie („NEM-rapportage 2018” 2018). Nie wiadomo, dlaczego Niderlandzka Unia Językowa nie przeprowadziła badania, lub nie opublikowała jego wyników, w latach kolejnych. Mogłoby to być cenne źródło informacji zarówno dla tej instytucji, jak i dla badaczy związanych z międzynarodową niderlandystyką. Trudno jest wyciągnąć ogólne wnioski dotyczące studiów na całym świecie. Można jednak zauważyć pewne zmiany zachodzące

w Europie, na przykład zamknięcie niderlandystyki na Uniwersytecie Wiedeńskim czy niska liczba studentów filologii niderlandzkiej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Dotyczą one również niderlandystyki w niderlandzkojęzycznym obszarze językowym. W 2019 roku ogłoszono zamknięcie niderlandystycznych studiów licencjackich na Wolnym Uniwersytecie w Amsterdamie (Van Oostendorp 2019). Decyzja ta była spowodowana niewielkim zainteresowaniem ze strony potencjalnych studentów.

Absolwenci polskich studiów niderlandystycznych ze względu na swoje kompetencje językowe z łatwością znajdują zatrudnienie w Polsce. Jak już jednak wspomniano, jest to związane z dużą liczbą holenderskich, belgijskich i międzynarodowych firm w Polsce, poszukujących osób władających językiem niderlandzkim na wysokim poziomie, a tych jest relatywnie mało. Gdyby w przyszłości liczba takich firm się drastycznie zmniejszyła, mogłoby to mieć wpływ na popularność studiów niderlandystycznych w Polsce.

Van der Horst (2019) wielokrotnie podkreślał rolę, jaką odgrywa rozwinięta kompetencja interkulturowa studentów i absolwentów niderlandystyk w pracy i codziennej komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka niderlandzkiego. W kolejnym rozdziale zostanie przedstawiona metodologia badawcza dotycząca badania nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego w polskich ośrodkach akademickich.

Rozdział 4: Metodologia badawcza

4.1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział jest pierwszym z trzech poświęconych prezentacji empirycznej części badania, poświęconego interkulturowości na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej. Celem rozdziału jest omówienie metodologii związanej z projektem badawczym przeprowadzonym w ramach niniejszej pracy. Poniższe sekcje poświęcone są przedstawieniu celów badania oraz pytaniom badawczym, uczestnikom, schematowi badań, poszczególnym narzędziom, procedurom i metodom analizy danych oraz kwestiom etycznym.

4.2. Cele badawcze i pytania badawcze

Celem głównym niniejszego projektu było zbadanie, w jakim stopniu i w jaki sposób studenci polskich niderlandystyk rozwijają kompetencję interkulturową na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego²⁷. W badaniu wzięto pod uwagę trzy polskie uniwersytety, które oferują zarówno studia licencjackie, jak i magisterskie w zakresie niderlandystyki: Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Szczegółowe cele obejmowały:

1. Ustalenie, w jakim stopniu efekty uczenia się uwzględniają rozwój kompetencji interkulturowej oraz dokonanie ich zestawienia.

²⁷ Na Uniwersytecie Wrocławskim blok tych zajęć nazywa się „Praktyczna Znajomość Języka Niderlandzkiego (PZJN)”. W dalszej części pracy będę stosował termin „praktyczna nauka języka niderlandzkiego” oraz skrót „PNJN” w odniesieniu do wszystkich uniwersytetów. [MB]

2. Ustalenie, jakie materiały dydaktyczne są wykorzystywane na zajęciach języka niderlandzkiego jako obcego oraz przeanalizowanie, na ile uwzględniają one postulaty kształcenia interkulturowego.
3. Ustalenie, czy i w jaki sposób rozwijana jest kompetencja interkulturowa studentów na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego.
4. Ustalenie, jakie są opinie nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego na temat rozwijania kompetencji interkulturowej.
5. Ustalenie, jakie są opinie studentów niderlandystyk na temat rozwijania kompetencji interkulturowej.
6. Ustalenie, na ile studenci polskich niderlandystyk rozwijają swoją kompetencję interkulturową na różnych etapach studiów licencjackich.

Cel główny oraz cele szczegółowe niniejszego badania doprowadziły do sformułowania czterech pytań badawczych.

Pytanie badawcze numer 1 (PB1): W jakim zakresie kompetencja interkulturowa stanowi część dokumentacji programowej związanej z polskimi niderlandystykami, a postulaty nauczania interkulturowego są odzwierciedlone w materiałach dydaktycznych używanych w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego?

Pierwsze pytanie badawcze jest ukierunkowane na eksplorację różnic i podobieństw pomiędzy efektami uczenia się, programami studiów oraz sylabusami przedmiotów na trzech uniwersytetach. Do tej pory nie zbadano, na ile postulaty nauczania interkulturowego zostały uwzględnione w dokumentacji programowej polskich niderlandystyk.

Dotychczasowe badania wskazują, że postulaty podejścia interkulturowego nie są lub są w niewielkim stopniu ujmowane w materiałach dydaktycznych do języka niderlandzkiego (Van Rossum i Vismans 2004; De Louw i Buczak 2021). Analiza podręczników kursowych, używanych w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego na trzech uniwersytetach, pozwoli na sformułowanie wniosków dotyczących uwzględnienia w tych publikacjach założeń podejścia interkulturowego.

Pytanie badawcze numer 2 (PB2): Jakie są konkretne treści oraz sposoby naucza-

nia w ramach rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego w polskich ośrodkach akademickich?

Drugie pytanie badawcze odnosi się do praktyki dydaktycznej. Badania wskazują, że cele nauczania interkulturowego realizowane są w Polsce na zajęciach języków obcych w różnym stopniu (Aleksandrowicz-Pędich 2005a; Sobkowiak 2015). Jak podkreślono w sekcji 3.6.5., kompetencja interkulturowa jest kluczowa dla absolwentów polskich niderlandystów, podejmujących pracę w środowisku międzynarodowym i/lub wielojęzycznym. Odpowiedź na powyższe pytanie badawcze pozwoli ustalić, w jakim stopniu oraz w jaki sposób nauczanie interkulturowe stanowi element zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej.

Pytanie badawcze numer 3 (PB3): Jakie są opinie nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego oraz studentów niderlandystyk na temat implementowania podejścia interkulturowego i rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego w polskich ośrodkach akademickich?

Dotychczasowe badania podkreślają pozytywne opinie studentów i nauczycieli języków obcych na temat uwzględniania kompetencji interkulturowej w nauczaniu (Sercu et al. 2005; Derenowski 2015; Schat et al. 2018). Odpowiedź na powyższe pytanie badawcze pozwoli określić, jakie są opinie nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego oraz studentów niderlandystyk na trzech uniwersytetach.

Pytanie badawcze numer 4 (PB4): W jakim stopniu, wraz z rozwojem kompetencji językowej studenci polskich niderlandystyk rozwijają również swoją kompetencję interkulturową?

Czwarte pytanie badawcze odnosi się do rezultatów nauczania w ramach kształcenia niderlandystycznego. Do tej pory nie przeprowadzono badań, które obejmowałyby ten komponent w kontekście polskiej niderlandystyki. Odpowiedź na powyższe pytanie badawcze pozwoli wywnioskować, czy studenci wraz z rozwojem kompetencji językowej rozwijają również swoją kompetencję interkulturową.

4.3. Uczestnicy

Uczestnikami badania byli studenci I, II i III roku studiów licencjackich w zakresie niderlandystyki oraz nauczyciele języka niderlandzkiego jako obcego na Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Biorąc pod uwagę cele i pytania badawcze, w niniejszym badaniu zdecydowano się na dobór celowy próby, w którym to badacz decyduje, kto zostanie zakwalifikowany do grupy badanych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 188). Dobór celowy ma zastosowanie zarówno w badaniach jakościowych, jak i ilościowych. W przypadku niniejszego projektu badawczego grupą badanych na poszczególnych jego etapach byli studenci niderlandystyki lub nauczyciele języka niderlandzkiego jako obcego na trzech uniwersytetach. Próbę badawczą w niniejszym badaniu cechuje zatem homogeniczność – uczestnicy są częścią jednej podgrupy, którą łączy to samo doświadczenie (Dörnyei 2007: 127).

Liczba uczestników różniła się na poszczególnych etapach badania²⁸. Szczegółowe dane przedstawione są poniżej:

1. *Skala inteligencji kulturowej*. Kwestionariusz²⁹ skali inteligencji kulturowej został wypełniony przez 197 studentów niderlandystyki – 98 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, 71 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 28 studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Kwestionariusz wypełniło 94 studentów I roku (47,7%), 55 studentów II roku (27,9%) oraz 48 studentów III roku (24,4%).
2. *Obserwacje zajęć*. Obserwowano zajęcia przeprowadzone przez 10 nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego – 3 pracowników Uniwersytetu Wrocławskiego, 4 pracowników Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 3 pracowników Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. 3 nauczycieli było rodzimymi użytkownikami języka niderlandzkiego, a 7 rodzimymi użytkownikami języka polskiego. W obserwowanych zajęciach wzięło udział łącznie 121 osób – 61 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, 42 studentów

²⁸ Poszczególne narzędzia badawcze zostaną szczegółowo omówione w sekcji 4.5. [MB]

²⁹ Literatura fachowa – zależnie od źródeł – traktuje terminy ankieta i kwestionariusz synonimicznie (zob. Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 167) bądź zwraca uwagę na odrębności. W tej pracy oba terminy będą stosowane wymiennie. [MB]

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 18 studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

3. *Wywiady z nauczycielami.* W ramach badania przeprowadzono wywiady z 9 nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego, którzy prowadzili zajęcia z praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego w roku akademickim 2021/2022 i/lub 2022/2023 – 2 pracownikami Uniwersytetu Wrocławskiego, 4 pracownikami Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 3 pracownikami Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. 2 nauczycieli było rodzimymi użytkownikami języka niderlandzkiego, a 7 rodzimymi użytkownikami języka polskiego.
4. *Ankieta dotycząca rozwijania kompetencji interkulturowej.* Kwestionariusz został wypełniony przez 168 studentów niderlandystyki – 85 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, 60 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 23 studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W badaniu wzięło udział 121 kobiet (72%), 44 mężczyzn (26,1%), 2 osoby niebinarne (1,2%) oraz 1 osoba, która nie wyjawiała swojej płci (0,6%)³⁰. Ankietę wypełniło 76 studentów I roku (45,2%), 39 studentów II roku (23,2%) oraz 53 studentów III roku (31,5%). Średnia wieku wyniosła 20,9 lat. Język polski był językiem ojczystym dla 167 respondentów (99,4%), a dla 1 uczestnika był nim język rosyjski (0,6%). Respondenci uczyli się języka niderlandzkiego średnio przez 18,3 miesiąca. 92 respondentów (54,7%) przyznało, że zna ten język na poziomie podstawowym, 40 respondentów (23,8%) – na poziomie średniozaawansowanym niższym, 27 respondentów (16%) – na poziomie średniozaawansowanym wyższym, 7 respondentów – na poziomie zaawansowanym (4,2%), 1 respondent (0,6%) na poziomie biegłym, a 1 respondent (0,6%) nie udzielił odpowiedzi na to pytanie. 165 respondentów (98,2%) przyznało, że zna język angielski, 77 respondentów – (45,8%) język niemiecki, 29 respondentów (17,3%) – język hiszpański, 25 respondentów (14,9%) – język francuski, 18 respondentów (10,7%) – język włoski i 18 respondentów (10,7%) – język rosyjski. 158 respondentów (94%) przyznało, że nie mieszkało dłużej niż 6 miesięcy w kraju niderlandzkojęzycznym, 9 respondentów (5,4%) przyznało, że mieszkało dłużej niż 6 miesięcy w kraju

³⁰ Danych demograficznych nie zbierano podczas przeprowadzania kwestionariusz skali inteligencji kulturowej. Z perspektywy tej pracy, w ankiecie istotny był rok studiów. [MB]

niderlandzkojęzycznym, a 1 respondent (0,6%) nie udzielił odpowiedzi na to pytanie.

W celu zachowania anonimowości zarówno studentów, jak i nauczycieli w niniejszym badaniu przyjęto następujący sposób kodowania uczestników badania. Studentów oznaczono symbolem „ST” oraz odpowiednim numerem – ST1, ST2, ST3, ST4... ST197. Nauczyciele oznaczono symbolem „N” oraz przypisanym numerem – N1, N2, N3, N4, N5... N10. Ponadto, w wynikach nie wskazano, na którym z trzech uniwersytetów studiowali lub pracowali uczestnicy badania.

4.4. Schemat badania

W niniejszym badaniu wykorzystano założenia *metodologii mieszanej* (ang. mixed methods), która łączy metody jakościowe z ilościowymi. Metodologia mieszana jest interdyscyplinarnym podejściem w badaniach, które Creswell i Creswell (2018: 41-42) definiują jako „polegające na zbieraniu danych ilościowych i jakościowych, integrowaniu obu form danych i stosowaniu odrębnych konstrukcji, które mogą obejmować założenia filozoficzne i ramy teoretyczne.”

Jedną ze strategii wykorzystywanych w metodologii mieszanej, która przyczynia się do ograniczenia jednostronności, jest triangulacja (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 143). Również w niniejszym projekcie badawczym zastosowano triangulację danych, aby uniknąć tendencyjnego obrazu interkulturowości na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego. W tym celu wykorzystano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe – analizę, obserwację, wywiady, ankiety. Wykorzystanie tylko jednej z metod uniemożliwiłoby sformułowanie pełnych odpowiedzi na pytania badawcze. Przykładowo, odpowiedzi nauczycieli, uzyskane w wywiadzie dotyczącym ich praktyki dydaktycznej, niekoniecznie odzwierciedlałyby to, co wynioskowano na podstawie odpowiedzi studentów w badaniu kwestionariuszowym.

Creswell ([2009] 2013: 224) podkreśla, że można wyróżnić 6 głównych strategii w projektowaniu badań mieszanych. W niniejszej pracy wykorzystano *równoległą strategię triangulacyjną* (ang. convergent parallel design) (Fig. 11.).

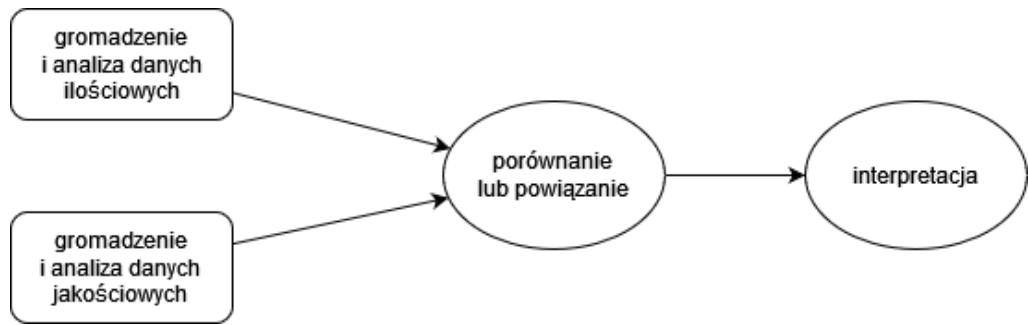


Fig. 11. Schemat *równoległej strategii triangulacyjnej* (zaadaptowane za: Creswell 2014: 571).

Polega ona na jednoczesnym zbieraniu danych ilościowych i jakościowych, integrowaniu ich i dokonywaniu całościowej interpretacji w celu lepszego zrozumienia problemu badawczego (Creswell [2009] 2013: 229). Figura 12. przedstawia schemat wykorzystania metodologii mieszanej w niniejszym badaniu.

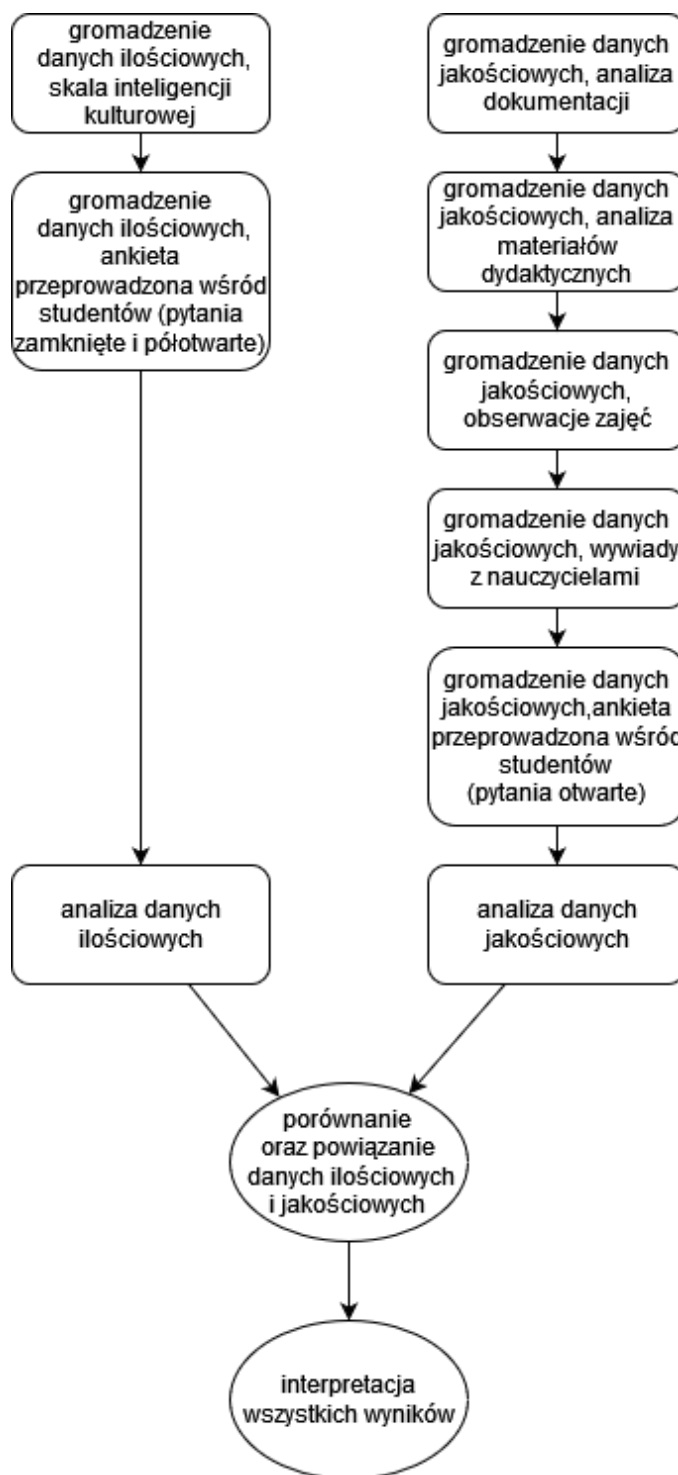


Fig. 12. Schemat zastosowania *równoległej strategii triangulacyjnej* w niniejszym badaniu.

Szczegółowy przegląd schematu badania, uwzględniający konkretne zadania, ich ramy czasowe oraz miejsca ich realizacji znajduje się w Tabeli 9.

Tabela 9. Schemat pracy nad niniejszym projektem badawczym.

Miesiąc i rok	Zadanie	Uniwersytet
marzec – sierpień 2021	zebranie i analiza dokumentacji oraz materiałów dydaktycznych	UWr, UAM, KUL ³¹
październik 2021, styczeń 2022, maj 2022	przeprowadzenie ankiety skali inteligencji kulturowej	UWr, UAM, KUL
kwiecień – maj 2022, listopad 2022 – styczeń 2023	obserwacje zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego	UWr, UAM, KUL
czerwiec 2022, listopad 2022 – styczeń 2023	przeprowadzenie wywiadów z nauczycielami akademickimi dotyczących rozwijania kompetencji interkulturowej	UWr, UAM, KUL
listopad 2022 – styczeń 2023	przeprowadzenie ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej	UWr, UAM, KUL
styczeń – luty 2023	ponowna analiza dokumentacji oraz materiałów dydaktycznych	UWr, UAM, KUL
styczeń – kwiecień 2023	analiza danych zebranych poprzez ankiety, obserwacje i wywiady	UAM

Po przyjęciu na językoznawcze studia doktoranckie autor rozpoczął gruntowne studiowanie literatury dotyczącej miejsca kultury w dydaktyce języków obcych oraz nauczania interkulturowego. Aktualną literaturę niderlandzkojęzyczną niezbędną do zaprojektowania schematu badania i narzędzi badawczych pozyskano dzięki grantowi Niderlandzkiej Unii Językowej, który przyznano autorowi w marcu 2021 roku (numer grantu NTU/453 400). We wrześniu tego samego roku, dzięki środkom pozyskanym z programu Uniwersytet Jutra, autor podjął kwerendę biblioteczną na Katolickim Uniwersytecie w Lowanium, w Belgii.

Pierwszym etapem badań empirycznych, który odbył się między marcem a sierpniem 2021 roku, była analiza efektów uczenia się oraz programów studiów licencjackich w zakresie niderlandystyki. Jednocześnie przeprowadzono analizę sylabusów przedmiotów będących częścią bloku praktycznej nauki języka niderlandzkiego oraz wskazanych w nich materiałów dydaktycznych. W toku pracy na wszystkich trzech uniwersytetach zmienił się program studiów, a co za tym idzie – zmieniono również karty przedmiotów oraz wiodące podręczniki. Z tego względu dokonano ponownej analizy dokumentacji i materiałów dydaktycznych na przełomie 2022 i 2023 roku.

W październiku 2021 roku oraz w styczniu i maju 2022 roku został udostępniony grupie studentów link (Formularze Google) do ankiety badawczej zawierającej

³¹ Skrót UWr oznacza Uniwersytet Wrocławski, skrót UAM Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a skrót KUL Katolicki Uniwersytet Lubelska Jana Pawła II.

polskojęzyczną wersję *skali inteligencji kulturowej* (Barzykowski et al. 2021). Druga grupa studentów wypełniła badanie kwestionariuszowe w wersji drukowanej.

Następnym etapem było przeprowadzenie obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego na studiach licencjackich trzech uniwersytetów. Odbyły się one między kwietniem a majem 2022 roku oraz między listopadem 2022 roku a styczniem 2023 roku.

Równolegle, autor przeprowadził częściowo ustrukturyzowane wywiady z nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego, które odbyły się w czerwcu 2022 roku oraz między listopadem 2022 roku a styczniem 2023 roku. Wywiady dotyczyły rozwijania kompetencji interkulturowej na prowadzonych przez respondentów zajęciach.

Między listopadem 2022 roku a styczniem 2023 roku autor przeprowadził wśród studentów badanie kwestionariuszowe, które dotyczyło rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego.

Następnie, między styczniem a kwietniem 2023 roku, przystąpiono do analizy wyników na podstawie zebranych danych – z zastosowaniem różnych metod analizy – oraz opracowano trzy rozdziały niniejszej pracy: rozdział metodologiczny, rozdział przedstawiający wyniki oraz rozdział omawiający dyskusję wyników.

4.5. Pozyskiwanie danych

W niniejszej sekcji omówione zostaną narzędzia i procedury badawcze wykorzystane do analizy dokumentacji, analizy materiałów dydaktycznych, kwestionariusza skali inteligencji kulturowej, obserwacji zajęć, wywiadów z nauczycielami oraz przeprowadzenia ankiety studenckiej dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej.

4.5.1. Narzędzia badawcze

W niniejszym badaniu użyto następujących narzędzi: arkusza analizy, arkusza kalkulacyjnego, kwestionariusza skali inteligencji kulturowej, arkusza obserwacyjnego, arkusza wywiadu oraz kwestionariusza dotyczącego rozwijania kompetencji interkulturowej. Zostaną one szczegółowo omówione w niniejszej podsekcji.

- Narzędzie wykorzystane do przeprowadzenia analizy dokumentacji

Pierwszym etapem analizy dokumentacji było wyselekcjonowanie z pełnej listy efektów uczenia się tych, które w sposób pośredni lub bezpośrednio odnoszą się do rozwijania kompetencji interkulturowej. Następnie porównano komponenty PNJN w programach studiów na wszystkich trzech uniwersytetach, które najbardziej prawdopodobnie mogą pobudzić do refleksji interkulturowej – zajęcia mające na celu ćwiczenia ustne (na przykład *konwersacje*), zajęcia, w ramach których używa się podręcznika kursowego (na przykład *kurs podręcznikowy*) oraz zajęcia, których materiałem wiodącym są materiały autentyczne (na przykład *ćwiczenia ze słuchu*). W ten sposób wyselekcjonowano wszystkie komponenty, a odpowiadające im sylabusy poddano analizie. W celu przeprowadzenia analizy sylabusów poszczególnych przedmiotów będących komponentami PNJN, zaprojektowano w edytorze tekstowym Word specjalne narzędzie składające się z trzech tabel. Praca nad nim odbyła się trzyetapowo.

Pierwszym etapem było stworzenie tabeli, która pozwoliła na wprowadzenie kierunkowych efektów uczenia się poszczególnych kierunków. Drugim etapem było zaprojektowanie tabeli zawierającej informacje wskazane w sylabusach przedmiotów. Zdecydowano się na wybór tych elementów, które mogły mieć wpływ na wyniki analizy pod kątem kompetencji interkulturowej – cele kształcenia, kierunkowe odniesienia do efektów uczenia się, treści kształcenia, procedury dydaktyczne, literatura podstawowa oraz sposoby oceniania. Trzecim etapem było zaprojektowanie kolejnej tabeli odnoszącej się do literatury podstawowej wskazanej w sylabusach. Wzięto pod uwagę następujące informacje o publikacjach: autorzy, rok wydania, nazwa wydawnictwa, kraj wydania, liczba stron, grupa docelowe, tematy jednostek oraz typ podejścia do kultury.

Tak zaprojektowane narzędzie pozwoliło na wskazanie w jednym pliku tekstowym efektów uczenia się, informacji o sylabusach oraz materiałach dydaktycznych (Załącznik 1).

- Narzędzie wykorzystane do przeprowadzenia analizy materiałów dydaktycznych

Do przeprowadzenia analizy materiałów dydaktycznych zaprojektowano w arkuszu kalkulacyjnym Excel specjalne narzędzie. Praca nad nim odbyła się dwuetapowo.

Pierwszym etapem było wyselekcjonowanie listy tematów, które pojawiają się w materiałach dydaktycznych używanych na kursach PNJN wymienionych wyżej uniwersytetów. Na podstawie wstępnej analizy podręczników kursowych wyszczególniono 52 kategorie tematyczne. Następnie te, które były ze sobą powiązane, zostały połączone we wspólne kategorie, takie jak na przykład *literatura + książki* czy *zoo + zwierzęta*. Wynikiem tego było stworzenie listy zawierającej 30 kategorii tematycznych. Zostały one przedstawione w Tabeli 10. wraz ze wskazaniem tematów, z którymi – w większości – zostały połączone.

Tabela 10. Kategorie tematyczne, wyselekcjonowane na podstawie wstępnej analizy materiałów dydaktycznych.

Numer	Kategoria
1.	funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe
2.	imiona/nazwy + dni tygodnia
3.	aspekty językowe
4.	firmy + reklama
5.	muzyka
6.	książki + literatura
7.	media społecznościowe + technologia
8.	tv/radio/prasa
9.	transport
10.	film/teatr/kabaret + sztuka
11.	czas (wolny) + relaks
12.	urodziny/ślub + śmierć
13.	święta + nowy rok + tradycje
14.	polityka
15.	muzea + zabytki + historia
16.	zoo + zwierzęta
17.	zdrowie + uzależnienia
18.	jedzenie i picie
19.	zakupy/ekonomia + mieszkanie
20.	edukacja + nauka
21.	sport
22.	pogoda/klimat + środowisko
23.	praca + rozmowy telefoniczne
24.	wiara i przesady
25.	szok kulturowy + komunikacja interkulturowa
26.	rodzina + relacje
27.	homoseksualność + mniejszości
28.	przestępczość
29.	podróże/turystyka/geografia + miasta
30.	cechy narodowe

Oprócz kategorii tematycznych narzędzie do analizy podręczników składa się również z trzech kolumn, które wskazują, czy dane ćwiczenie odnosi się do *kultury własnej uczniów*, *kultury docelowej* czy *kultury ogólnej*. Aby odróżnić ćwiczenia pojawiające się

w podręcznikach, podzielono każdą z trzech kategorii na *zadania i teksty*. Ponadto, kategorię *kultury docelowej* podzielono na kolejne trzy podkategorie, w zależności od tego, do jakiego kraju/regionu dane zadanie lub tekst się odnosiły – Holandii, Belgii lub Surinamu i innych terytoriów niderlandzkojęzycznych. Tak zaprojektowana tabela, pozwoliła przyporządkować konkretne zadanie lub tekst do kategorii tematycznej oraz wskazać, do jakiego typu kultury się odnosi.

Drugim etapem pracy nad narzędziem do analizy materiałów dydaktycznych było stworzenie w drugiej karcie arkusza kalkulacyjnego tabeli z liczbą odniesień do konkretnych komponentów kompetencji interkulturowej. Wykorzystano w tym celu komponenty zaproponowane przez Byrama ([1997] 2021), inspirując się analizą podręczników do języka niderlandzkiego, przeprowadzoną przez Van Rossum i Vismansa (2004). Tabela składa się z pięciu kategorii: *postaw, wiedzy faktograficznej, wiedzy o interakcji, świadomości i umiejętności*. Tak jak w przypadku badania Van Rossum i Vismansa (2004: 20), postanowiono zastosować w kategorii *wiedza* rozróżnienie na wiedzę czysto faktograficzną, na przykład informacje geograficzne, oraz na wiedzę z zasady służącą interakcji, jak na przykład znajomość form grzecznościowych.

Ukończenie obu etapów pozwoliło na stworzenie ostatecznego kształtu narzędzia, służącego do analizy materiałów dydaktycznych (Załącznik 2).

- Narzędzie wykorzystane do przeprowadzenia kwestionariusza skali inteligencji kulturowej

Zastosowany w badaniu kwestionariusz skali inteligencji kulturowej zawierał polskojęzyczną wersję skali inteligencji kulturowej (Barzykowski et al. 2021). Narzędzie to zostało szczegółowo opisane w sekcji 2.4.4.5.

Kwestionariusz skali inteligencji kulturowej składał się z 20 stwierdzeń odnoszących się do komponentów inteligencji kulturowej: *metapoznawczego* (4 pytania), *poznawczego* (6 pytań), *motywacyjnego* (5 pytań) i *behawioralnego* (5 pytań). Uczestnicy odpowiadali, na ile zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, zaznaczając odpowiednią wartość na siedmiostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 7 *zdecydowanie się zgadzam*.

Analiza zgodności wewnętrznej testu przy użyciu alfy Cronbacha (α) dla całego narzędzia wyniosła 0,916. Alfa Cronbacha $> 0,9$ wskazuje na doskonały poziom

rzetelności (George i Mallery 2016: 240). W Tabeli 11. podano statystyki rzetelności dla poszczególnych lat oraz stwierdzeń odnoszących się do czterech komponentów inteligencji kulturowej.

Tabela 11. Statystyki rzetelności dla poszczególnych lat i komponentów inteligencji kulturowej.

	Komponent metapoznawczy	Komponent poznawczy	Komponent motywacyjny	Komponent behawioralny
I rok	0,878	0,827	0,843	0,885
II rok	0,883	0,863	0,897	0,937
III rok	0,864	0,851	0,897	0,899

Alfa Cronbacha $> 0,8$ wskazuje na dobry, a $> 0,9$ na doskonały poziom rzetelności (George i Mallery 2016: 240).

Ankieta wykorzystana do badania skali inteligencji kulturowej znajduje się w załączniku (Załącznik 3).

- Narzędzie wykorzystane do przeprowadzenia obserwacji zajęć

W celu przeprowadzenia obserwacji zaprojektowano specjalny arkusz obserwacyjny w edytorze tekstowym Word.

Inspiracją do zaprojektowania narzędzia był wzór arkusza obserwacyjnego wykorzystywany podczas obserwacji lekcji języka obcego przez Sobkowiaka (2015: 253). Pojawiają się w nim rodzaje odniesień do kultury, ich liczba oraz wskaźnik procentowy (w stosunku do zajęć, na których pojawiło się dane zagadnienie).

Arkusz obserwacyjny wykorzystany w niniejszym badaniu, w formie tabeli, składa się z wertykalnie ułożonych kategorii tematycznych, które sformułowano podczas analizy materiałów dydaktycznych. W porządku horyzontalnym przedstawiono liczbę odniesień, komentarze oraz techniki nauczania. Odniesienia zaobserwowane podczas zajęć zostały podzielone na *krótkie* i *długie*. Odniesienia krótkie oznaczają na przykład jednozdaniowe komentarze czy reakcje. Odniesienia długie wskazują, że dana kwestia była szerzej komentowana, omawiana czy analizowana podczas obserwowanych zajęć.

Przed obserwacjami właściwymi przeprowadzono pilotażową obserwację zajęć języka niderlandzkiego dla studentów studiów magisterskich na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obserwacja pilotażowa miała na celu ustalenie, czy narzędzie badawcze będzie skuteczne oraz czy badacz będzie potrafił z niego korzystać.

Pilotażowa obserwacja potwierdziła skuteczność zaprojektowanego na potrzeby tego badania arkusza obserwacyjnego, a jej efektem było umieszczenie w narzędziu dodatkowych informacji o obserwowanych zajęciach – data, temat oraz liczba studentów w nich uczestniczących.

Tak zaprojektowane narzędzie zostało wykorzystane podczas obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego (Załącznik 4).

- Narzędzie wykorzystane do przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami

W celu przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego w ramach omawianego projektu badawczego, sporządzono w edytorze tekstowym Word listę dziesięciu pytań przedstawionych poniżej:

1. Czy uważa Pan/i, że rozwijanie kompetencji interkulturowej jest istotną funkcją edukacji? Dlaczego?
2. Czy przygotowując program zajęć na dany semestr, bierze Pan/i pod uwagę rozwijanie kompetencji interkulturowej? W jaki sposób stara się Pan/i uzupełniać program o ten element?
3. Czy stara się Pan/i rozwijać kompetencję interkulturową na zajęciach? W jaki sposób? Czy ma Pan/i ulubione, wypróbowane techniki nauczania nakierowane na nauczanie treści kulturowych oraz rozwijanie kompetencji interkulturowej?
4. Czy wybierając podręcznik, bierze Pan/i pod uwagę zawarte w nim treści (inter)kulturowe? Na co konkretnie zwraca Pan/i uwagę w tym zakresie?
5. Czy uważa Pan/i, że materiały, z których Pan/i korzysta na zajęciach (podręczniki, materiały autorskie) zwracają uwagę na kulturę? W jaki sposób prezentowane są treści kulturowe? Czy jest Pan/i zadowolona z proporcji elementów kulturowych i sposobów, w jaki są przedstawione?
6. Jakie materiały i/lub narzędzia wydają się Panu/Pani najbardziej pomocne w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczących się języków obcych? Czy Pan/i dysponuje odpowiednim repertuarem takich materiałów? W jaki sposób Pan/i do nich dociera? Czy może Pan/i podać przykłady najbardziej pomocnych materiałów dydaktycznych lub autentycznych?

7. Czy uważa Pani/, że powinno się brać pod uwagę wszystkie kraje niderlandzkojęzyczne w ramach praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego? Dlaczego? Czy Pan/i to robi? W jaki sposób?
8. Czy w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego jest miejsce na nawiązania do innych – poza krajami niderlandzkiego obszaru językowego – kultur? Czy w ramach zajęć odnosi się Pan/i do kultury własnej uczniów? Dlaczego? Proszę o podanie przykładów tematów lub zadań, w których pojawiają się odniesienia do innych kultur.
9. Czy uważa Pan/i że Pana/Pani zajęcia pobudzają uczniów do refleksji na temat komunikacji interkulturowej, otwartości, szacunku dla innych kultur? Czy Pana/i zdaniem zajęcia stymulują rozwijanie takich postaw? W jaki sposób?
10. Czy czuje się Pan/i przygotowany/a merytorycznie do rozwijania kompetencji interkulturowej studentów? Czy kiedykolwiek uczestniczył/a Pan/i w szkoleniu na ten temat? Czy stara się Pan/i rozwijać własną kompetencję interkulturową? W jaki sposób?

Przed przeprowadzeniem właściwych wywiadów z nauczycielami języka niderlandzkiego badacz przeprowadził wywiad pilotażowy z jednym z pracowników Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Efektem wywiadu pilotażowego było stworzenie *listy kontrolnej* (ang. checklist) kwestii, które badacz chciał poruszyć podczas każdego wywiadu (Tabela 12.).

Tabela 12. Lista kontrolna kwestii poruszanych w wywiadach z nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego.

Numer	Kwestia
1.	czy rozwijanie KI ³² jest istotne?
2.	KI w programie
3.	techniki rozwijania KI
4.	kultura w podręcznikach
5.	KI w podręcznikach
6.	proporcje KI i kultury w podręcznikach
7.	najbardziej pomocne materiały
8.	docieranie do materiałów (przykłady)
9.	kraje niderlandzkojęzyczne
10.	nawiązywanie do innych kultur
11.	nawiązywanie do kultury polskiej
12.	pobudzanie do refleksji
13.	uczestnictwo w szkoleniach

³² Skrót od „kompetencja interkulturowa”. [MB]

Lista ułatwiła badaczowi kontrolowanie toku wywiadów, podczas których sukcesywnie odznaczano te informacje, który już uzyskano od nauczyciela.

- Narzędzie wykorzystane do przeprowadzenia badania kwestionariuszowego dotyczącego rozwijania kompetencji interkulturowej

W celu przeprowadzenia badania kwestionariuszowego wśród studentów niderlandystyk dotyczącego rozwijania kompetencji interkulturowej, zaprojektowano ankietę składającą się z trzech części.

Podstawą pierwszej części ankiety były pytania odnoszące się do danych demograficznych, znajomości języków obcych oraz tego, czy respondent mieszkał dłużej niż 6 miesięcy w kraju niderlandzkojęzycznym.

Druga część kwestionariusza dotyczyła interkulturowości na lekcjach języka niderlandzkiego jako obcego. Składała się ona z 15 stwierdzeń odnoszących się do składowych kompetencji interkulturowej – wiedzy, postaw i umiejętności. Inspiracją do stworzenia stwierdzeń były *savoirs* Byrama ([1997] 2021). Stwierdzenia zostały zaadaptowane w taki sposób, aby odnosiły się do lekcji języka niderlandzkiego. 6 stwierdzeń dotyczyło rozwijania wiedzy, na przykład – „Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Holandii”. 4 stwierdzenia dotyczyły rozwijania postaw, na przykład – „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę szacunku wobec innych kultur”. 5 stwierdzeń odnosiło się do umiejętności, na przykład – „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie zdolność do krytycznej oceny aspektów kultury własnej”. Kolejność zamieszczonych stwierdzeń była losowa. Uczestnicy odpowiadali na ile zgadzają się z podanymi stwierdzeniami, zaznaczając odpowiednią wartość na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 5 *zdecydowanie się zgadzam*. Analiza zgodności wewnętrznej testu przy użyciu alfy Cronbacha (α) dla drugiej części kwestionariusza wyniosła 0,898. Alfa Cronbacha $> 0,8$ wskazuje na dobry poziom rzetelności (George i Mallery 2016: 240). Analiza zgodności wewnętrznej testu przy użyciu alfy Cronbacha dla poszczególnych stwierdzeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej została przedstawiona w Tabeli 13.

Tabela 13. Poziom rzetelności poszczególnych grup stwierdzeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej.

	Wiedza	Postawy	Umiejętności
Rzetelność	0,793	0,784	0,836

Alfa Cronbacha $> 0,7$ wskazuje na akceptowalny, a $> 0,8$ na dobry poziom rzetelności (George i Mallery 2016: 240).

Trzecia część kwestionariusza składała się z dwóch pytań otwartych i dwóch pytań półotwartych. Pytania otwarte dotyczyły opinii studentów na temat włączania elementów kulturowych i rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach PNJN. Pierwsze pytanie półotwarte dotyczyło najbardziej pomocnych źródeł w rozwijaniu kompetencji interkulturowej w ramach zajęć PNJN. Uczestnicy musieli uporządkować źródła w skali od 1 do 8, gdzie 1 oznaczało *najmniej ważne źródło*, a 8 *najważniejsze*. Ostatnie pytanie dotyczyło źródeł kontaktu studentów z innymi kulturami. Uczestnicy zostali poproszeni o zakreślenie 4 najważniejszych z listy liczącej 8 źródeł. Zadanie to pozwalało uczestnikom wpisać inne źródła niż te zaproponowane w ankiecie.

Tak zaprojektowaną ankietę wykorzystano do przeprowadzenia badania kwestionariuszowego wśród studentów niderlandystyk (Załącznik 5).

4.5.2. Procedury badawcze

W badaniu wykorzystano szereg procedur badawczych, przy zastosowaniu opisanych powyżej narzędzi. Wszystkie z nich wyjaśnione są szczegółowo w niniejszej podsekcji.

- Procedura zbierania danych badawczych drogą analizy dokumentacji

Analiza dokumentacji jest jedną z technik otwartych gromadzenia danych wykorzystywanych w badaniach glottodydaktycznych, która pozwala na analizę treści pod kątem konkretnego problemu badawczego (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 165; Gębał 2019: 87). Analiza dokumentacji w niniejszym badaniu opierała się na trzech źródłach – kierunkowych efektach uczenia się, programach studiów oraz sylabusach poszczególnych przedmiotów będących częścią bloku praktycznej nauki języka niderlandzkiego.

Wstępnym etapem zbierania danych w pierwszej części empirycznej niniejszego projektu była analiza efektów uczenia się dla kierunków studiów. Z pełnej listy efektów uczenia się wyselekcjonowano te, które w sposób pośredni lub bezpośredni odnoszą się do rozwijania kompetencji interkulturowej. W tym celu wykorzystano definicję tejsze

kompetencji, która została tu zaproponowana w sekcji 3.7., – „wiedza, umiejętności i postawy, którymi dysponuje student, i które wykorzystuje w komunikacji z osobami odmiennymi kulturowo i/lub posługującymi się innym językiem lub wariantem tego samego języka, aby ta przebiegała bez przeszkód i nieporozumień”. Zwracano uwagę na takie słowa kluczowe, jak: „dziedzictwo kulturowe”, „instytucje kultury”, „interkulturowy”, „kultura”, „kulturowy”, „kulturoznawstwo”, „nauki o kulturze”, „obszar kulturowy”, „otwartość”, „porównanie języków”, „rejestr języka” (używane w różnych sytuacjach i kontekstach społeczno-kulturowych), „różnice kulturowe”, „tolerancja”, „uczenie się przez całe życie”, „wiedza o kulturze”, „wielojęzyczność”, „wytwory kultury”, „zróżnicowanie geograficzne” oraz „życie kulturalne”. Wyselekcjonowano zatem też te efekty, które nawiązują do języka, ale mogą jednocześnie odnosić się do komponentów kompetencji interkulturowej – wiedzy i umiejętności. Listę efektów uczenia się pozyskano ze strony internetowej Biuletynu Informacji Publicznej Uniwersytetu Wrocławskiego, strony internetowej Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz strony internetowej Biuletynu Informacji Publicznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Dane dotyczące wszystkich uniwersytetów wprowadzono następnie do narzędzia omówionego w podsekcji 4.4.1.

Następnie poddano analizie programy studiów niderlandystyk na wszystkich trzech uniwersytetach. Programy studiów pozyskano ze strony internetowej Katedry Filologii Niderlandzkiej Uniwersytetu Wrocławskiego, strony internetowej Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz strony Wydziału Humanistycznego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Analiza pozwoliła wskazać komponenty bloku praktycznej nauki języka niderlandzkiego, których forma prowadzenia i/lub tematyka mogą wyzwolić refleksję interkulturową, i/lub te, które opierają się na pracy z podręcznikiem kursowym lub materiałami autentycznymi (materiały audiowizualne, artykuły). Ich nazwy przedstawiono, z uwzględnieniem roku studiów oraz ośrodka naukowego, w Tabeli 14.

Tabela 14. Komponenty PNJN, które najbardziej prawdopodobnie mogą pobudzić do refleksji interkulturowej (rok akademicki 2022/2023).

	UWr	UAM	KUL
I rok	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • konwersacje 	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • mówienie i pisanie 	<ul style="list-style-type: none"> • język niderlandzki I • konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka
II rok	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • konwersacje 	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • czytanie i pisanie • konwersacje i słuchanie 	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia ze słuchu • konwersacja niderlandzka

			• słownictwo
III rok	• kurs podręcznikowy • konwersacje	• konwersacje i słuchanie • słownictwo • komunikacja	• ćwiczenia ze słuchu • konwersacja niderlandzka

Kolejnym etapem było przeprowadzenie analizy sylabusów komponentów PNJN wyselekcjonowanych podczas analizy programów studiów. Sylabusy pozyskano z systemu USOS Uniwersytetu Wrocławskiego, strony internetowej Wydziału Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz strony internetowej Wydziału Humanistycznego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Dane dotyczące wszystkich uniwersytetów wprowadzono następnie do narzędzia omówionego w podsekcji 4.4.1.

Ostatnim etapem zbierania danych drogą analizy dokumentacji była wstępna analiza materiałów dydaktycznych wskazanych w sylabusach jako literatura podstawowa. W tym celu wykorzystano informacje ze stron internetowych poszczególnych wydawnictw. Dane dotyczące wszystkich podręczników wprowadzono następnie do narzędzia omówionego w podsekcji 4.4.1.

- Procedura zbierania danych badawczych drogą analizy materiałów dydaktycznych

Analiza materiałów dydaktycznych jest jedną z technik otwartych gromadzenia danych wykorzystywanych w badaniach glottodydaktycznych, która pozwala na analizę treści pod kątem konkretnego problemu badawczego (Gębal 2019: 87).

Podręczniki kursowe poddane analizie pozyskano z trzech źródeł – zasobów własnych autora, Biblioteki Filologicznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia z języka niderlandzkiego jako obcego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Podręczniki poddane pierwszej analizie przedstawiono w Tabeli 15.

Tabela 15. Podręczniki kursowe wskazane jako literatura podstawowa w roku akademickim 2021/2022.

	UWr	UAM	KUL
I rok	• <i>Help! 1</i> • <i>Help! 2</i>	• <i>Vanzelfsprekend</i> • <i>Gewone Taal 1</i> [podręcznik autorski]	• <i>Help! 1</i> • <i>Contact! 1</i>
II rok	• <i>Help! 2</i> • <i>Help! 3</i>	• <i>Niet vanzelfsprekend</i> • <i>Nederlands voor gevorderde anderstaligen</i>	• <i>Zo gezegd 1.1</i> • <i>Zo gezegd 1.2</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gewone Taal 2</i> [podręcznik autorski] 	
III rok	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Help! 2</i> • <i>Help! 3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contact! 3</i> • <i>Gewone Taal 3</i> [podręcznik autorski] 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Zo gezegd 1.1</i> • <i>Zo gezegd 1.2</i>

Po wspomnianej zmianie programów studiów, a co za tym idzie sylabusów, przeprowadzono ponowną analizę podręczników w nich wskazanych. W przypadkach braku wskazania literatury podstawowej w sylabusach, podjęto kontakt z nauczycielami akademickimi prowadzącymi dany przedmiot w roku akademickim 2022/2023. Kontakt odbywał się mejlowo lub w trakcie procesu zbierania danych. Ponadto zdecydowano poddać analizie jedynie te podręczniki kursowe, które zostały wydane przez oficjalne wydawnictwa oraz te, które były konsekwentnie używane w całości na zajęciach języka niderlandzkiego. Zgodnie z niektórymi sylabusami literatura podstawowa opierała się na materiałach autorskich lub jedynie wybranych treściach jednego lub kilku podręczników kursowych. Tytuły podręczników kursowych, które poddano drugiej analizie są przedstawione w Tabeli 16.

Tabela 16. Podręczniki kursowe wskazane jako literatura podstawowa w roku akademickim 2022/2023.

	UWr	UAM	KUL
I rok	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nederlands in gang</i> • <i>Nederlands in actie</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contact! 1 - nieuw</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nederlands in gang</i> • <i>Contact! 1</i> • <i>Taal vitaal</i> • <i>Help! 1</i>
II rok	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nederlands in actie</i> • <i>Nederlands op niveau</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Niet vanzelfsprekend</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Niet vanzelfsprekend</i> • <i>Zo gezegd 1.1</i> • <i>Zo gezegd 1.2</i>
III rok	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Help! 3</i> 		

Badacz analizował podręczniki kursowe w wersji drukowanej, identyfikując ćwiczenia, które mogą przyczynić się do rozwoju kompetencji interkulturowej wśród studentów. W tym celu wykorzystano narzędzie, które zostało omówione w sekcji 4.4.2. Wyselekcjonowane ćwiczenia przypisywano do kategorii tematycznej, do obszaru kulturowego, do których się odnoszą oraz do komponentu kompetencji interkulturowej, który rozwijają. Niektóre ćwiczenia jednocześnie rozwijały na przykład wiedzę faktograficzną oraz świadomość. Z tego względu były przypisywane jednocześnie do dwóch komponentów.

Badacz odnotowywał ćwiczenia podczas analizy zapisując wszystkie informacje w notatniku. Zaletą takiego rozwiązania była możliwość odnotowania również numeru

strony w podręczniku oraz numeru ćwiczenia. Badacz mógł wtedy zawsze odnaleźć informację dotyczącą każdego ćwiczenia i do niego wrócić. Po analizie każdego podręcznika, badacz wprowadzał wszystkie dane do narzędzia omówionego w podsekcji 4.4.2. Pozwoliło to na drugą kontrolę i weryfikację kategorii, do których ćwiczenia zostały przypisane.

- Procedura zbierania danych badawczych drogą kwestionariusza skali inteligencji kulturowej

Ankiety składające się z samych pytań zamkniętych są „łatwe do wypełnienia i oszczędzają respondentowi wysiłku redagowania wypowiedzi” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 168). Z perspektywy badacza taki typ ankiety ułatwia również interpretację zebranych danych.

Kwestionariusz skali inteligencji kulturowej został rozesłany do nauczycieli akademickich, którzy po skontaktowaniu się z badaczem drogą mejlową lub osobiście, zgodzili się przeprowadzić w ramach swoich zajęć ankietę. W tym celu wykorzystano narzędzie omówione w sekcji 4.4.6. Odpowiedzi zbierano dwojako: część studentów wypełniła kwestionariusz w wersji drukowanej, a część online w programie Formularze Google. Było to podyktowanie nie tylko względami logistycznymi, ale także preferencjami pomagających w dystrybuowaniu kwestionariuszy nauczycieli na wszystkich trzech uniwersytetach. Wypełnienie ankiety było anonimowe i trwało około 10 minut.

Aby jak najlepiej odzwierciedlić ewentualne postępy studentów w zdobywaniu kompetencji interkulturowej, postanowiono przeprowadzić badanie z użyciem kwestionariusza skali inteligencji kulturowej w różnych miesiącach dla poszczególnych lat wszystkich trzech uniwersytetów. Studenci I roku wypełnili ankietę w październiku (w początkowej fazie studiów), studenci II roku w styczniu (w środkowej fazie), a studenci III roku w maju (w końcowej fazie). Tak zaplanowane badanie skali inteligencji kulturowej pozwoliło optymalnie odzwierciedlić progres w zdobywaniu kompetencji językowej, a co za tym idzie prawdopodobnie również interkulturowej. W przypadku studentów III roku zdecydowano się na przeprowadzenie badania kwestionariuszowego pod koniec maja, a nie w czerwcu, ze względu na egzaminy końcowe oraz przygotowanie studentów do obrony prac licencjackich.

- Procedura zbierania danych badawczych drogą obserwacji

Obserwacje są często wykorzystywane w badaniach nad interkulturowością (Aleksandrowicz-Pędich 2005a; Lázár 2015; Sobkowiak 2015). Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 14) wskazują, że ta metoda badawcza obejmuje nie tylko postrzeganie, ale także gromadzenie, opis i interpretację danych. Dörnyei (2007: 185) podkreśla, że główną zaletą obserwacji w badaniach jest możliwość „bezpośredniego zobaczenia, co ludzie robią, bez konieczności opierania się na tym, co mówią, że robią”.

Obserwacje przeprowadzone w ramach niniejszego projektu badawczego były obserwacjami ukierunkowanymi i nieuczestniczącymi (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 148-149). Oznacza to, że ogniskiem obserwacji były elementy interkulturowe pojawiające się na zajęciach. Badacz nie brał czynnego udziału w obserwowanych zajęciach, lecz był na nich obecny.

Na obserwację zajęć z nauczycielami języka niderlandzkiego z wymienionych uniwersytetów autor umawiał się indywidualnie, drogą internetową. Każde z obserwowanych zajęć trwało 90 minut. Nauczyciele prowadzący zajęcia, wiedzieli jedynie, że celem obserwacji jest analiza interakcji w sali lekcyjnej. Podczas zajęć badacz przeprowadzający obserwację zajmował miejsce w ostatniej ławce i notował na laptopie pojawiające się odniesienia w arkuszu obserwacyjnym omówionym w sekcji 4.4.3. Badacz nie uczestniczył w zajęciach, z wyjątkiem sytuacji, gdy prowadzący nauczyciel prosił go o komentarz do omawianych zagadnień. Taka sytuacja zdarzyła się dwukrotnie podczas dwóch obserwowanych zajęć. Po zakończeniu obserwacji badacz przypisywał im kod w arkuszu obserwacyjnym, który składał się z symbolu „OB” oraz losowego numeru między 1 a 18 – OB1 OB2... OB18.

- Procedury zbierania danych badawczych drogą wywiadów

Wywiad jest otwartą techniką gromadzenia danych i opiera się na bezpośrednim kontakcie z respondentem (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 159). Pozwala na poznanie opinii, postaw i odczuć uczniów i nauczycieli języków obcych na temat praktyki dydaktycznej czy materiałów dydaktycznych (Lee McKay 2006). Najczęstszym rodzajem wywiadu w językoznawstwie stosowanym jest wywiad częściowo ustrukturyzowany, który zakłada, że badacz wskazuje kierunek przebiegu rozmowy, ale dopuszcza podążanie

za kwestiami, które nie były ujęte we wcześniej przygotowanych pytaniach, a które mogą dostarczyć ciekawych danych badawczych (Dörnyei 2007: 136). Zaletami wywiadów są zachowanie autentycznej formy i języka wypowiedzi oraz możliwość pogłębienia nurtujących badacza kwestii.

Wywiady z nauczycielami akademickimi, przeprowadzone w ramach omawianego projektu badawczego, miały charakter częściowo ustrukturyzowany. Składały się z pytań omówionych w sekcji 4.4.4. Mimo że zostały one wcześniej określone, to kolejność ich zadawania różniła się i wynikała z dynamiki wywiadów. Badacz umawiał się na ich przeprowadzenie z nauczycielami akademickimi indywidualnie drogą mejlową, poprzez popularne media społecznościowe lub osobiście, po zakończeniu obserwacji zajęć. Przed rozpoczęciem wywiadu respondentom przedstawiano definicję kompetencji interkulturowej³³, która brzmiała:

Wiedza (na przykład wiedza o praktykach i zjawiskach kulturowych, świadomość i znajomość różnic między kulturami), umiejętności (na przykład ustalanie wzajemnych powiązań pomiędzy kulturą własną a obcą, interpretowanie zjawisk kulturowych) i postawy (na przykład ciekawość i otwartość wobec innych kultur), które pozwalają na zrozumienie i docenienie innych kultur, i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych.

Wywiady odbywały się online z wykorzystaniem platformy Zoom lub MS Teams oraz *in situ* na wybranych uniwersytetach. W obu przypadkach były rejestrowane za pomocą funkcji nagrywania na platformie Zoom, MS Teams lub dyktafonu. Nauczyciele biorący udział w wywiadzie na platformie Zoom lub MS Teams, mogli decydować o włączeniu lub wyłączeniu kamery. Wszyscy nauczyciele uczestniczyli w wywiadzie z włączoną kamerą. Po przeprowadzeniu każdego wywiadu badacz dokonywał jego transkrypcji za pomocą edytora tekstowego Word. Nagrane wywiady miały długość pomiędzy 8 a 31 minut. Średnia długość wywiadów wyniosła 17 minut.

³³ Definicja zainspirowana jest definicją *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* Byrama ([1997] 2021). Nie wykorzystano definicji zaproponowanej w Rozdziale 2., ponieważ wymaga ona przedstawienia przykładów.

- Procedura zbierania danych badawczych drogą ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej

Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 167) podkreślają, że wykorzystanie kwestionariuszy jest szczególnie przydatne w projektach dotyczących dużych populacji. Co więcej, przygotowanie kwestionariusza nie wymaga dużych nakładów finansowych i pozwala na zebranie wielu odpowiedzi w krótkim czasie (Dörnyei 2007: 115). Pytania zawarte w ankietach powinny być łatwo zrozumiałe dla wszystkich respondentów, a sama ankieta być na tyle krótka, by potencjalni respondenci chcieli wziąć w niej udział. (Dörnyei 2007: 115).

Autor zdecydował się na przeprowadzenie badania kwestionariuszowego (wersja drukowana), dotyczącego rozwijania kompetencji interkulturowej, *in situ* na każdym z trzech uniwersytetów. W tym celu wykorzystano narzędzie, które zostało omówione w podsekcji 4.4.5. Uczestnicy wypełniali kwestionariusz podczas przewidzianych planem zajęć. Nie zawsze odbywało się to z w trakcie zajęć z praktycznej nauki języka niemieckiego, ale autor uprzedzał o celu badań i zaznaczał, że kwestionariusz odnosi się wyłącznie do bloku PNJN. Integralną częścią ankiety była definicja kompetencji interkulturowej – ta sama, którą podano nauczycielom przed przystąpieniem do wywiadu. Ankiety były anonimowe, nadano im kody wskazane w sekcji 4.3. Badacz był obecny podczas wypełniania kwestionariusza, uczestnicy mieli więc możliwość zadawania pytań dotyczących wszelkich niejasności. Badanie z użyciem kwestionariusza trwało około 20 minut.

4.6. Metody analizy danych

W niniejszym badaniu wykorzystano zarówno ilościowe, jak i jakościowe metody analizy danych.

4.6.1. Metody ilościowe

W niniejszym projekcie badawczym dane ilościowe zostały zebrane za pomocą kwestionariusza skali inteligencji kulturowej oraz ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej.

Dane ilościowe zebrane za pomocą kwestionariusza skali inteligencji kulturowej zostały poddane analizie statystycznej w programie IBM SPSS Statistics wersja 28. Najpierw wprowadzono dane z wypełnianej przez część studentów skali w wersji drukowanej (Formularze Google). Następnie wszystkie zebrane dane wyeksportowano w programie Excel i wprowadzono do programu SPSS. Odpowiedzi studentów uzyskane w kwestionariuszu poddano najpierw statystkom rzetelności dla całego narzędzia, a następnie dla poszczególnych lat oraz komponentów inteligencji kulturowej. Jej wyniki zostały przedstawione w sekcji 4.5.1. Komponenty kompetencji interkulturowej poddano statystynom opisowym, w celu liczbowego opisanego zjawiska, uzyskując w ten sposób *średnią* (ang. mean), *odchylenie standardowe* (ang. standard deviation) oraz *medianę* (ang. median) (Larson-Hall 2010: 44). Dane poddano następnie testowi Kołmogorowa-Smirnowa dla jednej próby. Test ten jest wykorzystywany do sprawdzenia *rozkładu normalnego* (ang. normal distribution) (Larson-Hall 2010: 376). W niniejszym badaniu przyjęto kryterium istotności o wartości $p < 0,05$. Wyniki wskazały na istotność statystyczną w komponencie *metapoznawczym*, *motywacyjnym* i *behawioralnym*, co wskazuje na brak zgodności z rozkładem normalnym. Z tego powodu dane poddano testom nieparametrycznym. Test Friedmana wykazał, że poddane mu dane są statystycznie istotne, co wskazuje, że co najmniej jedna para różni się między sobą. Komponenty wiedzy, postaw i umiejętności poddano zatem testowi *post-hoc* – testowi Wilcoxon. Jego wynik wykazał, że tylko pary w połączeniu z komponentem poznawczym są statystycznie istotne.

Dane ilościowe, zebrane za pomocą ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej, również zostały poddane analizie statystycznej w programie IBM SPSS Statistics wersja 28. W tym celu zebrane w ankiecie (wersja drukowana) dane, wprowadzono do programu Formularze Google, a następnie wyeksportowano je w Excelu i wprowadzono do programu SPSS. Odpowiedzi studentów uzyskane w drugiej części ankiety poddano statystynom rzetelności dla całego narzędzia, a następnie dla komponentów kompetencji interkulturowej. Ich wyniki zostały przedstawione w podsekcji 4.5.1.

Stwierdzenia poddano ostatecznie statystykom opisowym, które stosuje się, aby liczbowo opisać badane zjawisko (Larson-Hall 2010: 44). W ten sposób uzyskano wartość średniej, odchylenia standardowego oraz medianę. Następnie dane te poddano testowi Kołmogorowa-Smirnowa dla jednej próby, w celu sprawdzenia, czy spełniają założenia rozkładu normalnego (Larson-Hall 2010: 376). W niniejszym badaniu przyjęto kryterium istotności o wartości $p < 0,05$. Wyniki wskazały na istotność statystyczną, co wskazuje na brak zgodności z rozkładem normalnym. Z tego względu dane poddano jednemu alternatywnemu testowi nieparametrycznemu – testowi Friedmana (Larson-Hall 2010: 383). Wykazał on, że dane są statystycznie istotne, co oznacza, że co najmniej jedna para analizowanych pomiarów różni się między sobą. Z tego względu komponenty wiedzy, postaw i umiejętności poddano testowi Wilcoxon. We wszystkich trzech parach wynik był statystycznie istotny, co sugeruje odrzucenie hipotezy zerowej.

4.6.2. Metody jakościowe

W niniejszym projekcie badawczym dane jakościowe zostały zebrane za pomocą analizy dokumentacji, analizy materiałów dydaktycznych, obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego, wywiadów z nauczycielami oraz ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej.

Dane jakościowe zebrane za pomocą analizy dokumentacji, analizy materiałów dydaktycznych oraz arkuszy obserwacyjnych, zostały poddane analizie treści (nazywanej również analizą zawartości). Cohen et al. (2007: 475) definiują ją jako „ściśły i systematyczny zestaw procedur umożliwiających przeprowadzenie rygorystycznej analizy, badania i weryfikacji treści w formie danych pisemnych.” Jakikolwiek tekst pisany może zostać poddany analizie treści, której celem jest identyfikowanie obecności słów, motywów czy konceptów. Wykorzystuje się ją między innymi w analizie dokumentacji, transkrypcji czy materiałów dydaktycznych. W niniejszym projekcie badawczym wykorzystano analizę treści w celu identyfikacji komponentów kompetencji interkulturowej w dokumentacji programowej polskich niderlandystek, w materiałach dydaktycznych oraz arkuszach obserwacyjnych.

Dane jakościowe zebrane za pomocą wywiadów z nauczycielami zostały poddane analizie za pomocą programu Atlas.ti wersja 23. W tym celu dokonano transkrypcji

wszystkich wywiadów w programie Word, następnie wszystkie dokumenty wprowadzono do programu Atlas.ti. Badacz analizował transkrypcje wywiadów, nadając kody fragmentom wypowiedzi, które dotyczyły badanych kwestii. Wstępna faza kodowania odbywała się w konsultacji z badaczką specjalizującą się w dydaktyce języka obcego. Proces przypisywania kodów do treści był długotrwały i obejmował wiele zmian, zanim ustalona została ostateczna lista kodów i grup kodów. Wszystkie kody zostały przyporządkowane do jednej z 4 kategorii: *nauczyciel w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej*, *materiały dydaktyczne w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej*, *techniki rozwijania kompetencji interkulturowej* oraz *przygotowanie nauczycieli do rozwijania kompetencji interkulturowej*.

Dane jakościowe, zebrane za pomocą, uzyskane na podstawie odpowiedzi studentów, udzielonych w ankiecie (pytania otwarte) dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej, zostały poddane analizie za pomocą programu Atlas.ti wersja 23. W tym celu wyeksportowano z ankiet odpowiedzi na pytania otwarte, a następnie skopiowano je do programu Word. Tak przygotowane dokumenty wprowadzono do programu Atlas.ti. Konkretnym wypowiedziom, w którym pojawiały się podane przez studentów powody uwzględniania kultury i kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego nadano kody, które następnie przypisano do kategorii: *powody uwzględniania kultury w nauczaniu języka niderlandzkiego* oraz *powody rozwijania kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka niderlandzkiego*.

4.7. Kwestie etyczne

W badaniach glottodydaktycznych kwestie etyczne są ważną częścią ich planowania i realizacji, ponieważ dotyczą prywatności respondentów. (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 74). Dörnyei (2007: 64) podkreśla, że kwestie etyczne w większym stopniu odnoszą się do badań jakościowych, gdyż te szczególnie ingerują w sferę prywatną człowieka, jak na przykład jego opinie na temat badanych zjawisk. Kwestie etyczne powinny jednak być brane pod uwagę na wszystkich etapach badania – od jego planowania po prezentację wyników (Cohen et al. 2007: 57). Zagadnienie etyki jest również poruszane w oficjalnych publikacjach Unii Europejskiej. W 2013 roku Komisja Europejska opublikowała dokument *Ethics for researchers. Facilitating Research Excellence in FP7* [Etyka

dla badaczy. Ułatwianie doskonałości badawczej w 7PR] (Komisja Europejska 2013). Zawiera on 12 „złoty reguł”, dotyczących etyki badań naukowych.

Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 75) wskazują trzy główne zasady, którymi powinien kierować się naukowiec w toku planowania i przeprowadzania badania: *poufności danych*, *dobrowolności* oraz *niepozabawiania należnych korzyści*. Pierwsza z nich dotyczy poszanowania prywatności. Dostęp do danych powinny mieć tylko osoby bezpośrednio związane z badaniem lub jego poszczególnymi etapami. Druga zasada mówi o świadomej (pisemnej lub ustnej) zgodzie uczestników na udział w badaniu. Trzecia zasada ma zapewnić równe warunki wszystkim uczestnikom badań (na przykład: jeśli badanie dotyczy dydaktyki, biorący udział w badaniu uczniowie powinni być traktowani w ten sam sposób). W niniejszym badaniu stosowano się do wyżej wymienionych zasad. Ponadto, autor niniejszego badania uzyskał również zgodę Komisji Etycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na przeprowadzenie całego projektu badawczego (nr akt KE/10/2022). W ramach niniejszych badań kwestie etyczne były szczególnie ważne przy planowaniu i przeprowadzaniu kwestionariusza skali inteligencji kulturowe, obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego, wywiadów z nauczycielami oraz ankiet dotyczących rozwijania kompetencji interkulturowej. Cohen et al. (2018) wskazują na kwestie etyczne podczas przeprowadzania ankiet internetowych, obserwacji, wywiadów oraz ankiet w wersji drukowanej.

- Kwestionariusz skali inteligencji kulturowej

Przeprowadzanie internetowych ankiet wiąże się z dużą liczbą kwestii etycznych, w szczególności prywatności oraz sposobów przechowywania danych. Marshall i Rossman (2016: 182-183 za: Cohen et al. 2018: 367) podkreślają 4 najważniejsze aspekty, które należy wziąć pod uwagę przed przeprowadzeniem ankiet internetowych:

1. W jakim stopniu dane są prywatne i publiczne.
2. Wrażliwość tematu.
3. Stopień interakcji pomiędzy badaczem a uczestnikami i pomiędzy uczestnikami.
4. Wrażliwość uczestników.

W niniejszym badaniu, uczestnicy przed wypełnieniem ankiety internetowej byli informowani o celu badania, możliwości odmowy udziału lub wycofania się w dowolnym momencie podczas wypełniania ankiety. Żaden ze studentów nie odmówił udziału

w badaniu ani nie wycofał się w jego trakcie. Cohen et al. (2018: 367) zwracają uwagę, że samo wypełnienie ankiety internetowej może zostać uznane za równoznaczne z wyrażeniem zgody na udział w badaniu. Dane zebrane za pomocą kwestionariusza skali inteligencji kulturowej były przechowywane na Dysku Google. Były one chronione przez dwuetapowy proces weryfikacji. Dostęp do nich miał jedynie badacz. Aby chronić prywatność uczestników i zapobiec możliwości ich identyfikacji, nie zebrano żadnych danych demograficznych.

- Obserwacje zajęć z języka niderlandzkiego

Cohen et al. (2018: 558) podkreślają, że warunkiem dokonania obserwacji zajęć jest nie tylko zgoda uczestników (a w przypadku obserwacji zajęć z udziałem dzieci, również rodziców), szkoły, ale także komisji etycznej. Niemniej zwracają również uwagę, że przy dużej liczbie uczestników, trudno jest w krótkim czasie uzyskać zgodę wszystkich obecnych osób (Cohen et al. 2018: 558).

W ramach niniejszych badań, autor kontaktował się z nauczycielami, których zajęcia miał zamiar obserwować. Informował każdego o celu obserwacji i prosił o wyrażenie zgody na ich przeprowadzenie. Po uzyskaniu zgody badacz potwierdzał termin obserwacji. Formularz informacyjny oraz formularze zgody uczestników obserwacji (studentów i nauczycieli) znajdują się w załącznikach (Załącznik 6 i Załącznik 7).

Arkusze obserwacyjne były zapisywane i przechowywane w folderze zabezpieczonym hasłem na dysku zewnętrznym. Dostęp do niego miał jedynie badacz.

- Wywiady z nauczycielami

Pytania w wywiadach często odnoszą się do sfery prywatnej osób biorących w nich udział, z tego względu należy przed i w trakcie ich przeprowadzania rozważyć kwestie etyczne (Cohen et al. 2018: 540). Trudno jednak jest określić stałe reguły, które badacz powinien wziąć pod uwagę przed i w trakcie przeprowadzenia wywiadu, gdyż jest to zależne od jego tematyki. W niniejszym badaniu autor kontaktował się z nauczycielami drogą internetową w celu umówienia spotkania. Część wywiadów odbywała się *in situ*, a część za pomocą platform MS Teams i Zoom. Nauczyciele mogli odmówić udziału w wywiadzie oraz, w przypadku wywiadów odbywających się drogą internetową,

zdecydować się na włączenie lub wyłączenie kamery. Wszyscy uczestnicy zdecydowali się na włączenie kamery. Wywiady były nagrywane, a pliki przechowywane w folderze zabezpieczonym hasłem na dysku zewnętrznym. Dostęp do niego miał jedynie badacz.

- Ankiety dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej

Najważniejszym zagadnieniem omawianym w ramach kwestii etycznych jest uzyskanie zgody uczestnika na wypełnienie ankiety oraz uświadomienie go, w jakim celu badacz prosi o wyrażenie zgody (Cohen et al. 2018: 337). W niniejszym badaniu uczestnicy przed wypełnieniem ankiety w formie drukowanej byli informowani o celu badania, możliwości odmowy udziału lub wycofania się w dowolnym momencie podczas wypełniania ankiety. Żaden student nie odmówił udziału w badaniu ani nie wycofał się w trakcie jego wypełniania. Udział w ankiecie był anonimowy – badacz nie prosił o podanie imienia, nazwiska czy adresu mejlowego. Wszystkie ankiety były przechowywane w szafce zamkniętej na klucz na Wydziale Anglistyki w Poznaniu, a dostęp do klucza miał jedynie badacz. Badacz wprowadził również odpowiedzi ze wszystkich ankiet do programu Formularze Google. Były one przechowywane na Dysku Google, a dostęp do nich chroniony przez dwuetapowy proces weryfikacji.

4.8. Podsumowanie

Tabela 17. podsumowuje cele badania oraz wykorzystane do ich osiągnięcia metody i narzędzia badawcze oraz metody analizy danych.

Tabela 17. Podsumowanie celów badania, wykorzystanych metod i narzędzi badawczych oraz metod analizy danych.

Cel badawczy	Metoda badawcza	Narzędzie badawcze	Metoda analizy danych
zbadanie stopnia obecności celów i treści interkulturowych w dokumentacji kształcenia (PB1)	analiza dokumentacji	arkusz analizy	jakościowa - analiza treści dokumentów kształcenia (efektów uczenia się, programów studiów i sylabusów)
zbadanie, na ile postulaty podejścia interkulturowego są odzwierciedlone w podręcznikach	analiza podręczników	arkusz kalkulacyjny	jakościowa - analiza treści zadań i tekstów w podręcznikach

kursowych (PB1) zbadanie, czego i w jaki sposób naucza się w ramach rozwija- nia kompetencji inter- kulturowej na zajęciach PNJN (PB2)	obserwacja	arkusz obserwacyjny	jakościowa - analiza arkuszy obserwacyjnych
zbadanie opinii nau- czycieli języka nider- landzkiego dotyczą- cych rozwijania kompetencji interkultu- rowej (PB3)	wywiad	arkusz wywiadu	jakościowa - analiza transkrypcji wywiadów
zbadanie opinii studen- tów niderlandystyki dotyczących rozwijania kompetencji interkultu- rowej (PB3)	ankieta	kwestionariusz doty- czący rozwijania kom- petencji interkulturo- wej	ilościowa - analiza odpowiedzi na pytania zamknięte i półotwarte; jakościowa - analiza odpowiedzi na pytania otwarte
zbadanie, czy studenci rozwijają swoją kom- petencję interkulturową wraz z rozwojem kom- petencji językowej (PB4)	ankieta	kwestionariusz skali in- teligencji kulturowej	ilościowa - analiza kwestionariuszy

W niniejszym projekcie badawczym wykorzystano założenia metodologii mieszanej, w celu uzyskania pełniejszego obrazu interkulturowości w ramach studiów niderlandystycznych w Polsce. Zastosowano narzędzia i procedury badawcze zgodnie z tradycjami językoznawstwa stosowanego, ze szczególnym uwzględnieniem zasad etycznych w badaniach nad interkulturowością w dydaktyce językowej, które zostały przedstawione w sekcji 2.5. (zob. Van Rossum i Vismans 2004; Sobkowiak 2015; Romanowski 2017; Schat et al. 2018). W kolejnym rozdziale zaprezentowane zostaną wyniki niniejszego badania przy wykorzystaniu przedstawionej w powyższych sekcjach metodologii badawczej.

Rozdział 5: Wyniki badania

5.1. Wprowadzenie

Niniejszy rozdział jest w całości poświęcony przedstawieniu wyników projektu badawczego, przeprowadzonego z zastosowaniem metodologii badawczej opisanej w poprzednich sekcjach. Celem rozdziału jest omówienie rezultatów przeprowadzonej analizy dokumentacji, kwestionariusza skali inteligencji kulturowej, obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego, wywiadów z nauczycielami oraz ankiet dotyczących rozwijania kompetencji interkulturowej.

5.2. Analiza dokumentacji

W kolejnych podsekcjach przedstawione zostaną wyniki analizy efektów uczenia się i treści programów studiów trzech niderlandystyk oraz sylabusów poszczególnych komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego. Jej celem nie było porównanie uniwersytetów, a jedynie zbadanie, w jakim zakresie interkulturowość jest przez nie uwzględniana, aby móc następnie wyciągnąć ogólne wnioski dotyczące niderlandystyk w Polsce.

5.2.1. Analiza efektów uczenia się i programów studiów

Analiza efektów uczenia się na trzech uniwersytetach została ukierunkowana na te efekty, które pośrednio lub bezpośrednio odnoszą się do kompetencji interkulturowej. Z listy 35 efektów uczenia się na Uniwersytecie Wrocławskim (dalej: UWr) wyselekcjonowano 15. Z listy 44 efektów uczenia się na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

(dalej: UAM) wyselekcjonowano 17. Z listy 40 efektów uczenia się na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (dalej: KUL) wyselekcjonowano 18. Wszystkie wyselekcjonowane efekty kształcenia odnotowano w załączniku (Załącznik 8). Figura 13. zawiera wykres słupkowy przedstawiający proporcję pomiędzy liczbą wszystkich efektów uczenia się, a tych, które zostały wyselekcjonowane na potrzeby niniejszego badania.

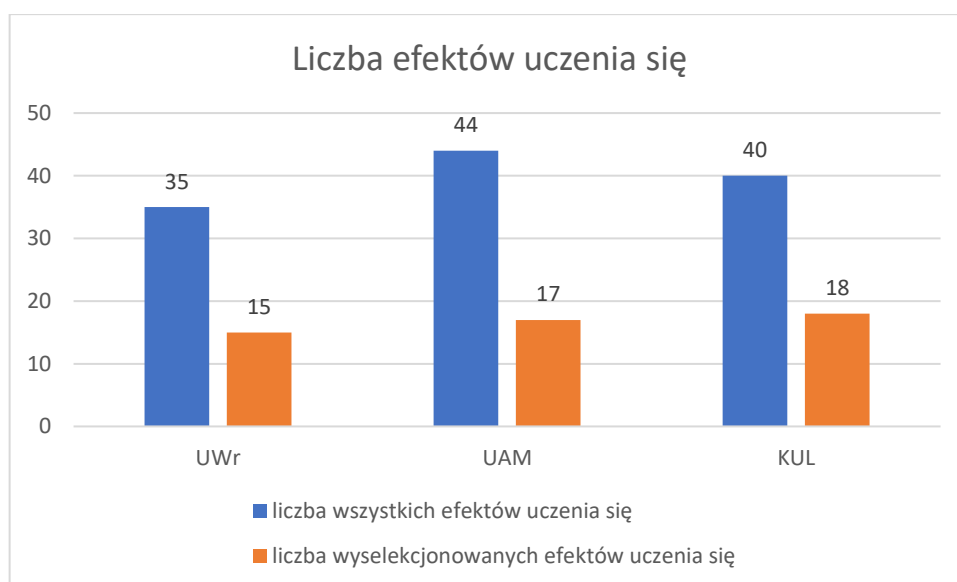


Fig. 13. Liczba wszystkich oraz wyselekcjonowanych efektów uczenia się na poszczególnych uniwersytetach.

Powyższa figura pozwala dostrzec, że istnieją nieznaczne różnice pomiędzy liczbą wszystkich efektów uczenia się na trzech uniwersytetach. Liczba efektów uczenia się, które zostały wyselekcjonowane na potrzeby tego badania również jest podobna.

Jak wynika z analizy efektów uczenia się, absolwenci wszystkich trzech uniwersytetów mają wiedzę z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i/lub kulturoznawstwa niderlandzkiego. Aspekt ten można odnaleźć w przykładach następujących efektów:

- „[Absolwent] ma wiedzę o źródłach informacji (opracowania encyklopedyczne, syntezy podręcznikowe, studia monograficzne, słowniki, gramatyki) dotyczących języka niderlandzkiego oraz jego literatury i kultury” (K_W03; UW r).
- „[Absolwent zna i rozumie] szczegółową tematykę w zakresie literaturoznawstwa, językoznawstwa lub obszaru kulturowego języka niderlandzkiego” (K_W05; UAM).
- „[Absolwent] charakteryzuje i rozumie główne kierunki w obrębie subdyscyplin związanych ze studiowanym kierunkiem filologii niderlandzkiej: 1. Literaturo-

znawstwo i literatura niderlandzka; 2. Językoznawstwo; 3. Kulturoznawstwo” (K_W07; KUL).

Ponadto, absolwenci UW r oraz UAM znają i rozumieją fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji, a absolwenci wszystkich trzech uniwersytetów rozumieją współczesne tendencje w literaturze i kulturze krajów obszaru niderlandzkojęzycznego oraz mają wiedzę o mechanizmach, które rządzą językiem:

- „[Absolwent] zna i rozumie fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji. Ma wiedzę o historii krajów niderlandzkiego obszaru językowego obejmującą najważniejsze wydarzenia i postaci. Ma wiedzę o współczesnych społecznych, politycznych i artystycznych realiach w krajach niderlandzkiego obszaru językowego” (K_W10; UW r).
- „[Absolwent zna i rozumie] fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji oraz zna najważniejsze tendencje rozwojowe współczesnej kultury niderlandzkiego obszaru językowego i ich ramy konstytucjonalne” (K_W09; UAM).
- „[Absolwent] ma podstawową wiedzę o głównych kierunkach rozwoju i najważniejszych nowych osiągnięciach w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla kierunku Filologia niderlandzka: nowe zjawiska w języku niderlandzkim, w literaturze i kulturze niderlandzkiej, oraz językoznawstwie niderlandzkim i ogólnym” (K_W10; KUL).

Absolwenci UW r mają ponadto uporządkowaną wiedzę dotyczącą języka niderlandzkiego, podstawową wiedzę o polskich instytucjach kultury oraz są świadomi miejsca polszczyzny wśród innych języków. Są również w stanie zestawiać struktury języka niderlandzkiego i polskiego. Absolwenci UAM znają i rozumieją kompleksową naturę języka, jej złożoność i historyczną zmienność oraz sposób funkcjonowania instytucji kultury. Absolwenci KUL znają i rozumieją główne nurty badań nad językiem niderlandzkim, metody analizy i interpretacji różnych wytworów kultury oraz różne rejestry języka. Ponadto, absolwenci znają instytucje związane z kultywowaniem języka niderlandzkiego oraz kultury krajów niderlandzkiego obszaru językowego.

W zakresie umiejętności absolwenci wszystkich trzech uniwersytetów potrafią rozpoznawać i oceniać zjawiska językowe, literackie i kulturowe, posługiwać się teoriami z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa oraz rozpoznawać i interpretować różne rodzaje wytworów kultury. Te efekty uczenia się reprezentują następujące przykłady:

- „[Absolwent] potrafi, posługując się typowymi metodami, analizować wytwory kultury charakterystyczne dla obszaru kultury języka niderlandzkiego oraz interpretować je, dążąc do określenia ich znaczeń, zakresu oddziaływania społecznego oraz ich miejsca w procesie historycznym i w przemianach kultury” (K_U06; UW r).
- „[Absolwent potrafi] rozpoznawać oraz oceniać procesy i zjawiska językowe, literackie i kulturowe na podstawie uzyskanej wiedzy i z wykorzystaniem standardowych metod i narzędzi stosowanych w badaniach filologicznych czy w badaniach interdyscyplinarnych” (K_U05; UAM).
- „[Absolwent] potrafi rozpoznać różne rodzaje wytworów kultury właściwe dla studiów z zakresu filologii niderlandzkiej (kulturoznawstwo, literaturoznawstwo, historia języka) oraz czytać ze zrozumieniem teksty źródłowe (historia języka), utwory literackie, oraz akademickie teksty językoznawcze i przeprowadzać ich krytyczną analizę i interpretację z zastosowaniem typowych metod, w celu określenia ich znaczeń, oddziaływania społecznego, miejsca w procesie historyczno-kulturowym” (K_U11; KUL).

Absolwenci UW r i UAM potrafią ponadto, wykorzystując różne kanały, prowadzić rozmowy w języku polskim i niderlandzkim z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa. Rozumieją również potrzebę uczenia się przez całe życie³⁴. Absolwenci UAM potrafią pisać w języku niderlandzkim i polskim prace akademickie z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i/lub kultury niderlandzkiego obszaru językowego. Absolwenci KUL potrafią stosować różne rejestry języka oraz oceniać proste zależności pomiędzy procesami społecznymi i kulturowymi a literaturą i zmianami językowymi.

W zakresie kompetencji społecznych absolwenci UW r i UAM mają świadomość różnic kulturowych i związanych z nimi wyzwań. Formułują to następujące efekty uczenia się:

- „[Absolwent] ma świadomość różnic kulturowych i związanych z tym wyzwań, potrafi w praktyce stosować wiedzę o mechanizmach komunikacji interkulturowej” (K_K04; UW r).

³⁴ Ten efekt uczenia się można odnaleźć również na KUL, jednak stanowi on element kompetencji społecznych, a nie, jak w przypadku UW r i UAM, umiejętności. [MB]

- „[Absolwent jest gotów do] poszanowania różnic kulturowych i związanych z tym wyzwań” (K_K05; UAM).

Efekt K_K04 na UW r jest jedynym z pełnych list efektów uczenia się na wszystkich uniwersytetach, w którym eksplicytnie pojawia się *interkulturowość*. Absolwenci tego uniwersytetu są ponadto gotowi do uczestniczenia w życiu kulturalnym oraz są świadomi współodpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, Polski, niderlandzkojęzycznego obszaru językowego oraz Europy. Absolwenci UAM są świadomi wartości dziedzictwa kulturowego obszaru niderlandzkojęzycznego, są gotowi do śledzenia bieżących trendów kulturowych i cywilizacyjnych w obszarze niderlandzkojęzycznym oraz wykazują się otwartością i tolerancją wobec innych kultur. Absolwenci KUL rozumieją potrzebę ciągłego samorozwoju, znaczenie języka niderlandzkiego, literatury i kultury niderlandzkiej w perspektywie europejskiej i światowej oraz korzystają z wytworów kultury.

W ramach analizy programów studiów wyselekcjonowano komponenty praktycznej nauki języka niderlandzkiego (dalej: PNJN), które najbardziej prawdopodobnie mogą pobudzić do refleksji interkulturowej. Przeanalizowano zatem komponenty konwersacyjne oraz te, których literatura podstawowa opierała się na podręczniku kursowym i/lub materiałach autentycznych. Na UW r wyselekcjonowano 6 komponentów, na UAM 8 komponentów, a na KUL 7 komponentów. Zostały one przedstawione w podsekcji 4.5.2. W Figurze 14. zaprezentowano wykres słupkowy, przedstawiający liczbę komponentów poddanych analizie na poszczególnych uniwersytetach.

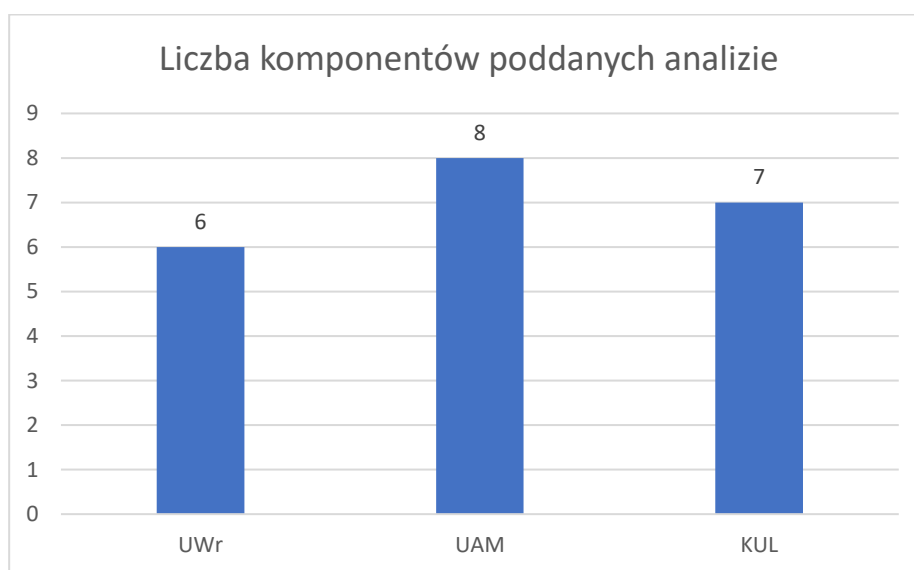


Fig. 14. Liczba komponentów PNJN poddanych analizie na poszczególnych uniwersytetach.

Następnym etapem była analiza porównawcza komponentów PNJN dla poszczególnych lat, które prowadzono w roku akademickim 2022/2023. Na I roku studiów wszystkie trzy uniwersytety oferują komponent PNJN, polegający na pracy z wybranym podręcznikiem kursowym. Na UWr i UAM nazywa się on *Kurs podręcznikowy*, a na KUL *Język niderlandzki I*. Ponadto, wszystkie trzy uniwersytety oferują zajęcia rozwijające sprawność mówienia. Na UWr są one oferowane od 2. semestru (komponent *Konwersacje*). Na UAM są natomiast połączone z rozwijaniem sprawności pisania (komponent *Mówienie i pisanie*), a na KUL z wymową i fonetyką języka niderlandzkiego (komponent *Konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka*).

Na II roku studiów wszystkie trzy uniwersytety oferują komponent zajęć zorientowany na konwersacje. Na UWr nosi on nazwę *Konwersacje*, a na KUL – *Konwersacja niderlandzka*. Na UAM komponent ten jest połączony z rozwijaniem sprawności słuchania – *Konwersacje i słuchanie*. Na UWr oraz UAM studenci biorą udział w zajęciach polegających na realizacji programu podręcznika kursowego. Komponenty te noszą nazwę *Kurs podręcznikowy*. Studia na KUL oferują studentom II roku zajęcia mające na celu rozwijanie słownictwa, podczas których pracują oni z podręcznikiem kursowym (komponent *Słownictwo*), oraz prowadzone w 1. semestrze zajęcia poświęcone ćwiczeniu sprawności słuchania (komponent *Ćwiczenia ze słuchu*).

Również na III roku studiów wszystkie trzy uniwersytety oferują komponent zajęć nastawionych na konwersacje. Na UWr nosi on nazwę *Konwersacje*, a na KUL *Konwersacja niderlandzka*. Na UAM zajęcia konwersacyjne połączone są z ćwiczeniem sprawności słuchania (komponent *Konwersacje i słuchanie*). W ramach studiów na tym uniwersytecie studenci uczestniczą w zajęciach zorientowanych na rozwój zasobu słownictwa (komponent *Słownictwo*) oraz na komunikację (komponent *Komunikacja*). Studia na UWr oferują jako jedyne studentom III roku komponent polegający na realizacji programu podręcznika kursowego (komponent *Kurs podręcznikowy*). Studenci KUL uczestniczą natomiast w 1. semestrze w zajęciach mających na celu ćwiczenie sprawności słuchania (komponent *Ćwiczenia ze słuchu*).

Następny etap analizy dokumentacji dotyczył sylabusów.

5.2.2. Analiza sylabusów

Analiza sylabusów obejmowała komponenty PNJN, które zostały wyselekcjonowane podczas opisu analizy programów studiów. Ich nazwy z podziałem na lata studiów i placówki uniwersyteckie przedstawia Tabela 18.

Tabela 18. Komponenty zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego poddane analizie sylabusów.

	UWr	UAM	KUL
I rok	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • konwersacje 	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • mówienie i pisanie 	<ul style="list-style-type: none"> • język niderlandzki I • konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka
II rok	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • konwersacje 	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • czytanie i pisanie • konwersacje i słuchanie 	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia ze słuchu • konwersacja niderlandzka • słownictwo
III rok	<ul style="list-style-type: none"> • kurs podręcznikowy • konwersacje 	<ul style="list-style-type: none"> • konwersacje i słuchanie • słownictwo • komunikacja 	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia ze słuchu • konwersacja niderlandzka

Informacje dotyczące szczegółowej treści sylabusów wszystkich komponentów znajdują się w załączniku (Załącznik 8).

Celem zajęć PNJN na I roku omawianych uniwersytetów jest zdobycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka niderlandzkiego w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Na UWr podkreślono również nabycie przez studentów umiejętności rozróżnienia holenderskiej i belgijskiej odmiany języka niderlandzkiego (komponent *Kurs podręcznikowy*). Jednym z celów dwóch komponentów (*Kurs podręcznikowy* oraz *Mówienie i pisanie*) na UAM jest „nauka i rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji w wybranych sytuacjach”. Na KUL wskazano, że celem komponentu *Język niderlandzki I* jest zdobycie wiedzy i umiejętności komunikacyjnych z uwzględnieniem „różnorodności form, w zależności od sytuacji komunikacyjnej i intencji użytkownika języka.” Żaden z celów komponentów nie wskazuje eksplicitnie na rozwijanie kompetencji interkulturowej. Niemniej jednak, w sylabusach wszystkich uniwersytetów zidentyfikowano odniesienia do wyselekcjonowanej na potrzeby tego badania listy efektów uczenia się.

W przypadku zajęć na UWr i KUL wskazano 2 odniesienia (z wyselekcjonowanych, odpowiednio, 15 i 18) do efektów kierunkowych:

- „[Absolwent] ma uporządkowaną wiedzę o systemach fonologicznym, gramatycznym i leksykalnym języka niderlandzkiego, a także o ich historycznej

zmienności. Ma wiedzę o możliwościach funkcjonalnych języka polskiego. Potrafi dokonać podstawowego zestawienia struktur i zjawisk języka polskiego oraz niderlandzkiego [...]” (K_W08; UWŕ).

- „[Absolwent] zna i rozumie podstawowe mechanizmy funkcjonowania języka w szczegółowym odniesieniu do języka niderlandzkiego i porównawczym odniesieniu do innych języków” (K_W12; KUL).

Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wskazano 5 (z wyselekcjonowanych 17) takich odniesień. Reprezentują je następujące przykłady:

- „[Absolwent zna i rozumie] kompleksową naturę języka, jego złożoność i historyczną zmienność jego znaczeń, a także jego powiązania z językami klasycznymi” (K_W06; UAM).
- „[Absolwent umie] przygotować wystąpienia ustne w języku niderlandzkim i w języku polskim, dotyczące zagadnień językoznawstwa, literaturoznawstwa i wiedzy o kulturze niderlandzkiego obszaru językowego” (K_U15; UAM).

Na UWŕ i KUL treści kształcenia komponentów *Kurs podręcznikowy* (UWŕ) i *Język niderlandzki I* (KUL) są tożsame z treściami używanego na kursie podręcznika *Nederlands in gang*, który opiera się na podejściu komunikacyjnym. Na UAM, w ramach komponentu *Kurs podręcznikowy*, wskazano sytuacje komunikacyjne, które są omawiane na zajęciach, takie jak zamawianie w restauracji czy wynajmowanie pokoju. Z praktyki badacza wynika jednak, że treści kształcenia są tożsame z treściami zawartymi w podręczniku *Contact! 1 – nieuw*, który integruje podejścia komunikacyjne z interkulturowym.

Treści kształcenia komponentu *Konwersacje* (UWŕ) są również tożsame z treściami zawartymi w podręczniku *Nederlands in gang*. Na UAM, w ramach treści kształcenia komponentu *Mówienie i pisanie*, wskazano ćwiczenia pisemne i ustne odnoszące się do sytuacji życia codziennego oraz ćwiczenie spontanicznych wypowiedzi na różne tematy związane z wprowadzaną leksyką. Na KUL treści komponentu *Konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka* są natomiast tożsame z treściami w podręcznikach *Contact! 1* i *Taal vitaal*, które łączą trzy podejścia – faktograficzne, komunikacyjne i interkulturowe, oraz opierającego się na podejściu faktograficznym i komunikacyjnym *Help! 1*. Z informacji uzyskanych przez badacza wynika jednak, że podręcznikiem wiodącym w ramach komponentu *Konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka* jest *Contact! 1*.

Celem zajęć PNJN na II roku omawianych uniwersytetów jest dalsze zdobywanie wiedzy i umiejętności z zakresu języka niderlandzkiego. Jednym z celów wskazanych w sylabusie komponentu *Konwersacje* na UW r jest „poznanie wpływu różnic kulturowych na zachowanie językowe”, co nawiązuje do efektu uczenia się K_K04. Na UAM ponownie podkreślono, że jednym z celów dwóch komponentów (*Kurs podręcznikowy* oraz *Konwersacje i słuchanie*) jest nabycie przez studentów umiejętności skutecznej komunikacji w wybranych sytuacjach. Formułując cele komponentu *Pisanie i czytanie* prowadzonego na tym uniwersytecie, nawiązano do materiałów autentycznych: „[celem zajęć jest] rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów dotyczących codziennych sytuacji, np. tekstów prasowych, krótkich opowiadań.” W sylabusach KUL wskazano, że celami zajęć są rozwinięcie i doskonalenie umiejętności komunikacyjnych w różnorodnych sytuacjach (komponent *Ćwiczenia ze słuchu*) oraz rozwinięcie w świadomości uczestników „znaczenia użycia odpowiednich struktur językowych dla prawidłowego przebiegu komunikacji językowej” (komponent *Słownictwo*). W sylabusach zajęć prowadzonych na wszystkich uniwersytetach zidentyfikowano odniesienia do wyselekcjonowanych efektów uczenia się.

W przypadku zajęć na UW r wskazano 3 odniesienia (z wyselekcjonowanych 15) do efektów kierunkowych, na przykład:

- „[Absolwent] ma wiedzę o ogólnych mechanizmach rządzących używaniem języka; zna podstawowe narzędzia i metody opisu zjawisk językowych” (K_W07; UW r).

Na UAM wskazano 7 odniesień (z wyselekcjonowanych 17). Poniżej podano dwa przykłady:

- „[Absolwent jest gotów do] śledzenia bieżących trendów kulturowych i cywilizacyjnych w niderlandzkim obszarze językowym, wykorzystując różne media w celu oceny krytycznej posiadanej wiedzy i inicjowania działań przedsiębiorczych” (K_K09; UAM).
- „[Absolwent potrafi] przygotować wystąpienia ustne w języku niderlandzkim i w języku polskim, dotyczące zagadnień językoznawstwa, literaturoznawstwa i wiedzy o kulturze niderlandzkiego obszaru językowego” (K_U15; UAM).

Na KUL wskazano 4 odniesienia (z wyselekcjonowanych 18), na przykład:

- „[Absolwent] zna i rozumie podstawowe mechanizmy funkcjonowania języka w szczegółowym odniesieniu do języka niderlandzkiego i porównawczym odniesieniu do innych języków” (K_W12; KUL).
- „[Absolwent] rozumie znaczenie języka niderlandzkiego, literatury i kultury niderlandzkiej w kulturze europejskiej i światowej” (K_K05; KUL).

Na UWr treści kształcenia komponentu *Kurs podręcznikowy* są tożsame z treściami zawartymi w podręczniku *Nederlands in actie* oraz *Nederlands op niveau* (lekcje 1-5). Pierwszy z nich opiera się na podejściu komunikacyjnym, drugi natomiast integruje podejście komunikacyjne z interkulturowym. Na UAM, w sylabusie komponentu *Kurs podręcznikowy*, wskazano treści kształcenia, na przykład umiejętność posługiwania się słownictwem z określonych zakresów tematycznych. Z praktyki badacza wynika, że są one tożsame z podręcznikiem kursowym *Niet vanzelfsprekend*, który łączy wszystkie trzy podejścia – faktograficzne, komunikacyjne i interkulturowe.

Treści kształcenia komponentów *Konwersacje* (UWr) oraz *Konwersacje i słuchanie* (UAM) są oparte na materiałach z kilku źródeł, które zostały wyselekcjonowane przez nauczyciela lub zespół nauczycieli. Natomiast na KUL, w sylabusie komponentu *Konwersacja niderlandzka*, jako literaturę podstawową wskazano podręczniki *Zo gezegd 1.1* i *Zo gezegd 1.2*, które łączą podejście faktograficzne, komunikacyjne i interkulturowe, oraz słownik tematyczny *Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen* [Słownik tematyczny – niderlandzki dla obcokrajowców]³⁵.

Na UAM studenci uczestniczą również w zajęciach *Pisanie i czytanie*, którego treści kształcenia bazują na zaczerpniętych z różnych źródeł ćwiczeniach pisemnych oraz czytaniu i analizowaniu tekstów, które zostały wyselekcjonowane przez nauczyciela prowadzącego. Na KUL studenci uczestniczą w komponencie *Ćwiczenia ze słuchu*, którego treści kształcenia opierają się na realizacji ćwiczeń na podstawie materiałów autentycznych wyselekcjonowanych przez nauczyciela prowadzącego. Studenci II roku na KUL biorą także udział w komponencie zajęć zatytułowanym *Słownictwo*. Jego treści kształcenia są tożsame z treściami zawartymi w podręczniku *Niet vanzelfsprekend*.

Celem zajęć PNJN na III roku wszystkich trzech uniwersytetach jest doskonalenie znajomości języka niderlandzkiego. W sylabusie UWr do komponentu (*Konwersacje*) nie wskazano jego celów, wskazano natomiast, że jednym z wymagań wstępnych jest

³⁵ Słownika tematycznego nie poddano dalszej analizie, ponieważ nie jest podręcznikiem kursowym. [MB]

„podstawowa wiedza o Belgii i Holandii”³⁶. Celem komponentu *Kurs podręcznikowy* jest natomiast doskonalenie umiejętności komunikacyjnych. Na UAM wskazano wiele celów, których realizacja może przyczynić się do rozwoju kompetencji interkulturowej studentów. Celami komponentu *Konwersacje i słuchanie* są: doskonalenie umiejętności komunikacyjnych w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz doskonalenie rozumienia „naturalnego języka mówionego”. W ramach komponentu *Słownictwo* studenci rozwijają sprawność czytania za pomocą tekstów niderlandzkojęzycznych. Natomiast celem komponentu *Komunikacja* jest „wytrobienie wycucia sytuacji w prowadzonych rozmowach i tworzonych tekstach – rejestr, humor, sarkazm”. Celem komponentu *Ćwiczenia ze słuchu* na KUL jest rozwijanie i doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem niderlandzkim w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Natomiast celami komponentu *Konwersacja niderlandzka*: stosowanie nabytej podczas zajęć wiedzy w praktyce oraz ćwiczenie sprawności słuchania różnorodnych wypowiedzi w języku niderlandzkim.

W sylabusach komponentów zajęć przewidzianych dla studentów III roku zidentyfikowano w sumie najwięcej odniesień do wyselekcjonowanych efektów uczenia się. W przypadku zajęć na UW r wskazano 5 odniesień (z wyselekcjonowanych 15) do efektów kierunkowych. Reprezentują je następujące przykłady:

- „[Absolwent] ma uporządkowaną wiedzę o systemach fonologicznym, gramatycznym i leksykalnym języka niderlandzkiego, a także o ich historycznej zmienności. Ma wiedzę o możliwościach funkcjonalnych języka polskiego. Potrafi dokonać podstawowego zestawienia struktur i zjawisk języka polskiego oraz niderlandzkiego, a także ma podstawową wiedzę o przechodzeniu od struktur jednego języka do struktur drugiego” (K_W08; UW r).
- „[Absolwent] potrafi samodzielnie planować i realizować rozwój swojej wiedzy i własnych kompetencji, zna wartość i sens uczenia się przez całe życie. Rozumie potrzebę stałego rozwijania umiejętności językowych” (K_U15; UW r).

Na UAM wskazano 6 odniesień (z wyselekcjonowanych 17), na przykład:

- „[Absolwent] zna i rozumie kompleksową naturę języka, jego złożoność i historyczną zmienność jego znaczeń, a także jego powiązania z językami klasycznymi” (K_W06; UAM).

³⁶ Wymagań wstępnych nie uwzględniono w analizie sylabusów. Informację tę zaczerpnięto z systemu USOS Uniwersytetu Wrocławskiego. Badacz uznał ją za cenną w kontekście tej pracy. [MB]

- „[Absolwent potrafi] prowadzić rozmowy na tematy językowe w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa i wiedzy o kulturze oraz wypowiadać się o tych dziedzinach w języku niderlandzkim oraz w języku polskim” (K_U16; UAM).

Na KUL wskazano 3 odniesienia (z wyselekcjonowanych 18) do efektów uczenia się, wśród nich:

- „[Absolwent] charakteryzuje i rozumie główne kierunki w obrębie subdyscyplin filologicznych: 1. Literaturoznawstwo; 2. Językoznawstwo; 3. Kulturoznawstwo” (K_W05; KUL).

Na UW r treści kształcenia komponentu *Kurs podręcznikowy* są tożsame z treściami zawartymi w podręczniku *Help! 3*, który łączy podejście faktograficzne i komunikacyjne. Treści kształcenia komponentu *Konwersacje* na tym uniwersytecie stanowią tematy, takie jak *dialekty w Belgii i Holandii, idiomy niderlandzkie czy stosunki międzyludzkie*. Literaturę podstawową stanowią natomiast materiały z kilku źródeł. Również na UAM w przypadku wszystkich komponentów – *Konwersacje i słuchanie* (UAM), *Słownictwo* (UAM), *Komunikacja* (UAM) – wskazano jako literaturę podstawową materiały z różnych źródeł. Treściami kształcenia komponentu *Konwersacje i słuchanie* są spontaniczne lub wcześniej przygotowane ćwiczenia ustne na wyselekcjonowane przez nauczyciela tematy. Na zajęciach ze *Słownictwa* studenci rozszerzają zasób słów związanym z takimi tematami, jak *polityka, społeczeństwo czy język*. Treści kształcenia w ramach komponentu *Komunikacja* stanowią natomiast ćwiczenia mające na celu rozwinąć u studentów umiejętność rozpoznawania rejestru, sarkazmu i humoru. Na KUL treściami kształcenia w ramach komponentu *Konwersacja niderlandzka* są takie tematy, jak: *dyskryminacja, wolność słowa czy różnorodność*. Literaturą podstawową jest wspomniany już słownik tematyczny *Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen*. Można przypuszczać, że służy on studentom do rozszerzania ich zasobu słownictwa również poza zajęciami. Treści kształcenia komponentu *Ćwiczenia ze słuchu* stanowią ćwiczenia oraz teksty wyselekcjonowane przez nauczyciela z kilku źródeł.

Istotnym elementem sylabusów komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego były procedury dydaktyczne i sposoby oceniania. W sylabusach komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego prowadzonych na UW r nie wyszczególniono żadnych procedur dydaktycznych. W sylabusach komponentów zajęć na UAM wyszczególniono procedury dydaktyczne wspólne dla studentów wszystkich lat. Na KUL natomiast wskazano konkretne procedury dydaktyczne dla każdego komponentu.

Większość wskazanych procedur była podobna, a część z nich pojawia się w sylabusach obu uniwersytetów. Przykładami są *dyskusja*, *gra dydaktyczna/symulacyjna*, *metoda ćwiczeniowa*, *praca z tekstem* oraz *praca w grupach (z odgrywaniem ról)*. Trudno jest wnioskować, na ile procedury te służą rozwijaniu kompetencji interkulturowej studentów. Wszystkie z nich mogą być natomiast z powodzeniem w tym celu stosowane. Komplementarnym źródłem wiedzy na ten temat są przeprowadzone w niniejszym badaniu obserwacje zajęć z języka niderlandzkiego oraz wywiady z nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego, które dotyczyły ich praktyki dydaktycznej.

W sylabusach wskazano sposoby oceniania, w większości podobne dla omawianych trzech uniwersytetów: *egzamin pisemny*, *egzamin ustny*, *kolokwia pisemne*, *kolokwia ustne*, *testy* oraz *ocenianie ciągle*. Jedynie w sylabusach komponentów zajęć na KUL pojawiły się takie sposoby oceniania, jak: *karta obserwacji*, *karta oceny projektu* i *karta oceny prezentacji*. Na podstawie wszystkich wymienionych sposobów oceniania nie można wnioskować, że na ogólną ocenę z zajęć z języka niderlandzkiego wpływa ocena kompetencji interkulturowej. W sylabusach nie załączono konkretnych przykładów narzędzi używanych do oceniania studentów. Niemniej jednak można przypuszczać, że wskazane w nich sposoby oceniania mogą być wykorzystywane w celu oceny kompetencji interkulturowej studentów.

Analiza sylabusów pozwoliła również wyszczególnić podręczniki kursowe, z których korzystają nauczyciele i studenci podczas zajęć z języka niderlandzkiego. Ich analiza pod kątem treści interkulturowych zostanie przedstawiona w kolejnej sekcji.

5.3. Analiza materiałów dydaktycznych

Przeanalizowano 11 podręczników kursowych wskazanych jako literatura podstawowa. W Tabeli 19. przedstawiono liczbę ćwiczeń we wszystkich podręcznikach odnoszących się do wyselekcjonowanych kategorii tematycznych.

Tabela 19. Liczba ćwiczeń odnoszących się do poszczególnych kategorii tematycznych.

Numer	Kategoria	Liczba ćwiczeń
1.	funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe	69
2.	zakupy/ekonomia + mieszkanie	48
3.	jedzenie i picie	35
4.	książki + literatura	24
5.	edukacja + nauka	23

6.	podróże/turystyka/geografia + miasta	22
7.	transport	21
8.	zdrowie + uzależnienia	19
9.	tv/radio/prasa	19
10.	czas (wolny) + relaks	15
11.	pogoda/klimat + środowisko	14
12.	aspekty językowe	14
13.	firmy + reklama	14
14.	muzea + zabytki + historia	13
15.	urodziny/ślub + śmierć	12
16.	święta + nowy rok + tradycje	12
17.	sport	12
18.	praca + rozmowy telefoniczne	11
19.	film/teatr/kabaret + sztuka	10
20.	szok kulturowy + komunikacja interkulturowa	10
21.	rodzina + relacje	10
22.	imiona/nazwy + dni tygodnia	9
23.	cechy narodowe	8
24.	media społecznościowe + technologia	7
25.	polityka	5
26.	homoseksualność + mniejszości	5
27.	zoo + zwierzęta	4
28.	muzyka	4
29.	wiara i przesady	2
30.	przestępczość ³⁷	0
Suma:		471

Najpopularniejszą kategorią tematyczną było *funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe*, w której odnotowano 69 ćwiczeń. Przykładem ćwiczenia w tej kategorii jest zadanie w podręczniku *Taal vitaal*, polegające na dopasowaniu osoby z fotografii do jej wypowiedzi na temat użycia form grzecznościowych w języku niderlandzkim (Fox i Schneider-Broekmans 2002: 21). Zadanie ma zatem dwa cele: pierwszy – czysto językowy, drugi – poznawczy (językowa grzeczność jest inaczej rozumiana w języku niderlandzkim). Innym przykładem jest zadanie z podręcznika *Zo gezegd 1.1*, zgodnie z którym studenci muszą wcielić się w rolę i zarejestrować jako osoba bezrobotna we flamandzkim urzędzie (Boeken et al. 2015: 21). W tym przypadku studenci muszą zmienić swoją perspektywę – wcielić się w osobą bezrobotną – oraz przeprowadzić w tej roli dialog w sytuacji z życia codziennego, która jest związana z belgijską rzeczywistością.

Ćwiczenia dotyczące kwestii kulturowych przybierają różne formy, mogą na przykład bazować na tekstach porównawczych. Przykładem takiego ćwiczenia jest tekst

³⁷ Kategoria ta pojawiła się podczas pierwszej analizy podręczników, jednak podczas drugiej analizy nie odnotowano żadnego ćwiczenia w tej kategorii. Z tego względu liczba ćwiczeń w niej wynosi 0. [MB]

w podręczniku *Nederlands in actie*, pojawiający się w kategorii *zakupy/ekonomia + mieszkanie*, w której odnotowano w sumie 48 ćwiczeń. Tekst traktuje o sposobie, w jaki Holendrzy i inne narody obchodzą się z pieniędzmi (De Boer et al. 2014: 212). Jego głównym celem jest wprowadzenie nowego słownictwa, jednak w jego treści studenci znajdują również odniesienia do Polski. Może to prowadzić do refleksji na temat kultury własnej. W tekście pojawia się następujące zdanie – „Amerykanie, Meksykanie i Polacy posiadają o wiele rzadziej *fundusz awaryjny*”. Studenci zatem poznają nie tylko postawy Holendrów wobec pieniędzy i ich oszczędzania, ale również poszerzają swoją wiedzę, co może być przyczynkiem do dyskusji podczas zajęć.

Kategorią, która pojawia się w wielu podręcznikach, w szczególności na poziomie podstawowym, jest *jedzenie i picie*. Jest to bardzo produktywna kategoria, bowiem zwyczaje kulinarne i konsumpcyjne wiążą się z wieloma kwestiami kulturowymi. W niniejszym badaniu odnotowano w niej 35 ćwiczeń. Jedno z nich zostało zawarte w podręczniku *Contact! 1 – nieuw* (De Groot et al. 2019: 65) i jest wstępem do rozdziału pod tytułem *Aan de ontbijttafel* [Przy stole podczas śniadania]. Studenci, pracując w parach, mają za zadanie odpowiedzieć na pytania dotyczące typowych dla Holandii i ich kraju pochodzenia potraw i przekąsek. Muszą wspólnie przyjrzeć się fotografiom zawartym w podręczniku, na których przedstawione są *stamppot* (danie składające się z tłuczonych ziemniaków, warzyw i mięsa, tradycyjnie spożywane zimą), lukrecja, *stroopwafle* (dwa wafle, pomiędzy którymi znajduje się słodki syrop przypominający karmel) czy śledź posypany drobno pokrojoną cebulą (sezon na spożywanie śledzia w Holandii rozpoczyna się na początku czerwca). Zadaniem studentów jest wskazanie, w jakim momencie dnia spożywa się te potrawy, co wymaga znajomości typowo holenderskich zwyczajów. Ćwiczenie aktywizuje werbalne umiejętności studentów i rozwija ich wiedzę o kulturze kulinarnej i zwyczajach konsumpcyjnych w Holandii

Część podręczników zawiera fragmenty dzieł literackich – wierszy lub powieści – niderlandzkojęzycznych autorów. Ich przykłady można odnaleźć w szczególności w kategorii *książki + literatura*, w której odnotowano 24 ćwiczenia. Przykładem jest tekst w podręczniku *Nederlands op niveau* – fragment powieści Arthura Japina *De zwarte met het witte hart* [Czarny z białym sercem], który traktuje o kolonialnej historii Holandii (De Boer i Ohlsen 2015: 97). W ramach ćwiczenia studenci, przed przystąpieniem do lektury, zapoznają się z krótką historią dwóch afrykańskich książąt – Kwasiego i Kwamego –

którzy w 1836 roku „zostali sprezentowani królowi Wilhelmowi I” (De Boer i Ohlsen 2015: 97).

W kategorii *edukacja + nauka* odnotowano 23 ćwiczenia. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Contact!* – na podstawie dwóch tekstów o uniwersytecie w Finlandii i na Węgrzech oraz wiadomości znalezionych w internecie, muszą zdecydować i uargumentować wybór tego, w którym chcieliby studiować (De Leeuw et al. 2011: 181).

Zadania, które pobudzają do refleksji i wymagają własnych poszukiwań dotyczą również kategorii *podróże/turystyka/geografia + miasta*. Odnotowano w niej 22 ćwiczenia. Przykładem jest zadanie ustne w podręczniku *Contact! 1 – nieuw* – studenci korzystając z fotografii holenderskich miast, muszą zdecydować o celu wspólnej wycieczki oraz znaleźć dogodny środek transportu, określić czas podróży (w tekście zawarto adres internetowy kolei), wyszukać zabytki i odpowiednie dla miejsca formy aktywności (De Groot et al. 2019: 123).

Kolejna kategoria, w której odnotowano 22 ćwiczenia, poświęcona jest w całości właśnie kategorii *transport*. Przykładem nawiązania do rzeczywistości belgijskiej jest krótki tekst w podręczniku *Zo gezegd 1.2*, który traktuje o możliwości kupna biletu belgijskich kolei przez internet (Boeken et al. 2017: 116). Pojawia się on w specjalnej sekcji dotyczącej kultury, która znajduje się na końcu każdego rozdziału. Studenci zapoznają się z logo kolei belgijskich oraz dwiema fotografiami – pociągu oraz jego wnętrza.

Podręczniki do nauki języka niderlandzkiego zawierają często materiały autentyczne. Pojawiły się one w kategoriach *zdrowie + uzależnienia* oraz *tv/radio/prasa*, w których odnotowano po 19 ćwiczeń. Przykładem jest tekst ulotki o leku w języku niderlandzkim z podręcznika *Help! 3* (Dumon Tak et al. 2008: 168). Studenci muszą się z nim zapoznać oraz odpowiedzieć na dołączone pytania na temat dołączone pytania, na przykład *jak często zażywać dane lekarstwo*. Innym przykładem jest zadanie w podręczniku *Help! 1*. Studenci na podstawie kilku fragmentów z holenderskich gazet codziennych muszą odpowiedzieć na pytania (Ham et al. 2009: 221). Fragmenty pochodzą z gazety krajowej *NRC Handelsblad*, oraz gazety lokalnej – *Utrechts Nieuwsblad*.

Niektóre teksty dotyczące tematyki kulturowej odnoszą się do danych statystycznych. Takie ćwiczenia pojawiły się w kategorii *czas (wolny) + relaks*, w której odnotowano 15 ćwiczeń. Przykładem jest tekst w podręczniku *Zo gezegd 1.1* o tym, jak relaksują się Belgowie w domu (Boeken et al. 2015: 134). Podane są w nim najpopularniejsze aktywności w porządku od najbardziej popularnych. Zwieńczeniem zadania jest ćwiczenie

ustne, w którym studenci muszą wymienić swoje (ale również swoich dzieci) ulubione formy domowego relaksu.

W kategoriach *pogoda/klimat + środowisko*, *aspekty językowe* oraz *firmy + reklama* odnotowano po 14 ćwiczeń. Przykładem w pierwszej kategorii jest tekst w podręczniku *Zo gezegd 1.1* o czasie letnim i zimowym w Belgii i na świecie (Boeken et al. 2015: 70). Dołączone są do niego pytania, na temat tego, kiedy w Belgii rozpoczyna się czas zimowy i letni. W kategorii *aspekty językowe* przykładem jest tekst z podstawowymi informacjami o języku niderlandzkim w podręczniku *Contact!*, który nosi tytuł *Het Nederlands in de wereld* [Niderlandzki na świecie] (De Leeuw et al. 2011: 15). Pojawia się on w pierwszym rozdziale, gdy – zgodnie z porządkiem kursu – wiedza studentów na temat języka niderlandzkiego jest znikoma. Cele tekstu są dwa: językowy (studenci muszą zakreślić czasowniki w tekście) oraz poznawczy – pojawiają się w nim odniesienia do liczby użytkowników języka niderlandzkiego, rodziny językowej, do której należy język niderlandzki czy terytoriów, na których jest używany. Do tekstu nie dołączono pytań. W kategorii *firmy + reklama* pojawiają się zadania, których cel jest czysto językowy, i które bazują na materiałach autentycznych. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Zo gezegd 1.1*, zgodnie z którym studenci muszą wskazać najważniejsze informacje na podstawie autentycznych reklam belgijskich instytucji – muzeum frytek oraz zoo w Antwerpii (Boeken et al. 2015: 146).

Część ćwiczeń odnosi się do *kultury przez duże K*. Tę strategię odnotowano na przykład w kategorii *muzeum + zabytki + historia* (13 ćwiczeń). Celem jednego z zadań w podręczniku *Contact! 1* jest ćwiczenie umiejętności selekcyonowania i rozumienia informacji. Studenci muszą się zapoznać z tekstem zawierającym informacje na temat funkcjonowania, położenia i różnych możliwości dojazdu do muzeum komiksu w Groningen (Holandia) (De Leeuw et al. 2011: 97). Do ćwiczenia dołączono rozbudowane pytania, na przykład – „Idziesz z 6-letnią córką do muzeum. Masz *museumjaarkaart*³⁸. Twoja córka jej nie ma. Ile musisz zapłacić za wizytę w muzeum komiksu?” – które w efekcie wzbogacają wiedzę na temat *museumjaarkaart*.

Po 12 ćwiczeń odnotowano w kategoriach *urodziny/ślub + śmierć, święta + Nowy Rok + tradycje* oraz *sport*. Odnoszą się one często do kultury życia codziennego. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Nederlands in gang*, w którym studenci muszą

³⁸ *Museumjaarkaart* (pol. dosł. roczna karta do muzeum) jest fizyczną kartą imienną, która upoważnia do darmowego wstępu do kilkuset muzeów w Holandii. [MB]

rozstrzygnąć, komu składa się życzenia urodzinowe w Holandii (De Boer et al. 2017: 153). Ćwiczenie zajmuje ostatnią sekcję rozdziału, która poświęcona jest kulturze. Nie jest opatrzone żadnym komentarzem, dlatego należy przypuszczać, że omawia je nauczyciel. Zadanie opatrzone jest humorystycznym komentarzem w postaci grafiki zespołu rysowników RGVt, odnoszącej się do tematu urodzin. Ćwiczenie z podręcznika *Taal vitaal* wymaga znajomości tekstu o narodowej, pomarańczowej, barwie Holendrów. Rozpoczyna się on nawiązaniem do wiedzy studentów, którzy „na pewno kiedyś widzieli na stadionie fanów Holandii [ubranych w pomarańczowe barwy], lub nawet sami uczestniczyli w meczu” (Fox i Schneider-Broekmans 2002: 134). W dalszej części tekst przywołuje artykuł, który ukazał się w holenderskim tygodniku *Elsevier*. Studenci czytają w nim, między innymi, że „poczucie pomarańczowości żarzy się jedynie podczas meczów piłkarskich [i innych wydarzeń czy świąt narodowych]” (Fox i Schneider-Broekmans 2002: 134). W podręczniku *Nederlands in actie* studenci natomiast zapoznają się z tekstem na temat możliwości wykupienia subskrypcji holenderskiego magazynu o sporcie (De Boer et al. 2014: 62). Następnie odpowiadają na pytania dotyczące warunków subskrypcji oraz treści, jakie można znaleźć w czasopiśmie. Kolejne ćwiczenie ma na celu rozwój zasobu słownictwa związanego ze sportem.

W kategorii *praca + rozmowy telefoniczne* odnotowano 11 ćwiczeń. Jedno z nich, z podręcznika *Contact! 1 – nieuw*, wymaga od studentów opowiedzenia o doświadczeniach pracy w holenderskiej firmie (De Groot et al. 2019: 45). Jeśli studenci nie pracują i nie mają żadnych doświadczeń z tym związanych, muszą zastanowić się, czy znają słowa typowe dla holenderskiej kultury pracy, takie jak – *zebranie* (nl. vergadering) i *agenda* (nl. agenda). Jeśli mają odpowiednie doświadczenia, muszą opowiedzieć między innymi o częstotliwości zebrań i o korzystaniu z agendy w kontekście pracy.

Kolejną kategorią, która odnosi się częściowo do *kultury przez duże K*, jest *film/teatr/kabaret + sztuka*. Odnotowano w niej 10 ćwiczeń. Przykładem jest zadanie ustne w podręczniku *Nederlands in actie*. Studenci muszą odpowiedzieć na pytania, jaką rolę odgrywa sztuka w ich życiu i w kraju ich pochodzenia, jaką zaś w życiu społeczeństwa holenderskiego. (De Boer et al. 2014: 231). Jest to zadanie wprowadzające do rozdziału na temat kultury i literatury.

Szczególnie istotną z perspektywy tej pracy jest kategoria *szok kulturowy + komunikacja interkulturowa*, w której również odnotowano 10 ćwiczeń. Jedno z nich, zawarte w podręczniku *Niet vanzelfsprekend*, opisuje szok kulturowy migrantów w Holan-

dii i Belgii. (Van Loo i Schoenaerts 2003: 349). Jest to tekst autentyczny, a jego celem jest poszerzenie zasobu słownictwa. Nie jest opatrzony ćwiczeniami, lecz może on być przyczynkiem do dyskusji, zgodnie z inwencją nauczyciela prowadzącego zajęcia.

Również 10 ćwiczeń odnotowano w kategorii *rodzina + relacje*. Przykładem jest jednozdaniowy tekst w podręczniku *Zo gezegd 1.2* na temat rodziny królewskiej w Belgii (Boeken et al. 2017: 14). Studenci dowiadują się o ślubie belgijskiego księcia Amadeusza z Lili Rosboch von Wolkenstein, który odbył się w Rzymie. Druga część zadania to pytania, które mogą rozwinąć wiedzę na temat kultury obcej oraz świadomość na temat kultury własnej. Kursanci muszą opowiedzieć, na ile znają królewską rodzinę belgijską, czy ich krajów również jest monarchią oraz czy uważają informacje na temat rodzin królewskich za interesujące.

Dane statystyczne można również odnaleźć w kategorii *imiona/nazwy + dni tygodnia*, w której odnotowano w sumie 9 ćwiczeń. Przykładem są dwa teksty w podręczniku *Zo gezegd 1.1* dotyczące najpopularniejszych imion we Flandrii i Brukseli (Boeken et al. 2015: 25). Studenci mają za zadanie wskazać najpopularniejsze imiona w swoim kraju oraz ocenić popularność imion własnych i członków ich rodziny.

Niektóre ćwiczenia mają skłonić studentów do refleksji na temat kultury docelowej. Przykładem może być zadanie w kategorii *cechy narodowe*, w której odnotowano 8 ćwiczeń. Przykładem jest zadanie ustne w podręczniku *Nederlands in actie*. Składa się ono z luźno powiązanych ze sobą tematycznie pytań, na przykład „W jaki sposób rozpoznasz Holendrów za granicą?” (De Boer et al. 2014: 72). Studenci muszą na nie odpowiedzieć, używając słowa *kenmerk* (pol. cecha).

7 ćwiczeń odnotowano w kategorii *media społecznościowe + technologia*. Jedno z nich dotyczy tekstu w podręczniku *Nederlands in actie* traktującego o tym, ile godzin dziennie różne grupy wiekowe młodzieży holenderskiej poświęcają mediom społecznościowym (tekst jest opatrzony wykresem) (De Boer et al. 2014: 26-27). Na podstawie uzyskanych danych studenci wymieniają się refleksjami na temat ich zaangażowania w media społecznościowe.

Wiele materiałów dydaktycznych do języka niderlandzkiego jako obcego korzysta z internetowych źródeł. Przykładem dla kategorii *polityka* (tu odnotowano 5 ćwiczeń) jest zadanie z podręcznika *Nederlands op niveau*. Studenci muszą odwiedzić konkretną stronę internetową, która opisuje wybrane partie polityczne w Holandii, przeczytać programy dwóch z nich i przedstawić ich zalety grupie (De Boer i Ohlsen 2015: 93).

5 ćwiczeń odnotowano również przy kategorii *homoseksualność + mniejszości*. Przykładem jest tekst w podręczniku *Taal vital*, który traktuje o mniejszościach w Holandii, statystykach dotyczących migrantów i potrzebie integracji (Fox i Schneider-Broekmans 2002: 174). Pojawiają się w nim też kluczowe dla problematyki słowa, używane w holenderskim dyskursie, na przykład *alochtoni* (nl. allochtoon).

W kategorii *zoo + zwierzęta* odnotowano 4 ćwiczenia. Przykładem jest tekst w podręczniku *Niet vanzelfsprekend*, który dotyczy kwoty wydawanej na karmę dla zwierząt w Belgii (Van Loo i Schoenaerts 2003: 317). Jest to tekst autentyczny z belgijskiego gazety krajowej *De Standaard*. Pojawia się on w lekcji zatytułowanej niderlandzkim wyrażeniem *huisje, boompje, beestje* (pol. dosł. domek, drzewko, bestyjka), które oznacza zwyczajowe życie – kupno domu (*huisje*) z ogrodem (*boompje*) założenie rodziny i/lub posiadanie zwierzęcia (*beestje*).

Małą liczbę ćwiczeń – 4 – odnotowano w kategorii *muzyka*. Przykładem jest krótka notatka w podręczniku *Contact!* o holenderskim piosenkarzu André Hazes (De Leeuw et al. 2011: 200). Artysta ten został wspomniany w poprzedzającym tekst zadaniu, w którym nadawca pisze o zakupie biletów na koncert upamiętniający tego piosenkarza. Z notatki studenci dowiadują się o jego śmierci oraz o pojęciu *koncertu upamiętniającego* (nl. herdenkingsconcert), podczas którego inni znani artyści śpiewają piosenki nieżyjącego twórcy.

W kategorii *wiara i przesady* odnotowano 2 ćwiczenia. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Nederlands op niveau*. Studenci zapoznają się z kilkoma przesadami funkcjonującymi w Holandii, a następnie muszą do nich dopasować znaczenie (De Boer i Ohlsen 2015: 133). Kolejna część zadania ma na celu ćwiczenie sprawności mówienia, rozwinięcie świadomości oraz zestawieniu kultury własnej z obcą. Studenci muszą opowiedzieć o przesadach funkcjonujących w kraju pochodzenia oraz przesadach wspólnych dla ich i holenderskiej kultury.

Podczas drugiej analizy materiałów dydaktycznych nie odnotowano żadnych ćwiczeń w kategorii tematycznej *przestępczość*.

W Tabeli 20. przedstawiona jest liczba wszystkich ćwiczeń (471) przyporządkowanych do *kultury własnej* uczniów, *kultury docelowej* i *kultury ogólnej* dla wszystkich podręczników.

Tabela 20. Ćwiczenia w podręcznikach do języka niderlandzkiego przyporządkowane do typu kultury.

Podręcznik	Kultura własna	Kultura docelowa			Kultura ogólna
		Holandia	Belgia	Surinam i inne	
<i>Contact! 1</i>	0	34	1	0	4
<i>Contact! 1 – nieuw</i>	0	12	0	0	1
<i>Help! 1</i>	4	36	0	0	4
<i>Help! 3</i>	6	36	0	0	34
<i>Nederlands in actie</i>	6	30	1	0	8
<i>Nederlands in gang</i>	8	17	0	0	4
<i>Nederlands op niveau</i>	4	37	0	0	10
<i>Niet vanzelfsprekend</i>	0	17	15	0	20
<i>Taal vital</i>	0	26	0	0	3
<i>Zo gezegd 1.1</i>	4	0	57	0	5
<i>Zo gezegd 1.2</i>	2	0	25	0	0
Liczba ćwiczeń:	34	245	99	0	93

Z 471 odnotowanych ćwiczeń 245 (52%) odnosiło się do *docelowej kultury holenderskiej*, 99 (21%) do *docelowej kultury belgijskiej*, 93 (19,7%) do *kultury ogólnej*, a 34 (7,2%) do *kultury własnej studentów*. Nie odnotowano odniesień (0%) do *kultury surinamskiej i innych kultur niderlandzkojęzycznego obszaru językowego*. W Figurze 15. przedstawione są uzyskane wyniki procentowe w formie wykresu kołowego.

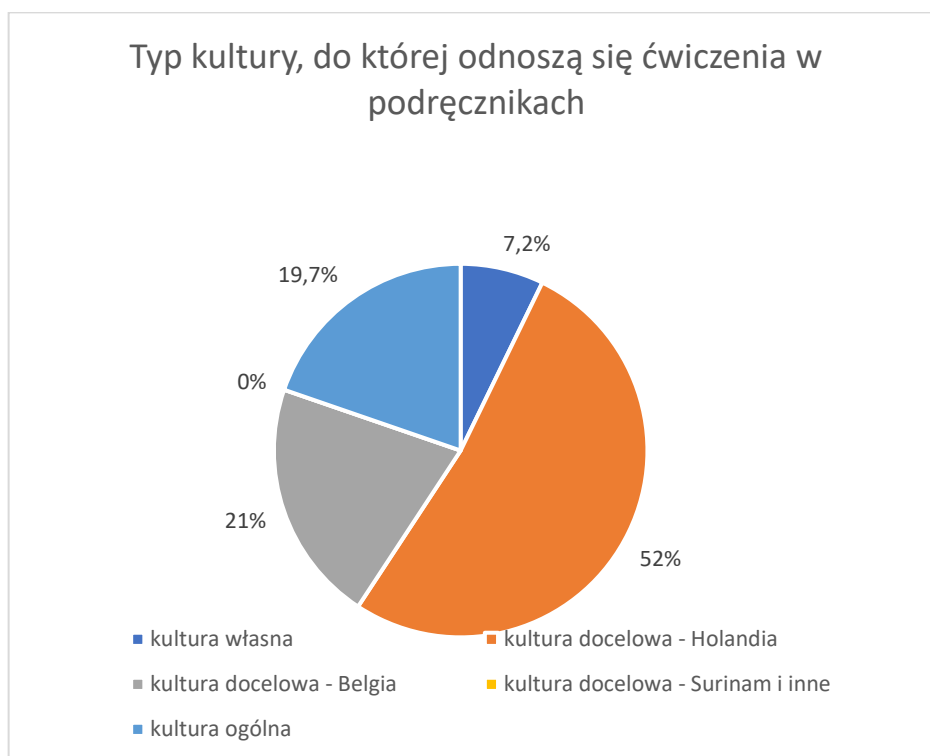


Fig. 15. Procentowy udział ćwiczeń w odniesieniu do kultury.

W Tabeli 21. przedstawione są odniesienie do komponentów kompetencji interkulturowej wszystkich ćwiczeń (506) pojawiających się w podręcznikach. Jak już wspomniano, część ćwiczeń odnosiła się jednocześnie do różnych komponentów kompetencji interkulturowej. Z tego względu suma ćwiczeń różni się w poniższej tabeli.

Tabela 21. Liczba ćwiczeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej.

Podręcznik	Postawy	Wiedza faktograficzna	Wiedza o interakcji	Świadomość	Umiejętności	Suma
<i>Contact! 1</i>	0	28	11	0	0	39
<i>Contact! 1 – nieuw</i>	0	6	5	2	0	13
<i>Help! 1</i>	2	28	10	4	0	44
<i>Help! 3</i>	3	52	10	47	7	119
<i>Nederlands in actie</i>	0	12	1	32	0	45
<i>Nederlands in gang</i>	0	5	5	19	0	29
<i>Nederlands op niveau</i>	0	33	0	15	3	51
<i>Niet vanzelfsprekend</i>	0	45	2	2	0	49
<i>Taal vitaal</i>	0	26	4	0	0	30
<i>Zo gezegd 1.1</i>	0	20	40	0	4	64
<i>Zo gezegd 1.2</i>	0	10	11	0	2	23
Liczba ćwiczeń:	5	265	99	121	16	506

Uzyskane dane przedstawiono również w formie wykresu słupkowego, prezentującego liczbę ćwiczeń w wybranych podręcznikach (Figura 16.).



Fig. 16. Liczba ćwiczeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej w wybranych podręcznikach.

Najwięcej ćwiczeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej zidentyfikowano w wydanych przez holenderskie wydawnictwo ncb podręczniku *Help! 3* oraz wydanych przez belgijskie wydawnictwo Pelckmans podręczniku *Zo gezegd 1.1*. Najmniej ćwiczeń natomiast odnotowano w wydanych przez holenderskie wydawnictwo Intertaal podręczniku *Contact! 1 – nieuw* oraz wydanych przez belgijskie wydawnictwo Pelckmans podręczniku *Zo gezegd 1.2*.

Z 506 odnotowanych odniesień do komponentów kompetencji interkulturowej, 265 (52,3%) odnosiło się do *wiedzy faktograficznej*. Przykładem jest tekst w podręczniku *Contact! 1*, który traktuje o holenderskich mistrzach malarstwa (De Leeuw et al. 2011: 32). 121 (23,9%) ćwiczeń odnosiło się do *komponentu świadomości*. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Help! 1*, które skłania studentów do refleksji na temat funkcjonowania urzędów w ich kraju pochodzenia (Ham et al. 2009: 240). 99 (19,5%) ćwiczeń miało na celu rozwinięcie wśród studentów *wiedzy o interakcji*. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Zo gezegd 1.1*, w którym studenci muszą, odczytując rozkład jazdy pociągów belgijskich kolei, wskazać, dokąd odjeżdżają pociągi o konkretnej godzinie (Boeken et al. 2015: 71). Rozwinięcie *umiejętności* studentów było celem 16 (3,2%) ćwiczeń. Przykładem jest tekst w podręczniku *Zo gezegd 1.2*, który dotyczy wynajmowania i kupowania domu w Belgii. Studenci muszą zestawić i objaśnić różnice pomiędzy kulturą własną a obcą (Boeken et al. 2017: 97). Najmniej ćwiczeń w podręcznikach – 5 (1%) – odnosiło się do komponentu *postaw*. Przykładem jest zadanie w podręczniku *Help! 3*, z którego treści uczniowie dowiadują się o różnych sposobach spędzania czasu wolnego i tego przyczynach. (Dumon Tak et al. 2008: 134). W tekście podane są przykłady powodów wpływających na popularność sportów wodnych w Holandii. Następnie uczniowie muszą opowiedzieć o różnych formach relaksu w ich kraju i wyjaśnić przyczyny ich popularności. Ponadto muszą wskazać niedopuszczalne dla nich formy relaksu i to uzasadnić.

5.4. Skala inteligencji kulturowej

W Tabeli 22. przedstawione są zbiorcze wyniki statystyk opisowych dla poszczególnych komponentów inteligencji kulturowej, uzyskane za pomocą kwestionariusza skali inteligencji kulturowej (N = 197).

Tabela 22. Statystyki opisowe dla wszystkich komponentów inteligencji kulturowej (N = 197).

	Komponent metapoznawczy	Komponent poznawczy	Komponent motywacyjny	Komponent behawioralny
Średnia	5,29	4,21	5,33	5,10
Odchylenie standardowe	1,25	1,11	1,28	1,41
Mediana	5,50	4,16	5,60	5,20

Uczestnicy odpowiadali, na ile zgadzają się ze stwierdzeniami, zaznaczając odpowiednią wartość na siedmiostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 7 *zdecydowanie się zgadzam*. Średnia o wartości zbliżonej do 4,00 – *trudno powiedzieć*. Stwierdzenia w *komponencie metapoznawczym* odnosiły się do zdobywania i rozumienia wiedzy. Stwierdzenia w *komponencie poznawczym* nawiązywały do posiadanej wiedzy o innych kulturach. Stwierdzenia w ramach *komponentu motywacyjnego* odnosiły się do zdolności uczenia się i funkcjonowania w sytuacjach interkulturowych. Stwierdzenia w *komponencie behawioralnym* nawiązywały do realizacji trzech powyższych komponentów w praktyce.

Odchylenie standardowe wśród wszystkich czterech komponentów inteligencji kulturowej wyniosło powyżej 1,00, co wskazuje na dość wysoką rozbieżność wyników wokół średniej. Najwyższe odchylenie standardowe uzyskano wśród stwierdzeń dotyczących *inteligencji behawioralnej* (SD = 1,41), a najniższe wśród stwierdzeń dotyczących *inteligencji poznawczej* (SD = 1,11). Odchylenie standardowe wśród stwierdzeń dotyczących *inteligencji metapoznawczej* i *motywacyjnej* było na podobnym poziomie – odpowiednio – 1,25 i 1,28.

Najniższą średnią arytmetyczną (M = 4,21) uzyskano na podstawie stwierdzeń dotyczących *komponentu poznawczego*. Najwyższą (M = 5,33), analizując stwierdzenia dotyczące *komponentu motywacyjnego*. Nie wystąpiły większe różnice w średniej trzech z czterech komponentów – *metapoznawczym* (M = 5,29), *motywacyjnym* (M = 5,33) i *behawioralnym* (M = 5,10).

Do przedstawienia danych badawczych użyto statystyk opisowych, co prezentuje Tabela 23.

Tabela 23. Statystyki opisowe dla wszystkich komponentów inteligencji kulturowej i lat (N = 197).

		Komponent metapoznawczy	Komponent poznawczy	Komponent motywacyjny	Komponent behawioralny
I rok	Średnia	5,28	4,22	5,54	5,31
	Odchylenie standardowe	1,21	1,08	1,15	1,30
	Mediana	5,50	4,16	5,80	5,30
II rok	Średnia	5,25	4,11	5,23	4,79
	Odchylenie standardowe	1,35	1,15	1,27	1,63
	Mediana	5,50	4,16	5,40	5,00
III rok	Średnia	5,33	4,30	5,02	5,04
	Odchylenie standardowe	1,25	1,15	1,47	1,32
	Mediana	5,50	4,25	5,40	5,30

Studenci I roku uzyskali najwyższą średnią arytmetyczną ze wszystkich lat na podstawie stwierdzeń dotyczących *komponentu motywacyjnego* (M=5,54) oraz *komponentu behawioralnego* (M = 5,31). W żadnym z komponentów studenci II roku nie uzyskali najwyższej średniej. Uzyskali natomiast najniższą średnią arytmetyczną na podstawie stwierdzeń dotyczących *komponentu poznawczego* (M = 4,11) i *behawioralnego* (M = 4,79). Studenci III roku uzyskali najwyższe wyniki przy stwierdzeniach dotyczących *komponentu metapoznawczego* (M=5,33) i *poznawczego* (M=4,30).

W Tabeli 24. przedstawione są mediana oraz średnie arytmetyczne uzyskane przez studentów wszystkich lat w odniesieniu do wszystkich stwierdzeń. Stwierdzenia 1-4 odnoszą się do *komponentu metapoznawczego*, stwierdzenia 5-10 do *poznawczego*, stwierdzenia 11-15 do *motywacyjnego*, a stwierdzenia 16-20 do *behawioralnego*.

Tabela 24. Mediana oraz średnie arytmetyczne uzyskane przez studentów poszczególnych lat dotycząca wszystkich stwierdzeń (N = 197).

	I rok (N = 94)	II rok (N = 55)	III rok (N = 48)	Mediana
1. Jestem świadoma/y wiedzy kulturowej, której używam podczas komunikowania się z osobami z różnych kultur.	5,13	5,15	5,21	5
2. Aktualizuję swoją wiedzę kulturową, kiedy komunikuję się z osobami z nieznaną mi kulturą.	5,56	5,58	5,42	6
3. Jestem świadoma/y swojej wiedzy kulturowej, którą stosuję w interakcjach międzykulturowych.	5,22	5,35	5,40	5
4. Sprawdzam dokładność swojej wiedzy kulturowej, kiedy komunikuję się z osobami z różnych kultur.	5,22	4,96	5,33	5
5. Znam prawne i ekonomiczne systemy obowiązujące w innych kulturach	3,57	3,55	3,46	4

6. Znam zasady (np. słownictwo, gramatykę) obowiązujące w innych językach.	4,32	4,51	5,00	5
7. Znam wartości kulturowe i przekonania religijne istniejące w innych kulturach.	4,87	4,71	5,06	5
8. Znam zwyczaje dotyczące zawierania małżeństw, które istnieją w innych kulturach.	4,23	3,98	4,02	4
9. Znam sztukę i rzemiosło innych kultur.	4,38	4,20	4,33	4
10. Znam zasady wyrażania zachowań niewerbalnych, które obowiązują w innych kulturach.	3,98	3,73	3,94	4
11. Lubię nawiązywać kontakty z osobami z różnych kultur.	6,36	6,13	5,67	7
12. Jestem przekonana/y, że potrafię nawiązać towarzyskie kontakty z lokalnymi mieszkańcami, którzy pochodzą z nieznannej mi kultury.	5,56	5,24	4,88	6
13. Jestem przekonana/y, że potrafię poradzić sobie ze stresem związanym z dostosowaniem się do kultury, która jest dla mnie nowa.	5,04	4,71	4,77	5
14. Lubię żyć w kulturach, które są dla mnie obce.	5,04	4,55	4,38	5
15. Jestem przekonana/y, że mogę przyzwyczać się do zasad robienia zakupów, jakie obowiązują w innej kulturze.	5,73	5,55	5,42	6
16. Zmieniam swoje zachowanie werbalne (np. akcent, ton głosu), gdy wymaga tego interakcja międzykulturowa.	5,37	5,04	5,46	5
17. Inaczej stosuję przerwy w mówieniu i ciszę po to, by dostosować się do różnych sytuacji międzykulturowych.	4,99	4,58	4,85	5
18. Zmieniam tempo mówienia, gdy wymaga tego międzykulturowa sytuacja.	5,49	4,84	5,08	6
19. Zmieniam swoje zachowanie niewerbalne, gdy wymaga tego sytuacja międzykulturowa.	5,45	4,96	5,27	5
20. Zmieniam swoją mimikę twarzy, gdy wymaga tego interakcja międzykulturowa.	5,27	4,55	4,54	5

Najniższą średnią arytmetyczną dotyczącą *komponentu metapoznawczego*, studenci II roku uzyskali na podstawie stwierdzenia:

- „Sprawdzam dokładność swojej wiedzy kulturowej, kiedy komunikuję się z osobami z różnych kultur” (M = 4,96).

Najwyższą średnią uzyskali natomiast ci sami studenci przy stwierdzeniu:

- „Aktualizuję swoją wiedzę kulturową, kiedy komunikuję się z osobami z nieznannej mi kultury” (M = 5,58).

Najniższą średnią arytmetyczną dotyczącą stwierdzeń na temat *komponentu poznawczego* uzyskali studenci III roku przy stwierdzeniu:

- „Znam prawne i ekonomiczne systemy obowiązujące w innych kulturach” (M = 3,46).

Najwyższą średnią natomiast uzyskali ci sami studenci przy stwierdzeniu:

- „Znam wartości kulturowe i przekonania religijne istniejące w innych kulturach” (M = 5,06).

Wśród stwierdzeń dotyczących *komponentu motywacyjnego* najniższą średnią arytmetyczną uzyskali studenci III roku przy stwierdzeniu:

- „Lubię żyć w kulturach, które są dla mnie obce” (M = 4,38).

Najwyższą średnią arytmetyczną uzyskali studenci I roku przy stwierdzeniu:

- „Lubię nawiązywać kontakty z osobami z różnych kultur” (M = 6,36).

Najniższą średnią arytmetyczną dotyczącą *komponentu behawioralnego* uzyskali studenci III roku przy stwierdzeniu:

- „Zmieniam swoją mimikę twarzy [sic!], gdy wymaga tego interakcja międzykulturowa” (M = 4,54).

Najwyższą średnią uzyskali studenci I roku przy stwierdzeniu:

- „Zmieniam tempo mówienia, gdy wymaga tego międzykulturowa sytuacja” (M = 5,49).

Następnie przeprowadzono test Kruskala-Wallisa w celu sprawdzenia, czy istnieją statystyczne różnice pomiędzy grupami trzech lat studentów (Tabela 25.). W niniejszym badaniu przyjęto kryterium istotności o wartości $p < 0,05$.

Tabela 25. Wyniki testu Kruskala-Wallisa dla wszystkich lat (N = 197).

Komponent	Rok studiów	N	Średnia ranga	Istotność statystyczna
Metapoznawczy	I rok	94	98,14	0,959
	II rok	55	98,71	
	III rok	48	101,01	
Poznawczy	I rok	94	98,91	0,729
	II rok	55	94,92	
	III rok	48	103,85	
Motywacyjny	I rok	94	107,79	0,105
	II rok	55	93,35	
	III rok	48	88,27	
Behawioralny	I rok	94	106,85	0,167
	II rok	55	89,74	
	III rok	48	94,25	

Test Kruskala-Wallisa wykazał, że nie było statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami.

W celu zbadania, czy różnice pomiędzy poszczególnymi komponentami inteligencji kulturowej były statystycznie istotne, przeprowadzono test Wilcoxon (Tabela 26.). Jest on nieparametryczną alternatywą dla testu t-studenta, używany w sytuacji, gdy

dane badawcze składają się z powiązanych ze sobą średnich arytmetycznych (Larson-Hall 2010: 404). Test Wilcozona pozwala, na podstawie porównania median, obliczyć istotność statystyczną. W niniejszym badaniu przyjęto kryterium istotności o wartości $p < 0,05$.

Tabela 26. Wyniki testu Wilcozona dla par komponentów inteligencji kulturowej.

	Poznawcze – Metapoznawcze	Motywacyjne – Metapoznawcze	Behawioralne – Metapoznawcze	Motywacyjne – Poznawcze	Behawioralne – Poznawcze	Behawioralne - Motywacyjne
Z	-9,817	-,442	-1,737	-9,730	-8,057	-2,00
Istotność statystyczna	0,000	0,658	0,082	0,000	0,000	0,046

Test Wilcozona wykazał, że różnice były statystycznie istotne w 4 parach: *poznawczo – metapoznawczej*, *motywacyjno – poznawczej*, *behawioralno – poznawczej* oraz *behawioralno – motywacyjnej*. Te wyniki oznaczają, że samoocena studentów w zakresie *komponentu poznawczego* okazała się znacząco niższa niż w zakresie pozostałych komponentów. Samoocena w zakresie *komponentu metapoznawczego*, *behawioralnego* i *motywacyjnego* okazała się być na porównywalnym poziomie. Statystyczna istotność w parze motywacyjno-behawioralnej oznacza, że samoocena studentów w *komponencie behawioralnym* była niższa niż w *komponencie motywacyjnym*. Nie była to jednak tak znacząca różnica, jak w przypadku różnicy między parami w połączeniu z *komponentem poznawczym*.

5.5. Obserwacje

Badacz przeprowadził obserwacje 18 zajęć – 6 na UW, 7 na UAM oraz 5 na KUL. Nadano im kody, które zostały omówione w podsekcji 4.5.2. Zajęcia były prowadzone przez 10 różnych nauczycieli akademickich. Podczas każdego z obserwowanych zajęć odnotowano co najmniej 2 odniesienia do wyselekcjonowanych w ramach analizy materiałów dydaktycznych kategorii tematycznych. Żadne odniesienie nie pojawiło się w przypadku 11 kategorii. Przedstawione w poniższej sekcji pytania i stwierdzenia zachowują oryginalną wersję językową – polską niderlandzką i mieszaną.

W Tabeli 27. przedstawione są informacje dotyczące kategorii tematycznych oraz liczby odniesień, które pojawiły się na wszystkich obserwowanych zajęciach.

Tabela 27. Liczba odniesień do kategorii tematycznych na wszystkich obserwowanych zajęciach.

Numer	Kategoria tematyczna	Liczba odniesień
1.	Aspekty językowe	34
2.	Święta + Nowy Rok	13
3.	Podróże/turystyka/ geografia + miasta	13
4.	Edukacja + nauka	11
5.	Jedzenie i picie	6
6.	Zakupy/ekonomia + mieszkanie	6
7.	Media społecznościowe + technologie	5
8.	Muzyka	4
9.	Funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe	3
10.	Książki + literatura	3
11.	Film/teatr/kabaret + sztuka	2
12.	Zoo + zwierzęta	2
13.	Zdrowie + uzależnienia	2
14.	Sport	2
15.	Wiara i przesady	2
16.	Szok kulturowy + komunikacja interkulturowa	2
17.	Cechy narodowe	2
18.	Czas (wolny) + relaks	1
		Suma: 113

W Figurze 17. zastosowano wykres słupkowy przedstawiający liczbę odniesień do poszczególnych kategorii tematycznych odnotowanych podczas obserwacji zajęć.



Fig. 17. Liczba odniesień do kategorii tematycznych odnotowanych podczas obserwacji zajęć.

Największa liczba odniesień pojawiła się w kategorii *aspekty językowe* (34), która była obecna na 11 obserwowanych zajęciach. Odniesienia są głównie krótkimi komentarzami nauczycieli, odnoszącymi się do omawianego tematu leksykalnego lub gramatycznego. Na przykład komentarz prowadzącego podczas omawiania tekstu z przepisem na danie *Gentse waterzooi* (zupa z warzywami i kurczakiem typowa dla Gandawy): „Różnica jest taka, że *de pan* w Holandii może to być i patelnia, i garnek, a *de pan in Vlaanderen* [we Flandrii] to jest tylko patelnia, a *de pot* to garnek” (OB7) lub komentarz nauczyciela, gdy w omawianym tekście pojawiło się słowo *honger* (pol. głód): „Jak powiedzą Państwo w Holandii *ik heb echt honger* [jestem naprawdę głodny], to Państwu powiedzą, że głód jest w Afryce. W Holandii – *ik heb trek* [jestem głodny]” (OB16). W odniesieniach do aspektów językowych pojawiają się także pytania studentów, na przykład: „A jaka jest różnica między *biertje* [piwko] a *pilsje* [pilsik]³⁹?” (OB14) – podczas omawiania tekstu

³⁹ W Holandii oba słowa często używane są wymiennie i oznaczają *piwo*. [MB]

opisującą sytuację w barze lub „A jak to jest w Holandii z językiem neutralnym płciowo?” (OB13) – podczas omawiania zawodów związanych z medycyną. Nauczyciel wytłumaczył, że aktualnie w Holandii pojawia się coraz więcej żeńskich form nazw zawodów, jednak są też takie, których nazwy ze względu na preferencje użytkowników zachowują formy męskie, na przykład *psycholoog* (pol. psycholog). Studenci zauważyli, że podobnie działa to w języku polskim, lecz nie doprowadziło to do dyskusji. Niektórzy nauczyciele nawiązywali do innych języków obcych:

- „*Durven* [odważyć się] to angielski czasownik *to dare*” (OB8), gdy nauczyciel zapomniał odpowiednika w języku polskim.
- „Tak samo to działa w języku angielskim, ale nie zawsze tak będzie” (OB14) – podczas omawiania użycia rodzajników w języku niderlandzkim.

Studenci także nawiązywali do innych znanych im języków:

- „*[Koud]* dziwnie zapisują to po niderlandzku, bo po angielsku jest *cold*, a po niemiecku *kalt*” (OB17).
- „Tam [w Tilburgu] mają na przykład takie niemieckie *e* w na przykład wyrazie *werken*” (OB18).

W przypadku odniesień do aspektów językowych pojawiały się również kwestie różnic pomiędzy wariantem holenderskim i belgijskim języka niderlandzkiego. Za przykład mogą posłużyć następujące komentarze studentów: „Wolę niderlandzki z Holandii, ponieważ mój chłopak jest Holendrem” (OB11) czy „Flamandzki jest dla mnie trudniejszy do zrozumienia” (OB18), które pojawiły się po wysłuchaniu nagrania w belgijskim niderlandzkim. Nauczyciele również zwracali uwagę na warianty języka niderlandzkiego, komentując wypowiedzi studentów na ten temat:

- „Dla ludzi z Belgii studenci mają holenderski akcent, a dla ludzi z Holandii belgijski” (OB11).
- „Ach, ten południowy i północny niderlandzki, a niby jeden język!” (OB15).

W kategorii tematycznej *święta + Nowy Rok* pojawiło się 13 odniesień podczas 3 obserwowanych zajęć. Przykładem jest wyświetlenie przez nauczyciela zdjęcia oraz krótkie omówienie *pochodu karnawałowego* (nl. *carnavaltocht*) w Holandii, po tym jak w ćwiczeniu leksykalnym pojawiło się słowo *carnaval* (pol. karnawał) (OB10). Doprowadziło to do dyskusji, gdy jedna ze studentek podzieliła się swoim doświadczeniem uczestnictwa w pochodzie karnawałowym. Inne z obserwowanych zajęć odbyły się krótko przed przerwą bożonarodzeniową. Temat obchodzenia świąt w Belgii i Holandii

pojawił się na zajęciach w formie prezentacji przygotowanej przez nauczyciela (OB4). Był on przyczynkiem do dyskusji na temat tradycji w kulturze własnej studentów – na przykład jedno z pytań nauczyciela brzmiało: „*Denken jullie dat de Poolse tradities leuk zijn?* [Myślicie, że polskie tradycje [święteczne] są fajne?]”. Studenci opowiadali, jakie tradycje kultywuje się u nich w domu (np. jedzenie sushi w Wigilię, picie suszu), i które polskie tradycje chcieliby zachować, a które nie (np. dzielenie się opłatkiem). Studenci po poznaniu holenderskich i belgijskich tradycji musieli się zastanowić, czy chcieliby, aby funkcjonowały one również w Polsce – na przykład *gourmetten* (smażenie w święta warzyw, sera i mięsa na grillu elektrycznym lub za pomocą małych patelni). Pytanie to doprowadziło do dyskusji i sprowokowało komentarze studentów, na przykład – „*Ja, beter dan karp eten* [Tak, lepsze niż jedzenie karpia]”.

13 odniesień odnotowano również przy kategorii tematycznej *podróże/turystyka/geografia + miasta* podczas 3 obserwowanych zajęć. Przykładem jest pytanie nauczyciela: „*Wat is jouw favoriete plek ter wereld? Waarom?* [Jakie jest twoje ulubione miejsce na świecie? Dlaczego?]” (OB6), które następnie doprowadziło do krótkiej dyskusji na temat różnych krajów oraz zalet podróżowania. Innym przykładem jest pytanie nauczyciela na temat odwiedzonych przez studentów miejsc w niderlandzkojęzycznym obszarze językowym, które zostało zadane po przeprowadzeniu zadania dotyczącego wiedzy faktograficznej na temat Holandii (OB11). Jedna ze studentek opowiedziała, w jakich miastach w Holandii była, a nauczyciel zadawał dodatkowe pytania, na przykład – „*Welke stad zou je aanbevelen aan andere studenten?* [Które miasto poleciłabyś odwiedzić innym studentom?]”. Nauczyciel również podzielił się swoją opinią na temat Amsterdamu – „*Het centrum is interessant maar de andere wijken zijn interessanter* [Centrum jest interesujące, ale inne dzielnice są bardziej interesujące]”. Nie wywołało to żadnej reakcji ze strony studentów.

Przy kategorii *edukacja + nauka* odnotowano 11 odniesień podczas 4 obserwowanych zajęć. Na przykład komentarz nauczyciela przy wykonywaniu zadania leksykalnego, w którym pojawiło się słowo *trimester* (pol. trymestr) – „W Holandii [w edukacji formalnej] nie ma semestrów, tylko trymestry” (OB14). Innym przykładem jest komentarz nauczyciela do tekstu w podręczniku traktującego o edukacji we Flandrii: „[We Flandrii] zeszyty, cyrkle, linijki i długopisy są za darmo” (OB8). Tematem jednych z obserwowanych zajęć był uniwersytet. Studenci mieli za zadanie wypełnić podane zdania, w których określali skalę ocen w Polsce, Holandii i Belgii. Ćwiczenie to było

przyczynkiem do dyskusji na temat systemów oceniania w tych trzech krajach. Nauczyciel zapytał studentów, czy wiedzą, jak one działają w krajach niderlandzkojęzycznych, a po uzyskaniu odpowiedzi negatywnej, wytłumaczył zarówno skalę punktową oraz opinie Holendrów na temat ocen – „W Holandii mówi się, że 1 dostaje się za samo wpisanie imienia⁴⁰” czy „*In Nederland is de sfeer met cijfers totaal anders dan in Polen* [W Holandii atmosfera związana ze zdobywaniem ocen jest zupełnie inna niż w Polsce]” (OB9). Nie doprowadziło to do dyskusji, lecz studenci słuchali tych komentarzy z zainteresowaniem.

Podczas 2 obserwowanych zajęć odnotowano 6 odniesień do kategorii tematycznej *jedzenie i picie*. Przykładem jest komentarz nauczyciela, gdy jeden z bohaterów belgijskiego podręcznika przygotowuje stek z frytkami dla swoich gości: „Stek z frytkami to takie typowo flamandzkie danie. Każda rodzina je to raz w tygodniu. To jest bardzo proste, bo wystarczy rzucić mięso na patelnię” (OB7). Kolejnym przykładem jest komentarz nauczyciela, gdy w tekście pojawia się słowo *stamppot*: „To jest takie typowe danie holenderskie – tłuczone ziemniaki z warzywami i najczęściej jakaś kiełbasa” (OB17). Oba komentarze nauczycieli nie miały kontynuacji w formie na przykład dyskusji. Nauczyciele nie oczekiwali również informacji zwrotnej.

5 odniesień odnotowano w kategorii tematycznej *zakupy/ekonomia + mieszkanie*. Pojawiły się one podczas 5 obserwowanych zajęć. Przykładem może być pytanie nauczyciela skierowane do studentów na temat tego, co uważają za dziwne w Holandii. Jedną ze studentek przyznała, że to „dziwne, że ludzie mają cały czas odsłonięte zasłony” (OB11). Nauczyciel (rodzimy użytkownik języka niderlandzkiego) odpowiedział, że uważa za dziwne, że ludzie w Polsce mają ciągle zasłonięte zasłony. Nie doprowadziło to do dalszej dyskusji na ten temat. Innym przykładem jest komentarz nauczyciela do tekstu, w którym pojawia się słowo *kruidenierszaak*: „To takie typowe holenderskie i belgijskie sklepy, malutkie, na przykład na osiedlu. Kiedyś tam można było kupić zioła, ale teraz to można kupić wszystko, co jest suchą żywnością” (OB2). Podczas innych obserwowanych zajęć nauczyciel, w trakcie analizowania dialogu z podręcznika, wyjaśnił, że „w Belgii są takie automaty na chleb z lokalnej piekarni. Wrzuca się 2 euro i można wziąć chleb” (OB16). Dodał przy tym, że w Polsce również można się spotkać z automatami na ziemniaki, jajka czy mleko. Podkreślił również, że studenci lokalnej politechniki

⁴⁰ W Holandii skala ocen wynosi od 1 do 10, gdzie 1 to najslabsza ocena, a 10 – najlepsza. Ocenę dopuszczającą otrzymuje się najczęściej uzyskując ocenę 6. [MB]

wymyślili automat sprzedający kebab. Komentarz ten spotkał się z pozytywną reakcją studentów.

Przy kategorii tematycznej *media społecznościowe + technologie* odnotowano 5 odniesień podczas 2 obserwowanych zajęć. Jeden z przykładów dotyczy filmu wideo wykładu Uniwersytetu Flandrii [Universiteit van Vlaanderen] *Hoe word ik een succesvolle influencer?* [Jak zostać słynnym influenserem?] (OB18). Po dwukrotnym wysłuchaniu, studenci pracowali w grupach, odpowiadając na pytania przygotowane przez nauczyciela. Zapis wideo tego wykładu był przyczynkiem do dyskusji na temat różnic w wariantach języka niderlandzkiego. Studenci wypowiadali się na temat trudności w zrozumieniu belgijskiego niderlandzkiego, w którym odbywał się wykład. Innym przykładem dotyczy refleksji studentów na temat roli technologii w ich życiu. Studenci obejrżeli prezentację dotyczącą tego problemu, która została przygotowana przez innych uczestników zajęć, następnie zostali podzieleni na grupy – jedna z nich miała zastanowić się nad wadami technologii, a dwie nad zaletami. Efektem tego była dyskusja w języku niderlandzkim, z zachowaniem norm i zwyczajów obowiązujących w Holandii i właściwych dla tej formy wymiany poglądów.

Podczas 4 obserwowanych zajęć odnotowano 4 odniesienia do kategorii tematycznej *muzyka*. Przykładem jest odtworzenie przez nauczyciela znanej, niderlandzkojęzycznej piosenki dla dzieci *Alle eendjes zwemmen in het water* [Wszystkie kaczki pływają w wodzie] (OB12). Przyczynkiem do tego było pojawienie się w jednym z tekstów w podręczniku słowa *eend* (pol. kaczka). Po wysłuchaniu piosenki nauczyciel i studenci kontynuowali wykonywanie zadań z podręcznika. Innym przykładem jest przywołanie tytułu piosenki podczas tłumaczenia użycie rodzajnika nieokreślonego w języku niderlandzkim – „Jest taka znana niderlandzka piosenka *Het is een nacht* [To jest noc] Guusa Meeuwisa, i tam jest właśnie *een*” (OB16).

Przy kategorii *funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe* odnotowano 3 odniesienia podczas 3 obserwowanych zajęć. Były to krótkie komentarze nauczyciela, na które nie oczekiwał reakcji, na przykład, gdy w podręczniku pojawiły się dwa sposoby na pytania o wiek – „*Hoe oud ben je?* [Ile masz lat?] jest bardziej naturalne niż *Wat is je geboortedatum?* [Jaka jest Twoja data urodzenia?] *Geboortedatum* [Data urodzenia] to w urzędzie” (OB17). Innym przykładem jest komentarz nauczyciela, gdy w materiałach pojawiło się słowo *belastingdienst* (pol. urząd podatkowy) – „znany i lubiany [w Holandii] *belastingdienst* – urząd podatkowy” (OB10).

3 odniesienia do kategorii tematycznej *książki + literatura* odnotowano podczas 3 obserwowanych zajęć. Przykładem jest zadanie leksykalne na podstawie fragmentu Pisma Świętego o narodzinach Chrystusa (OB4), które pojawiło się na zajęciach odbywających się przed Świętami Bożego Narodzenia. Innym przykładem jest głośna lektura oraz analiza krótkiego wiersza w języku niderlandzkim *Kunstwerk* [Dzieło sztuki] Erika van Osa, który został zawarty w rozdziale podręcznika kursowego poświęconym kulturze (OB10).

Podczas 3 obserwowanych zajęć odnotowano 2 odniesienia do kategorii tematycznej *film/teatr/kabaret + sztuka*. Przykładem jest przeczytanie przez studentów i przeanalizowanie nowych słów w tekście z podręcznika kursowego *Fons Jansen over theater* [Fons Jansen o teatrze], który opisuje postać holenderskiego kabareciarza i konferansjera – Fonsa Jansena – oraz fragment jego książki *Wat ik zeggen wilde* [Co chciałem powiedzieć] (OB12). Innym przykładem jest dwukrotne obejrzenie na koniec zajęć przez studentów filmu wideo z belgijskich wiadomości pod tytułem *Operatie Nachtwacht* [Operacja Straż Nocna] na temat obrazu Rembrandta w Rijksmuseum w Amsterdamie (OB18). Studenci otrzymali pytania nawiązujące do filmu wideo, nad którymi mieli się zastanowić i odpowiedzieć na nie w ramach zadania domowego.

2 odniesienia odnotowano przy kategorii tematycznej *zoo + zwierzęta*. Pojawiły się one na 2 obserwowanych zajęciach. Przykładem jest obejrzenie przez studentów filmu wideo w języku niderlandzkim na temat ciekawostek o kotach – *10 kattenweetjes* [10 ciekawostek o kotach] – który oglądali w ramach prezentacji przygotowanej przez innych studentów (OB1). Następnie studenci przystąpili do dyskusji na temat samego filmu oraz ich doświadczeń i relacji z tymi zwierzętami.

Podczas jednego z obserwowanych zajęć odnotowano 2 odniesienia do kategorii tematycznej *zdrowie i uzależnienia*. Przykładem jest komentarz nauczyciela: „W Holandii nie można sobie kupić szczepionki w aptece” (OB13). Pojawił się on podczas analizowania artykułu w języku niderlandzkim na temat szczepionek, który studenci mieli za zadanie przeczytać w domu przed zajęciami. Doprowadziło to do krótkiej dyskusji, w której studenci wypowiadali się negatywnie na brak możliwości zakupu szczepionek w aptece w Holandii.

Odnotowano 2 odniesienia do kategorii tematycznej *sport*. Pojawiły się one podczas jednego z obserwowanych zajęć. Studenci mieli za zadanie opowiedzieć o najbardziej popularnych sportach w ich kraju pochodzenia. Temat ten był przyczynkiem

do dyskusji na temat sportów w Polsce. Jeden ze studentów opowiedział o nich, tłumacząc ich popularność geografiją Polski (występowanie gór) (OB1).

Podczas jednego z obserwowanych zajęć odnotowano 2 odniesienia do kategorii tematycznej *wiara i przesady*. Temat był komentowany przez nauczyciela w trakcie prezentacji na temat Świąt Bożego Narodzenia – „W Holandii są katolicy i protestanci. Katolicy mają *kerstavond* [Wigilię] 24.12, a protestanci 25.12” (OB4). Temat religii był przyczynkiem do dyskusji studentów, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami rodzinnymi, związanymi z obchodzeniem świąt religijnych, na przykład – „*Mijn familie is heel conservatief* [Moja rodzina jest bardzo konserwatywna]”.

Odnotowano 2 odniesienia do kategorii tematycznej *szok kulturowy + komunikacja interkulturowa* oraz do kategorii *cechy narodowe*. Pojawiły się one podczas jednego z obserwowanych zajęć. Studenci otrzymali od nauczyciela zdjęcia i podstawowe informacje o osobach z różnych krajów. Mieli za zadanie wcielić się w osobę odmienną kulturowo i przywitać z resztą grupy (OB17). Podczas wykonywania tego zadania, nauczyciel skomentował jedno ze zdjęć osoby pochodzącej z Indonezji – „Nie wygląda jak Indonezjka na tym zdjęciu” (OB17).

Podczas jednego z obserwowanych zajęć odnotowano 1 odniesienie do kategorii tematycznej *czas (wolny) + relaks*. Przykładem jest krótki komentarz nauczyciela, gdy w tekście w podręczniku pojawiło się słowo *zomervakantie* (pol. wakacje letnie) – „W Holandii, proszę Państwa, mają różne typy wakacji⁴¹” (OB14).

Po przeprowadzeniu obserwacji wybranych nauczycieli poproszono o udzielenie wywiadu.

5.6. Wywiady z nauczycielami

Badacz przeprowadził analizę jakościową transkrypcji wywiadów z 9 nauczycielami języka niderlandzkiego jako obcego. W jej ramach nadano kwestiom poruszonym przez nauczycieli 20 kodów. Następnie te, które były ze sobą powiązane tematycznie, połączono w grupy kodów. W ten sposób wyodrębniono 4 ostateczne kategorie:

⁴¹ Odniesienie do terminów funkcjonujących w Holandii, takich jak *herfstvakantie* (pol. wakacje jesienne), *kerstavakantie* (pol. wakacje bożonarodzeniowe), *voorjaarsvakantie* (pol. wakacje wiosenne), *meivakantie* (pol. wakacje majowe), *zomervakantie* (pol. wakacje letnie).

1. Nauczyciel w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej.
2. Materiały dydaktyczne w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej.
3. Techniki rozwijania kompetencji interkulturowej.
4. Przygotowanie merytoryczne nauczycieli do rozwijania kompetencji interkulturowej.

W Tabeli 28. przedstawiono tytuły kodów, które przypisano do powyższych grup.

Tabela 28. Kody przypisane do poszczególnych kategorii w ramach analizy wywiadów.

Kategoria	Kody
nauczyciel w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej	<ul style="list-style-type: none"> • cel rozwijania kompetencji interkulturowej • funkcje kompetencji interkulturowej • uwzględnianie wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych • istota kompetencji interkulturowej • pobudzenie do refleksji
materiały dydaktyczne w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia w materiałach dodatkowych • ćwiczenia w materiałach wiodących • materiały dodatkowe • materiały wiodące • ograniczenia programu studiów
techniki rozwijania kompetencji interkulturowej	<ul style="list-style-type: none"> • nawiązywanie do innych kultur • nawiązywanie do kultur niderlandzkojęzycznych • nawiązywanie do kultury własnej • porównywanie kultur • przyczynek do dyskusji
przygotowanie merytoryczne nauczycieli do rozwijania kompetencji interkulturowej	<ul style="list-style-type: none"> • doświadczenie interkulturowe nauczyciela • doświadczenie zawodowe nauczyciela • udział w szkoleniach na temat kompetencji interkulturowej • wsparcie merytoryczne • wykształcenie nauczyciela

5.6.1. Nauczyciel w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej

Kody zawarte w pierwszej kategorii miały na celu poznanie opinii nauczycieli na temat istoty i funkcji kompetencji interkulturowej w dydaktyce języków obcych, celów przyświecających jej rozwijaniu, uwzględniania wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych na zajęciach z języka niderlandzkiego oraz ich oceny zajęć w kontekście refleksji interkulturowej.

Nauczyciele języka niderlandzkiego różnie postrzegali istotę kompetencji interkulturowej. Wszyscy jednak wskazali na nadrzędną rolę języka, który stanowi jej główny element, który wiąże się z innymi komponentami: *kulturą, zrozumieniem, świadomością*

lub *stylem komunikacji*. N1 wskazał⁴², że „język to nie tylko słownictwo i gramatyka, ale język i kultura są ze sobą ściśle powiązane”. N6 również odniósł się do słownictwa i gramatyki, zaznaczając, że nawet przy bezbłędnej znajomości języka obcego „możemy wpaść w ten dołek, że po prostu nasz język ojczysty aż tak różni się stylem komunikacji od tego języka docelowego, że niezamierzenie jesteśmy nieuprzejmi.” Ogólniej nawiązał do tego N8, według którego wiele zjawisk powiązanych jest nie tylko z samym językiem, ale także „z kulturą i z tym, jak dana kultura różne rzeczy postrzega.”

Część nauczycieli zwracała uwagę na istotność rozwijania kompetencji interkulturowej, nie tylko w kontekście edukacji językowej, ale edukacji człowieka w ogóle. N3 wskazał, że kompetencję interkulturową należy rozwijać „żeby uświadamiać od najmłodszych lat dzieciom, że istnieją różne kultury (...) żeby osoba z innej kultury nie czuła się w naszym społeczeństwie źle”. Bardziej ogólną opinię na temat istotności rozwijania kompetencji interkulturowej wyraził N7, dla którego „na tym polega edukacja, żeby się różnych rzeczy uczyć.”

Niektórzy nauczyciele odnosili się do miejsca kompetencji interkulturowej w świetle dydaktyki języka obcego w kontekście edukacji uniwersyteckiej. N5 podkreślił, że „nauczanie języków obcych i rozwijanie świadomości tego, że obcujemy z inną kulturą powinno mieć miejsce właśnie na zajęciach, zwłaszcza z praktycznej nauki języka”. Konkretny przykład braku rozwinięcia kompetencji interkulturowej w kontekście niderlandzkiej wyraził N1: „bez takich kompetencji interkulturowych ciężko, myślę, zrozumieć rzeczywistość tamtejszą, tutaj w domyśle Holandię, czy inne miejsca, w których używa się niderlandzkiego.”

W niewielu wywiadach nauczyciele wyraźnie wskazywali, jakie cele przyświecają im w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Starali się często odnosić do dydaktyki języka niderlandzkiego i kultury holenderskiej rozumianej jako narodowa. N4 podkreślił aspekt leksykologiczny na przykładzie słów *achtertuint* (pol. ogród z tyłu domu) i *voortuint* (pol. ogród przed domem): „niektóre słowa łatwiej zrozumieć, gdy znamy daną kulturę”. N9 podkreślił natomiast rozwijanie świadomości: „zahaczam o tę kulturę, dlatego, że jakby ucząc języka, sądzę też, że tak naprawdę trzeba w kontekście to wprowadzić, żeby oni też jakby zrozumieli chociażby relacje międzyludzkie, jak na przykład Holendrzy reagują na siebie nawzajem.” Część nauczycieli podkreślała konieczność zmiany

⁴² W dalszej części pracy będę stosował formę męską w odniesieniu do wszystkich nauczycieli. [MB]

perspektywy i wejścia w rolę osoby odmiennej kulturowo. N2 zapewnił, że „jeśli studenci rozumieją, jak to wygląda z perspektywy Holendrów, to wygląda to całkiem inaczej, czyli myślę, że to pomaga takiemu zrozumieniu interkulturowemu.” N1 wskazał, że jest to istotne, aby „uświadomić studentów, jak duża jest różnorodność, jeśli chodzi o społeczeństwo (...) i liczenie się z dużymi różnicami, jeśli chodzi o rozumienie pewnych tematów czy podchodzenie przede wszystkim do różnych tematów”.

W ramach pierwszej kategorii postanowiono uwzględnić również opinie nauczycieli na temat włączania do praktyki dydaktycznej wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych. Dotąd, nauczyciele mówiąc o celach włączania kompetencji interkulturowej, silnie podkreślali konieczność rozwinięcia wiedzy, umiejętności i postaw, nawiązując do kultury Holandii i rzeczywistości holenderskiej. Sami nauczyciele byli tego świadomi. Widać to w następujących wypowiedziach:

- „Może trochę bardziej jesteśmy zafiksowani na Holandii” (N6).
- „Czasami odnoszą nawet takie wrażenie, że u nas jest za bardzo na Holandię” (N9).

Jednocześnie, część nauczycieli podkreślała, że istotnym jest uwzględnianie Belgii w nauczaniu języka niderlandzkiego: „Belgia jest ważnym elementem, nie tylko jeśli chodzi o język” (N2). N6 wskazał nawet, że „[studenci] po prostu o Belgii zdecydowanie mniej wiedzą. No teraz nawet niektórzy nie wiedzą, że się w Belgii mówi po niderlandzku.”

Nowa perspektywa, która pojawiła się w wypowiedziach, wymaga omówienia opinii nauczycieli na temat uwzględniania wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych w dydaktyce. Ich autorów można podzielić na dwie grupy:

- Nauczyciele, którzy uważają, że powinno się uwzględniać wszystkie terytoria niderlandzkojęzyczne.
- Nauczyciele, którzy uważają, że powinno się uwzględniać w praktyce dydaktycznej głównie Holandię i Belgię, a inne terytoria, takie jak Surinam czy karaibska część Królestwa Niderlandów, powinny stanowić margines lub być pominięte.

Nauczyciele z pierwszej grupy wskazali trzy główne powody, dlaczego powinno się uwzględniać wszystkie terytoria: *doświadczenia studentów, ich ciekawość oraz cele niderlandystyki.*

N1 nawiązał do zawodowej przyszłości studentów:

Pewnie wielu studentów pójdzie gdzieś do pracy w korporacji, będzie miało kontakt z osobami również z tamtego obszaru i myślę, że brak takiej informacji, chociażby

podstawowej na temat tamtych realiów, no być może będzie, no jakimś tam utrudnieniem, takim komunikacyjnym, na przykład może się zdarzyć, że pewnych rzeczy mogą nie zrozumieć. (N1)

N5 zapewnił natomiast:

Zdecydowanie szerzej to otwiera im perspektywy. To otwiera spektrum. Oni chcą zgłębiać ten temat. To jest też widoczne w tematach prac, na przykład licencjackich czy potem magisterskich. Chcą, chcą naprawdę studenci, chcą szerszego spektrum. Nie tylko tego europejskiego wymiaru, ale dociekają, pytają, więc myślę, że ten szerszy wymiar trzeba im pokazać. I tutaj też rzecz jasna te kompetencje międzykulturowe się poszerzają, no bo to jest, to jest dopiero zderzenie kultur, prawda? (N5)

Z powyższego fragmentu wynika zatem, że to nie tylko nauczyciel rozbudza zainteresowanie u studentów, ale sami kursanci chcą poszerzać swoją wiedzę i rozwijać umiejętności i postawy w tym zakresie.

N9 nawiązał do założeń studiów filologicznych, które zakładają, że studenci powinni mieć kontakt ze wszystkimi terytoriami niderlandzkojęzycznymi: „Wszystko powinno być. No bo, po to jest niderlandystyka, że jest kompleksowa, jakby to dotyczy wszystkiego, całego językoznawstwa, całej historii literatury. Więc ja sądzę, że w każdym obszarze trzeba by było się skupić.”

Druga grupa nauczycieli uważała, że terytoria niderlandzkojęzyczne, inne niż Holandia i Belgia, powinny stanowić margines lub zostać pominięte. W opozycji do N1, który wskazał na prawdopodobne kontakty absolwentów z odmiennymi kulturowo osobami z krajów niderlandzkojęzycznych, N6 podkreślił, że w początkowej fazie nauki jest to nieistotne. Zadał pytanie retoryczne: „Jakie jest prawdopodobieństwo, że wejdziemy w jakiś faktyczny kontakt z niderlandzkim surinamskim?” (N6). Mówiąc o uwzględnieniu innych terytoriów niderlandzkojęzycznych, N2 nawiązał ponownie do rzeczywistości holenderskiej:

Antyle Holenderskie uważam za o wiele mniej ważne, ponieważ, no jeśli chodzi o liczbę osób, która tam mieszka... Myślę, że Antyle razem, to mniej niż miasto takie jak Assen lub Leeuwarden lub Heerlen. I tak też niedużo mówię o Assen, Leeuwarden czy Heerlen, czyli z tego punktu widzenia uważam, że Antyle są mniej ważne, na moich zajęciach przynajmniej. (N2)

Jednocześnie ten sam nauczyciel zaznaczył, że gdy pod koniec roku zostaje mu trochę czasu, przeprowadza ćwiczenia związane z kulturą i językiem Surinamu. N4 podkreślił, że należy zachować odpowiednie proporcje w uwzględnianiu pozaeuropejskich

terytoriów niderlandzkojęzycznych: „Tak, coś powinno być, nie powinno to może prze-
ważać, nie powinno być pół na pół, ale chociaż z 20%.”

Wszyscy nauczyciele byli zgodni co do tego, że ich zajęcia pobudzają studentów do refleksji interkulturowej. Należy jednak zaznaczyć, że nauczyciele często zastrzegali, że jest to wyłącznie ich opinia, ponieważ w ogóle nie otrzymywali (lub rzadko) na ten temat informacji zwrotnej od studentów czy współpracowników:

- „Mam taką nadzieję. O tak, mam taką nadzieję, staram się bardzo” (N1).
- „Myślę, że tak. Oczywiście to moje osobiste zdanie” (N5).

Wypowiedzi te dowodzą, że kompetencja interkulturowa nie stanowi części ewaluacji praktyki dydaktycznej nauczycieli. Tylko jeden nauczyciel, N2, przyznał, że studenci po kontakcie z rodzimymi użytkownikami języka niderlandzkiego, poinformowali go, że jego zajęcia przyczyniły się do zrozumienia odmiennego kulturowo partnera: „Tak, ponieważ dużo studentów [po kontakcie z osobami niderlandzkojęzycznym] mi [to] mówiło.”

5.6.2. Materiały dydaktyczne w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej

Kody zawarte w drugiej kategorii odnosiły się do dwóch typów materiałów: *wiodących* i *dodatkowych*. W wywiadach nauczyciele często wypowiadali się o materiałach dodatkowych i ograniczeniach materiałów wiodących w kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej.

Nauczyciele wskazywali jako materiały wiodące *podręczniki kursowe*, *materiały audiowizualne* i *artykuły prasowe*. Opinie nauczycieli na temat *materiałów dodatkowych* zostaną omówione zbiorczo.

- Podręczniki jako materiały wiodące

Większość nauczycieli negatywnie odniosła się do zawartości elementów interkulturowych w podręcznikach. Niektóre z opinii były bardzo bezpośrednie. N1 zaznaczył, że niektóre teksty zawarte w podręczniku *Nederlands in gang* nie spełniają jego oczekiwań. Szczególnie negatywnie wyraził się na temat materiału traktującego o wyglądzie toalety w holenderskim domu: „No zupełnie jakoś tak oderwane od rzeczywistości.

Studenci sami patrzyli, czemu to ma służyć. No niestety, nie wiedziałam” (N1). N6, mówiąc

o podręczniku podkreślił, że „niektóre tematy w *Vanzelfsprekend* są sztucznymi wypełniaczami.” W tym przypadku mowa o podręczniku, w którym ostatnia lekcja każdego rozdziału była poświęcona kulturze belgijskiej lub flamandzkiej rozumianej jako narodowa (Devos et al. [1996] 2009). Był on używany przez wiele lat na wszystkich trzech uniwersytetach. Od roku akademickiego 2022/2023 żaden z cytowanych nauczycieli już z niego nie korzysta. W odniesieniu do innych podręczników, nauczyciele również zauważali, że zawierają stosunkowo mało treści interkulturowych:

- „Mało tego jest, mogłoby być więcej” (N4).
- „Był jakiś tekst o muzeum komiksu, no to dobrze, jest w takim razie wspomniane, że coś takiego istnieje, ale żeby było coś takie o postawach, to nie” (N7).
- „Jest coś odnośnie języka, jeden dział, ale stricte kulturowo... Wydaje mi się, że mało, mało” (N9).

Nauczyciele wskazywali, że większość ćwiczeń w podręcznikach kursowych to teksty, do których dołączone są zadania. N3 podkreślił, że w podręczniku *Contact! 1* „czasami jest wstawka, piosenka na przykład i na jej podstawie zadania. Czasem są takie typowo geograficzne rzeczy, żeby jakies zabytki podpisywać czy coś powyszukiwać.” W opinii nauczyciela są to zatem głównie ćwiczenia bazujące na wiedzy faktograficznej. N8 potwierdził to, mówiąc o tym samym podręczniku: „Każdy rozdział kończył się zagadnieniami typowo z kulturówki związanymi, czyli pojawiały się informacje o, na przykład o *Elfstedentocht*⁴³”. N9 zaznaczył, że w podręczniku *Nederlands op niveau* pojawiają się teksty traktujące o kulturze holenderskiej rozumianej jako narodowa: „No są takie, że nie wiem, rzeczy typu Holendrzy piją kawę, jeżdżą na rowerze i tak dalej, ale czy jakoś tak szerzej...” Jeden nauczyciel podkreślił, że podręcznik kursowy *Niet vanzelfsprekend* jest nieaktualny: „No po pierwsze trzeba trochę ostrożnie do tego podejść, bo książka jest wydana w latach 90.⁴⁴, ale na przykład, co mnie pozytywnie zaskoczyło, to był kawałek o *pinnen*, że w Holandii się mówi na płacenie kartą *pinnen*, a w Belgii inaczej” (N4).

Tylko jeden nauczyciel (N2) podkreślił, że jest zadowolony z proporcji elementów interkulturowych do czysto językowych w podręczniku, zaznaczając, że jest on w całości jego materiałem autorskim, nieopublikowanym przez żadne wydawnictwo.

⁴³ Zawody w łyżwiarstwie szybkim organizowane w Holandii. [MB]

⁴⁴ Podręcznik ten został wydany w 2003 roku. [MB]

- Materiały audiowizualne jako materiały wiodące

Jak już wspomniano w sekcji dotyczącej analizy sylabusów, materiały wiodące w ramach niektórych komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego miały formę audiowizualną i były wyselekcjonowane przez nauczyciela. Przeprowadzono wywiad z nauczycielem prowadzącym zajęcia oparte na takich materiałach.

N5 wskazał na zalety własnego doboru materiałów audiowizualnych: „To są materiały, które niejednokrotnie wymagają od studenta, oprócz znajomości języka w tej czystej formie, no to też wymagają znajomości tych różnic międzykulturowych, że coś, co u nas ma miejsce, na przykład nie jest spotykane tam.”

Głównym źródłem pozyskiwania tych materiałów przez nauczyciela był internet. N5 wymienił takie strony jak: platforma stworzona przez Niderlandzką Unię Językową – *mijnNederlands*, stronę *Klascement*, *YouTube* oraz materiały udostępnione na stronie instytucji nadającej certyfikaty z języka niderlandzkiego jako obcego. N5 zaznaczył, że świadomie podchodzi do doboru materiałów, aby studenci „mieli do czynienia z różnymi odmianami języka niderlandzkiego, nie przyzwyczajali się tylko do jednej, żeby też ich uczulić na istnienie dialektów, istnienie różnych form językowych, na istnienie różnego rodzaju wymowy, żeby nie oswajali się tylko i wyłącznie z jedną formą.”

- Artykuły jako materiały wiodące

Dwóch nauczycieli potwierdziło, że w ramach niektórych komponentów samodzielnie dobierają treści kształcenia opierając się na artykułach niderlandzkojęzycznych.

N4 wyraźnie zaznaczył: „Na trzecim roku [korzystam] z artykułów popularnonaukowych z holenderskich stron”. N7: „Sama mogę wymyślać tematy. Po pierwsze robimy artykuły, które są holenderskie, więc tam też często pojawiają się kwestie społeczne czy takie coś.” Z obu wypowiedzi wynika, że materiały wiodące czerpane są z holenderskich źródeł. N4 wskazał również tematykę artykułów oraz ich funkcje w procesie dydaktycznym:

O różnych tematach, na przykład o rynku mieszkań w Holandii albo o zarządzaniu miejscem publicznym. Tak, i to są zazwyczaj tematy, które są związane z Holandią. Wtedy czuję, że jest o wiele więcej miejsca, żeby im też przedstawić trochę holenderskie myślenie albo holenderskie obejście się jakimiś problemami społecznymi na przykład. (N4)

Nauczyciel ten podkreślił, że wyszukuje niderlandzkojęzycznych źródeł w internecie, na takich stronach jak: *Quest*, *Nemo Kennislink*, *EOS*. Są to holenderskie strony publikujące artykuły popularnonaukowe.

N7 zwrócił uwagę, że artykuły są materiałem wiodącym, lecz nie zawsze wyczerpują założony temat. W takich sytuacjach nauczyciel ten dopowiada pewne informacje lub prosi studentów o przygotowanie pogłębiającej temat prezentacji. Jako przykład podał omawiany na zajęciach artykuł o prostytutce w Holandii. Studenci musieli zreferować prawne aspekty zjawiska prostitucji w tym kraju.

- Materiały dodatkowe

Nauczyciele uzupełniają swoje zajęcia o *materiały audiowizualne, artykuły i materiały własne*.

Większość nauczycieli wskazała, że najbardziej pomocnymi materiałami dodatkowymi są materiały audiowizualne, w szczególności krótkie filmy oraz zdjęcia wyszukiwane w internecie. N1 podkreślił: „Najczęściej i najchętniej sięgam do tak zwanych aktualności. Tego, co się dzieje w danym momencie. Jestem fanką, po prostu oczywiście wiadomości tamtejszych czy też różnych programów, które są dostępne i też zachęcam mocno studentów do korzystania.” W celu wytłumaczenia pewnych fenomenów kulturowych N4 najchętniej pokazywał „jakiś zdjęcia, czasami, jeśli czas na to pozwoli, to jakieś filmik krótki, ale zazwyczaj zdjęcia.”

Drugą najpopularniejszą formą materiałów dodatkowych były artykuły prasowe. N1 podkreślił ich wpływ na rozwój wiedzy studentów:

Oprócz takich bazowych kwestii dotyczących samego słownictwa, rozwijania kolejnych jakiś tam tematów gramatycznych, zawsze staram się wpleść w to na przykład artykuł do przeczytania dla studentów, oczywiście dostosowany do ich poziomu, ale po to, żeby na przykład dowiedzieli się czegoś na temat tamtejszej rzeczywistości, czyli na przykład tego, że ktoś posiada jakieś ubezpieczenie, zupełnie to jest inny system niż u nas. (N1)

N7 zaznaczył natomiast, że czasami wyszukuje artykuły, ale najbardziej pomocne materiały mają formę audiowizualną.

N3 wskazał, że sam przygotowuje dla studentów fiszki mające na celu rozszerzenie zasobu słownictwa. Są one następnie wykorzystywane podczas zajęć konwersacyjnych. N9 zapewnił natomiast, że w ramach swoich zajęć korzysta również z innych

podręczników do języka niderlandzkiego: „Ja tak naprawdę staram się z innych podręczników też korzystać, więc jakaś taka mieszanka, no albo źródła internetowe” (N9).

Dwóch nauczycieli przyznało, że ograniczony czas i priorytety programowe redukują ich możliwość wykorzystania materiałów dodatkowych. N3 podkreślił: „Mało czasu jest, bo muszę jeszcze robić wymowę, więc skupiam się na podręczniku. Do niego jeszcze są ćwiczenia i je też biorę pod uwagę. Słuchanie w to jeszcze wchodzi, tak że no schodzi z tym. Wystarcza mi to.” N8 wskazał na powód i konsekwencje takiego stanu rzeczy w przypadku studentów I roku: „No ale niestety to wygląda na takiej zasadzie, że pierwszy rok jest mniej więcej takim rokiem eksperymentalnym, gdzie pewien kurs prowadzi się po prostu w oparciu o podręcznik i wychodzą braki.”

5.6.3. Techniki rozwijania kompetencji interkulturowej

Trzecią kategorię stanowiły zadeklarowane przez nauczycieli techniki rozwijania kompetencji interkulturowej.

Wszyscy nauczyciele wskazali, że ich ulubioną techniką jest porównawcze nawiązywanie do kultury własnej i obcej, które często prowadzi do dyskusji. N1 wskazał, że jednym z tematów, który na zajęciach wywołał dużo emocji było użycie zasłon w oknach holenderskich i polskich domów:

Nie wiem, banalny znów przykład – zasłony. W ogóle niewyobrażalny temat, który wywołał dużo emocji, ale w ogóle jak można być tak bez zasłony czy bez hierarchii. Pytanie, którym mnie zaskoczył student: „Czy jakby jednak tej firanki nie zawiesić to sąsiedzi by go naznaczyli w tym sensie, że byłby wyklęty w danej dzielnicy czy by na niego donieśli?”. Powiedziałam, że to jest pana wybór i nikt na pana nie będzie donosić. No taki przykład, że po prostu gdzieś tam wywołuje różne emocje i oni tak bardzo chętnie to odnoszą jakoś tam do nas, a u nas to jest jednak trochę... Ok, tak ja myślę, takie fajne, przestrzenne... dają na pewno dużą przestrzeń do dyskusji i do rozmów... (N1)

Fragment tego wywiadu uwidacznia też, że studenci często traktują nauczyciela jako źródło wiedzy kulturowej, który dokładnie im wskaże, co w innej kulturze jest, a co nie jest akceptowalne, lub wytłumaczy pewne zjawiska. Nawiązał do tego również N8:

Tak, najczęściej też po przerwach, kiedy studenci byli w Belgii bądź w Holandii, czy to wakacje, czy jakieś przerwy międzysemestralne, wyjeżdżali i z czym się po prostu zetknęli i pytali się, dlaczego tak to wygląda, czy ja znam na takie zjawiska odpowiedź. Czasami to wykraczało już poza język. (N8)

N5 podkreślił, że dzięki nawiązaniom do kultury własnej można rozbudzić u studentów ciekawość: „Jest to przełożenie i elementy kultury czy języka polskiego, pojawiają się w znacznym stopniu. Ważne, żeby dać studentom... Żeby złapali tego bakcyła, żeby dać ten zapalnik po to, żeby właśnie chcieli zgłębiać ten temat i chcieli pytać i sami dostrzegali różnice.”

Czterech nauczycieli przyznało, że kwestie porównawcze pojawiają się podczas realizowania tematów językowych. Reprezentują to poniższe cytaty:

- „Jak rozmawiamy o jakiś przysłowiach czy wyrażeniach, to ekwiwalenty po polsku sobie odszukujemy (...) To budzi takie dyskusje, ten temat. Studenci lubią bardzo jak wyszukujemy ekwiwalenty” (N3).
- „Za każdym razem, kiedy na przykład omawiamy jakieś zjawisko gramatyczne, zawsze jest przełożenie do języka polskiego. Oczywiście, ta przekładana nie może być jeden do jeden i oni czasem na siłę próbują to sobie przełożyć i wtedy to wychodzi bardzo sztucznie” (N5).

Jeden nauczyciel wskazał, że nawiązania nie zawsze prowadzą do dyskusji. Potwierdza to poniższy fragment wywiadu:

Autor: A czy w ramach twoich zajęć nawiązujesz też czasami do kultury polskiej?

N4: Tak, tak. Porównujemy na przykład jakieś rzeczy.

Autor: I prowadzi to czasami do jakiejś dyskusji albo do jakichś pytań?

N4: Czasami tak, a czasami jest to jakby przyjmowane i nie ma żadnej też reakcji.

Tak jakby trochę brak zainteresowania

Niewielu nauczycieli przyznało, że w ramach zajęć nawiązuje do innych (niż własna oraz obszarów niderlandzkojęzycznych) kultur. Jeśli nawiązania się w ogóle pojawiają, to raczej z inicjatywy studentów:

- „Podstawą jest jednak Holandia czy Belgia. No i oczywiście fajnie, jeżeli ktoś chce coś powiedzieć o innej kulturze, jaką zna. Mówią różnymi językami obcymi, nierzadko robili też jakąś inną filologię, ale wydaje mi się, że na to jest bardziej miejsce na innych zajęciach typu proseminaria” (N6).
- „Jeżeli jakiś student zna kulturę hiszpańską czy coś. No to jak to będzie porównywane to sobie zawsze coś tam może znaleźć dla siebie. Poza tym, no, jak można się też przy okazji nauczyć o innych krajach to w sumie czemu nie” (N7).

Jeden nauczyciel wskazał, że w ramach swojej praktyki dydaktycznej porównuje różne kultury obszarów niderlandzkojęzycznych: „Ja często mam słowa lub inne rzeczy, które

muszę podkreślać studentom. Okej, tutaj jest wersja belgijska, a w Holandii mówimy tak” (N2).

Rozmowy dowodzą, że nawiązania nie wynikają ze scenariusza zajęć, najczęściej pojawiają się spontanicznie, zarówno z inicjatywy studentów, jak i nauczycieli. Komentarzy używa nauczyciel, jeśli stwierdzi, że omawiana kwestia jest szczególnie ciekawa, ważna, lub gdy są one jest rodzajem dodatkowych wyjaśnień. Podkreśliło to czterech nauczycieli:

- „Jeśli na przykład czuję, że jakieś słowo może być niejasne, bo to jest coś specyficznie związane z Holandią, to się zatrzymuję przy danym wyrazie i pytam się, czy wiedzą dokładnie, jak to wygląda, czy ktoś był w Holandii i rozmawiamy na ten temat” (N4).
- „To są takie naprawdę megaspontaniczne akcje. Na przykład mówię «no, to tak, jak tam się robi», «o jest zupełnie inaczej niż tam»” (N7).
- „Niestety, ale nacisk jest głównie położony na naukę języka. Jeżeli pytasz o to, czy to jest zaplanowane i stricte jest wplecione, to raczej bym powiedział, że nie” (N8).
- „Jak wyczuwam, że na przykład grupa nie do końca zrozumiała, no to wtedy to wychodzi spontanicznie” (N9).

Elementy interkulturowe pojawiają się zatem na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego trojako: w materiałach wiodących, w materiałach dodatkowych lub z inicjatywy nauczyciela albo studentów.

5.6.4. Przygotowanie merytoryczne nauczycieli

Ostatnia kategoria dotyczy przygotowania merytorycznego nauczycieli. Żaden z respondentów nie brał udziału w szkoleniu na temat kompetencji interkulturowej w kontekście dydaktyki języków obcych. Jeden natomiast uczestniczył podczas studiów w zajęciach specjalizacyjnych dotyczących komunikacji interkulturowej w perspektywie psychologicznej.

Większość nauczycieli wyraziła odczucia braku przygotowania merytorycznego lub nie była go pewna. Nauczyciele wskazywali w szczególności na brak informacji zwrotnej oraz wsparcia w tym zakresie. Potwierdzają to poniższe fragmenty wywiadów:

- „Tylko z doświadczenia swojego. Nie mogę powiedzieć, że jestem przygotowana do tego” (N4).
- „I tak, i nie, powiem. Jeśli sama czegoś nie wypracuję, to na wsparcie zewnętrzne liczyć nie mogę. Mogę liczyć na siebie, na to co znajdę.” (N5).
- „Merytorycznie nie. Na tyle, na ile się sama przygotuję, a ja nie wiem. Nikt nie jest w stanie tego sprawdzić. Robię, co mogę, ale ani nie miałam kulturówki ani nie miałam historii nigdy” (N7).
- „Myślę, że dużo rzeczy chyba sama nabyłam jakby ze swojego doświadczenia... Nabyłam najwięcej moich umiejętności i wiedzy mi się wydaje, więc raczej sama. Nie wiem w sumie” (N9).

Jedynie N1 z pewnym wahaniem uznał, że czuje się przygotowany merytorycznie do rozwijania kompetencji interkulturowej studentów niderlandystyki, ale wpływ na to miało zarówno wykształcenie (psychologiczne), jak i doświadczenie zawodowe: „Myślę, że tak. Nie tylko z tego punktu widzenia filologicznego, bardziej z wykształcenia tego mojego drugiego, będąc psychologiem plus doświadczenia mocno zawodowe [praca w centrum dla azylantów w Holandii], myślę, że daje mi to podstawy do stwierdzenia może nie, do przypuszczenia, że jestem dobrze przygotowana, a przynajmniej nieźle.”

Mówiąc o doświadczeniu interkulturowym, nauczyciele wskazywali takie aspekty, jak: *podróże, czytanie książek i artykułów, oglądanie filmów, seriali i programów telewizyjnych, pobyt w kraju niderlandzkojęzycznym, związek z partnerem odmiennym kulturowo, naukę innych języków obcych oraz kontakty z przyjaciółmi i znajomymi odmiennymi kulturowo*. Potwierdzają to poniższe fragmenty wywiadów:

- „Lubię podróżować, czytanie jak najbardziej. Filmy, też nie skupiam się tylko na amerykańskich filmach, które są powszechne, że tak powiem. Oglądałam filmy niderlandzkojęzyczne z francuskimi napisami, bo też znam francuski” (N3).
- „(...) poprzez, może to pasywny sposób, poprzez oglądanie różnych programów tv, ale jak jestem za granicą interesują mnie sposoby komunikowania, które są inne niż w Polsce” (N4).
- „(...) będąc w dwukulturowym związku, jakby nie patrzeć, to też się widzi te małe rzeczy, których nie mogłabym w innych okolicznościach doświadczyć” (N6).

Na wiele z tych doświadczeń, jako rozwijających kompetencję interkulturową, wskazali również studenci. Jednak, w odróżnieniu od studentów, nauczyciele nie dostrzegli potencjału interkulturowego w mediach społecznościowych.

5.7. Ankiety dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej

Ankieta dotycząca rozwijania kompetencji interkulturowej, przeprowadzona wśród studentów niderlandzkiej, składała się z pytań zamkniętych, otwartych i półotwartych.

5.7.1. Pytania zamknięte

W Tabeli 29. przedstawione są średnie wyniki w zakresie 3 komponentów kompetencji interkulturowej – *wiedzy*, *umiejętności* i *postaw* – uzyskane w drugiej części kwestionariusza dla studentów, dotyczącego rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego.

Tabela 29. Średnie, odchylenia standardowe, wartości minimalne i maksymalne oraz mediana w zakresie wiedzy, postaw i umiejętności (N = 168).

	Wiedza	Postawy	Umiejętności
Średnia	3,13	4,12	3,79
Odchylenie standardowe	0,720	0,741	0,765
Wartość minimalna	1,17	1,25	1,40
Wartość maksymalna	5,00	5,00	5,00
Mediana	3,16	4,25	3,80

Uczestnicy odpowiadali, na ile zgadzają się ze stwierdzeniami, zaznaczając odpowiednią wartość na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało *zdecydowanie się nie zgadzam*, a 5 *zdecydowanie się zgadzam*. Średnia o wartości zbliżonej do 3,00 oznacza odpowiedź *trudno powiedzieć*, a zbliżona do 4,00 – *zgadzam się*. Odchylenie standardowe wśród wszystkich trzech komponentów było na poziomie 0,7, co wskazuje na dość wysoką koncentrację wyników wokół średniej.

W Tabeli 30. załączono wszystkie zawarte w kwestionariuszu stwierdzenia, ich średnią arytmetyczną oraz medianę. Stwierdzenia w ankiecie były ułożone losowo. W poniższej tabeli uporządkowano je w zależności od komponentu kompetencji do jakiej się odnoszą: *wiedzy* (stwierdzenia 1-6), *umiejętności* (stwierdzenia 7-11) oraz *postaw* (stwierdzenia 12-15).

Tabela 30. Wyniki średniej arytmetycznej oraz mediana stwierdzeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej (N = 168).

Stwierdzenie	Średnia	Mediana
1. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Holandii.	4,37	5
2. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Belgii.	3,96	4
3. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Surinamie.	2,26	2
4. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Antylach Holenderskich ⁴⁵ .	2,51	2
5. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o mojej własnej kulturze.	2,78	3
6. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o innych (niż niderlandzkojęzyczne) kulturach.	2,90	3
7. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury własnej.	3,21	3
8. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury obcej.	3,79	4
9. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność ustalania wzajemnych powiązań między kulturą własną i obcą.	3,99	4
10. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność krytycznej oceny aspektów kultury obcej.	3,98	4
11. Lekcje języka niderlandzkiego pozwalają mi zdobywać nową wiedzę o kulturze i praktykach kulturowych, którą mogę wykorzystać w interakcjach interkulturowych (np. umiejętność interpretowania niewerbalnych aspektów interakcji).	3,98	4
12. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie zdolność do krytycznej oceny aspektów kultury własnej.	3,74	4
13. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę ciekawości wobec innych kultur.	4,23	4
14. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę otwartości wobec innych kultur.	4,33	5
15. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę szacunku wobec innych kultur.	4,23	4

Najniższe średnie arytmetyczne uzyskano wobec stwierdzeń dotyczących rozwoju *wiedzy* (M = 3,13). Wśród nich najniższe średnie arytmetyczne uzyskano przy stwierdzeniu: „Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Surinamie” (M = 2,26). 64,9% (N = 109) respondentów zaznaczyło przy nim *zdecydowanie się nie zgadzam* lub *raczej się nie zgadzam*. Niskie średnie uzyskano również przy stwierdzeniu: „Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Antylach Holenderskich” (M = 2,51). 51,8% (N = 87) respondentów się z nim (raczej) nie zgadzało. Przy stwierdzeniu: „Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o mojej własnej kulturze” (M = 2,78), 69,7% (N = 117) respondentów zaznaczyło *zdecydowanie się nie zgadzam, raczej się nie zgadzam lub trudno powiedzieć*. Najwyższe średnie arytmetyczne uzyskano natomiast przy stwierdzeniach: „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają moją wiedzę o Holandii”

⁴⁵ Zdecydowano się użyć nazwy *Antyle Holenderskie*, aby ułatwić studentom zrozumienie tego stwierdzenia. Należy jednak podkreślić, że od 2010 roku do Antyli Holenderskich nie zalicza się Aruby. [MB]

($M = 4,37$) – 88,7% ($N = 149$) respondentów (raczej) zgadzało się z tym stwierdzeniem – oraz „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają moją wiedzę o Belgii” ($M = 3,96$) – 75,6% ($N = 127$) respondentów (raczej) zgadzało się z tym stwierdzeniem.

W stwierdzeniach dotyczących rozwijania *umiejętności* uzyskano średnią arytmetyczną 3,79. Najniższą średnią uzyskano przy stwierdzeniu: „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury własnej” ($M = 3,21$) – 57,7% ($N = 97$) respondentów (raczej) nie zgadzało się z tym stwierdzeniem lub zaznaczyło *trudno powiedzieć*. Najwyższe średnie uzyskano przy stwierdzeniu: „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność ustalania wzajemnych powiązań pomiędzy kulturą własną i obcą” ($M = 3,99$). 76,7% ($N = 129$) respondentów (raczej) zgadzało się z tym stwierdzeniem. Podobną średnią arytmetyczną uzyskano przy dwóch innych stwierdzeniach ($M = 3,98$): „Lekcje języka niderlandzkiego pozwalają mi zdobywać nową wiedzę o kulturze i praktykach kulturowych, którą mogę wykorzystać w interakcjach interkulturowych (np. umiejętność interpretowania niewerbalnych aspektów interakcji)” – z tym stwierdzeniem (raczej) zgadzało się 72,6% ($N = 122$) respondentów – oraz „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność krytycznej oceny aspektów kultury obcej” – z tym stwierdzeniem (raczej) zgadzało się 73,2% ($N = 123$) respondentów.

Spośród trzech komponentów najwyższą średnią arytmetyczną uzyskano wobec stwierdzeń dotyczących *postaw* ($M = 4,12$). Najniższą średnią, ale i tak relatywnie wysoką, uzyskano przy stwierdzeniu: „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie zdolność do krytycznej oceny aspektów kultury własnej” ($M = 3,74$) - 35,4% ($N = 59$) respondentów zaznaczyło odpowiedź *nie zgadzam się, raczej się nie zgadzam* lub *trudno powiedzieć*. Najwyższą średnią arytmetyczną uzyskano natomiast przy stwierdzeniu „Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę otwartości wobec innych kultur” ($M = 4,33$). 86,9% ($N = 146$) respondentów (raczej) zgadzało się z tym stwierdzeniem.

W celu zbadania ewentualnych różnic pomiędzy wariacjami par komponentów (wiedza, postawy i umiejętności), przeprowadzono test Wilcoxon (Tabela 31.). Pozwala on, na podstawie porównania median, obliczyć istotność statystyczną. W niniejszym badaniu przyjęto kryterium istotności o wartości $p < 0,05$.

Tabela 31. Wyniki testu Wilcoxon'a dotyczące par komponentów kompetencji interkulturowej.

	Wiedza – Postawy	Wiedza – Umiejętności	Postawy – Umiejętności
Z	-10,511	-10,090	-5,939
Istotność statystyczna	< 0,001	< 0,001	< 0,001

Wyniki testu Wilcoxon'a wykazały, że różnice pomiędzy odpowiedziami respondentów w zakresie wszystkich trzech komponentów były statystycznie istotne. Po pierwsze, oznacza to, że samoocena studentów w zakresie *wiedzy* była znacząco niższa niż w zakresie *postaw* i *umiejętności*. Po drugie, że samoocena studentów w zakresie *umiejętności* okazała się w istotnym stopniu niższa niż w zakresie *postaw*.

5.7.2. Pytania otwarte i półotwarte

Kolejna część kwestionariusza zawierała dwa pytania otwarte (N = 168). Wypowiedzi pisemne były najczęściej bardzo krótkie – jednozdaniowe. Pytania natomiast zostały tak sformułowane, by odpowiedź była jednoznacznie negatywna lub pozytywna. Pierwsze pytanie brzmiało następująco:

- Czy uważasz, że kultura powinna być elementem nauki języka niderlandzkiego? Krótko uzasadnij swoją odpowiedź.

W trakcie analizy wyklarowało się w sumie 5 kodów, które tworzą jedną kategorię. Zostały one załączone w Tabeli 32.

Tabela 32. Kody nadane odpowiedziom respondentów na pierwsze pytanie otwarte.

Kultura jako element nauczania języka niderlandzkiego	
Kategoria	Kody
powody uwzględniania kultury w nauczaniu języka niderlandzkiego	<ul style="list-style-type: none"> • element studiów filologicznych • motywacje studentów • relacje między językiem a kulturą • rozbudzanie zainteresowania • rozwijanie wiedzy, postaw i umiejętności

W ramach analizy wypowiedzi dotyczących pierwszego pytania otwartego, zbadano najpierw, jaka jest opinia studentów (N = 168) na ten temat – *pozytywna, niejednoznaczna czy negatywna*. Wyniki przedstawione są w Figurze 18.

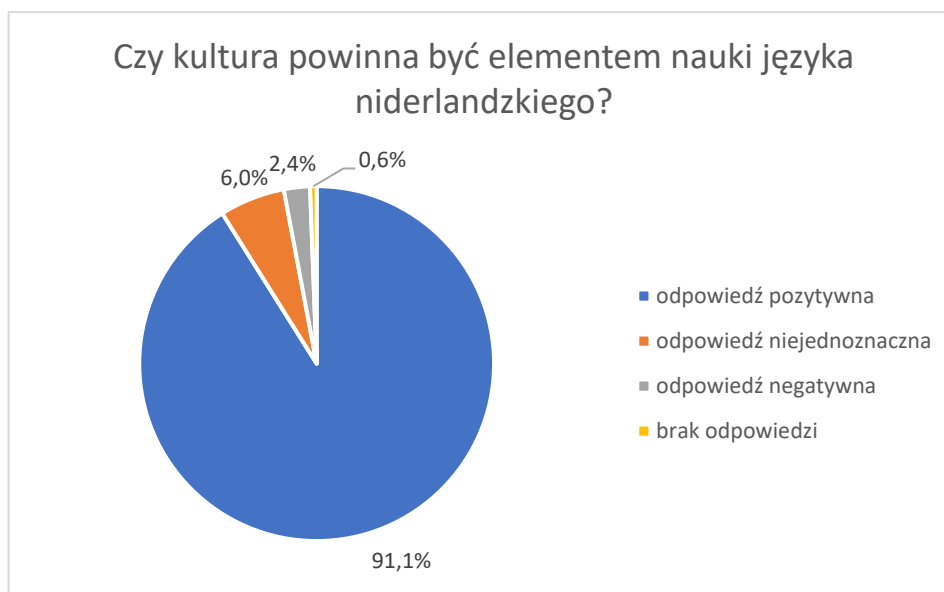


Fig. 18. Opinie studentów na temat kultury jako elementu zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego (N = 168).

Prawie wszyscy studenci (91,1%; N = 153) zgadzają się ze stwierdzeniem, że kultura powinna stanowić element nauki języka niderlandzkiego. Pojawiły się również odpowiedzi niejednoznaczne (6%; N = 10). Respondenci wskazywali na przykład, że „większy nacisk powinno się kłaść na język, a nie kulturę, bo jest to bardziej użyteczne” (ST118). Inni podkreślali, że kultura powinna być elementem nauki języka niderlandzkiego jako obcego, ale że nie jest to niezbędne: „Język jest nieoderwalny od kultury i (przynajmniej) niektóre elementy jestem w stanie lepiej zrozumieć i zapamiętać, ale nie jest to konieczne i niezbędne” (ST167)⁴⁶. 4 respondentów (2,4%) stwierdziło, że kultura nie powinna stanowić elementu nauki języka niderlandzkiego, ponieważ ich celem jest nabycie umiejętności językowych. Świadomi różnych potrzeb, proponują alternatywne rozwiązania: „Jeśli ktoś jest zainteresowany kulturą danego kraju, powinny być organizowane dodatkowe zajęcia/fakultety dla takich osób.” (ST96).

⁴⁶ Wszystkie wypowiedzi zostały przedstawione w formie oryginalnej, bez ingerencji autora przeprowadzającego badanie. [MB]

Studenci wskazywali różne cele uwzględniania kultury w uczeniu się języka niderlandzkiego. Przeważały opinie podkreślające istotność rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw:

- „Ważna jest wiedza o kraju, którego języka się uczymy, aby poczuć jedność z obywatelami tego kraju” (ST30).
- „Chcąc poznać dany lud i język, musimy zdobywać wiedzę o kulturze” (ST35).

Wielu studentów wskazywało szczególnie na wpływ kultury na rozwój wiedzy językowej, zauważając nierozzerwalne relacje między językiem a kulturą. ST3 podkreśla na przykład, że „sama znajomość kultury już bardzo wzbogaca i pomaga w zrozumieniu też zjawisk językowych.” Respondenci zaznaczali także, że kultura powinna być elementem nauki języka niderlandzkiego, ponieważ to zagadnienie jest samo w sobie interesujące: „Takie zajęcia są ciekawe i wzbudzają w nas zainteresowanie do tego kraju” (ST140).

Kilkunastu respondentów podkreśliło, że kultura jest ważnym elementem studiów filologicznych, zaznaczając, że również w tym zakresie powinni rozwinąć swoje kompetencje. Aspekt ten można odnaleźć w poniższych wypowiedziach studentów:

- „[To jest] kompleksowy kierunek studiów, na którym chciałabym zyskać inne kompetencje niż tylko językowe – sam język bez kontekstu to płytką umiejętność” (ST8).
- „Studia filologiczne wymagają znajomości nie tylko o posługiwaniu się językiem, ale również wiedzę o kulturze” (ST28).
- „Jest to nieodłączna część studiów filologicznych, z uwagi na fakt, że bez takich zajęć nie możemy poznać i zrozumieć użytkowników danego języka, a przy tym ich zachowań, przyzwyczajzeń, często też zmian, które zaszły w języku” (ST95).

Kilkoro respondentów wykazało się dużą świadomością, jeśli chodzi o istotność elementów kulturowych w procesie nauki języka. Klarownie wskazywali na motywacje, takie jak *praca w środowisku międzynarodowym, impuls do nauki języka, chęć zamieszkania w przyszłości w kraju niderlandzkojęzycznym, czy odnalezienia się w innej rzeczywistości kulturowej*:

- „Sama znajomość języka nie wystarczy nam, aby "odnaleźć się" w życiu podczas np. wyjazdu do Holandii” (ST53).
- „Jeśli ktoś będzie pracował np. w kontakcie z klientami niderlandzkojęzycznymi, znajomość aspektów kulturowych może być pomocna” (ST125).

- „Zgłębianie wiedzy o kulturze może być dodatkowym czynnikiem motywującym do nauki języka” (ST144).

Na podstawie powyższych wypowiedzi można zatem wnioskować, że według studentów kultura powinna stanowić element nauki języka niderlandzkiego, jednak wielu z nich postrzega kulturę jako kulturę narodową.

Drugie pytanie otwarte dotyczyło rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego. Brzmiało ono następująco:

- Czy uważasz, że rozwijanie kompetencji interkulturowej powinno być elementem nauki języka niderlandzkiego? Krótko uzasadnij swoją odpowiedź.

W trakcie analizy wyklarowało się w sumie 5 kodów, które tworzą jedną kategorię. Zostały one załączone w Tabeli 33.

Tabela 33. Kody nadane odpowiedziom respondentów na drugie pytanie otwarte.

Kompetencja interkulturowa jako element nauczania języka niderlandzkiego	
Kategoria	Kody
powody rozwijania kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka niderlandzkiego	<ul style="list-style-type: none"> • element studiów filologicznych • motywacje studentów • poprawna komunikacja • rozbudzanie zainteresowania • rozwijanie wiedzy, postaw i umiejętności

W ramach analizy wypowiedzi dotyczących odpowiedzi na drugie pytanie otwarte zbadano również, jaka jest opinia studentów (N = 168) na ten temat – *pozytywna, niejednoznaczna czy negatywna*. Wyniki przedstawione są w Figurze 19.

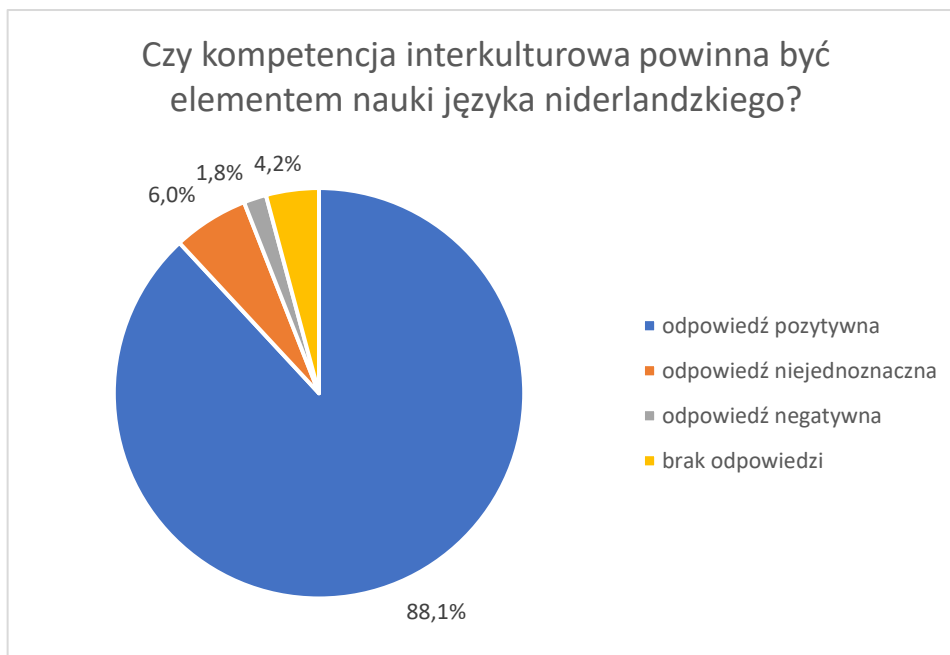


Fig. 19. Opinie studentów na temat kompetencji interkulturowej jako elementu zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego (N = 168).

148 respondentów (88,1%) uważa, że kompetencja interkulturowa powinna stanowić element zajęć z języka niderlandzkiego. Tak jak w przypadku pierwszego pytania otwartego, 10 studentów (6%) udzieliło odpowiedzi niejednoznacznej. Najczęściej podkreślano, że kompetencja interkulturowa nie jest nieodzownym elementem zajęć z języka niderlandzkiego. ST105 uważa, że „w pewnym zakresie jest to przydatne, aczkolwiek nie jest niezbędne przy nauce języka.” 3 respondentów (1,8%) udzieliło odpowiedzi negatywnej, podkreślając, że w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego nacisk powinien zostać położony na zdobywanie kompetencji językowej. 7 respondentów (4,2%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Najwięcej respondentów podkreślało, że celem uwzględniania kompetencji interkulturowej na zajęciach jest lub powinien być rozwój wiedzy, umiejętności i postaw. Takie opinie można odnaleźć w poniższych cytatach:

- „Poznawanie innych kultur stanowi ważny element zdobywania wiedzy, szczególnie w momencie, gdy mamy do czynienia z tak otwartym i zróżnicowanym kulturowo krajem jakim jest Holandia” (ST94).
- „Poprzez dyskusje o kulturze można rozwijać umiejętności mówienia i krytycznego spojrzenia na kulturę” (ST84).

- „Dzięki świadomości o różnicach kulturowych jesteśmy bardziej otwarci na ludzi i tolerancyjni” (ST60)

Część respondentów skupiała się natomiast na poprawnym przebiegu komunikacji z partnerami odmiennymi kulturowo, uzasadniając tym samym uwzględnianie rozwoju kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka niderlandzkiego:

- „Trzeba znać różnice między swoją a obcą kulturą. Ważne są też podobieństwa, by móc ją zrozumieć i odnaleźć się w innym państwie. Np. ważne są różnice w tym, jak się komunikujemy” (S7).
- „Jako studenci tego języka powinniśmy rozwijać naszą kompetencję interkulturową, np. po to, żeby w przyszłości być w stanie porozumieć się i zrozumieć różnice kulturowe między nami a przedstawicielami obcej kultury” (ST17)
- „Brak rozumienia kultury może prowadzić do problemów w komunikacji. Skoro ktoś już uczy się języka, to raczej chce się w nim komunikować. Jeśli chce umieć coś więcej niż kupić marihuanę po niderlandzku w coffee shopie – musi rozwijać kompetencje interkulturowe” (ST42).

Podobnie jak przy poprzednim pytaniu otwartym, kilkoro (4) respondentów podkreśliło konieczność rozwijania kompetencji interkulturowej jako celu studiowania filologii. Byli oni również o wiele bardziej oszczędni w wyrażaniu opinii i nie wskazywali, dlaczego powinien to być nieodzowny element ich studiów: „Tak, uważam generalnie, że powinno to stanowić nieodłączny element każdej filologii” (ST72) czy „Tak, jest to ważny element na kierunkach filologicznych” (ST91).

Niektórzy respondenci wskazywali na motywacje, które sprawiają, że kompetencja interkulturowa powinna stanowić element nauczania języka niderlandzkiego – praca, migracja, turystyka, na przykład:

- „Niderlandy i Belgia są państwami wielokulturowymi. Takie kompetencje mogą ułatwić nam pracę z językiem niderlandzkim czy pobyt w jednym z tych państw” (ST38).

Kilkoro respondentów podkreśliło również, że zdobywanie kompetencji interkulturowej budzi ciekawość:

- „Jest to interesująca kwestia, znajomość różnic i podobieństw jest istotna nawet w relacjach międzyludzkich” (ST2).
- „Uczy to doceniania kultur i różnorodności, ale także powiązań. Jest to bardzo ciekawe” (ST132).

Można zatem wnioskować, że znakomita większość (97,6%) studentów polskich niderlandystyk uważa, że kompetencja interkulturowa powinna stanowić element nauczenia języka niderlandzkiego.

W Tabeli 34. przedstawiono szczegółowe wyniki procentowe pierwszych pytań półotwartych, dotyczących najważniejszych źródeł rozwijania kompetencji interkulturowej. Studenci musieli uporządkować źródła od 1 do 8, gdzie 1 oznaczało *najważniejsze źródło*, a 8 *najmniej ważne źródło*. W pierwszej kolumnie podano źródła, które zostały uwzględnione w ankiecie. W pierwszym wierszu – numer źródła.

Tabela 34. Wyniki procentowe odpowiedzi na pytanie o najważniejsze źródło rozwijania kompetencji interkulturowej (N = 160).

	1 (naj- waż- niejsze)	2	3	4	5	6	7	8 (naj- mniej ważne)
materiały zawarte w podręczniku do języka niderlandzkiego	10,6%	4,4%	11,9%	5,6%	6,9%	4,4%	18,8%	37,5%
materiały autorskie przygotowywane przez nauczyciela	9,4%	14,4%	8,1%	14,4%	16,9%	22,5%	11,3%	3,1%
dyskusje na tematy dotyczące kultury w ramach zajęć z języka niderlandzkiego	29,4%	17,5%	8,8%	16,3%	7,5%	4,4%	6,9%	9,4%
prezentacje w ramach zajęć z języka niderlandzkiego	4,4%	8,8%	10,6%	7,5%	15,0%	15,0%	22,5%	16,3%
omawianie bieżących wydarzeń w ramach zajęć z języka niderlandzkiego	20,0%	13,1%	16,9%	15,0%	6,9%	9,4%	10,0%	8,8%
wykłady nauczyciela w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;	8,1%	11,3%	13,1%	11,3%	19,4%	13,8%	11,3%	11,9%
materiały z internetu wykorzystywane na zajęciach z języka niderlandzkiego	5,0%	11,9%	14,4%	16,3%	17,5%	20,6%	5,6%	8,8%
artykuły, książki, filmy, filmy wideo udostępniane przez nauczyciela	13,1%	18,8%	16,3%	13,1%	10,0%	10,6%	13,8%	4,4%

Odpowiedzi studentów (N = 160) na pierwsze pytanie półotwarte wskazują, że najważniejszym źródłem dla 47 respondentów (29,4%) były „dyskusje na tematy dotyczące kultury w ramach zajęć z języka niderlandzkiego”, dla 32 respondentów (20%) „omawianie

bieżących wydarzeń w ramach zajęć z języka niderlandzkiego”, a dla 21 respondentów (13,1%) „artykuły, książki, filmy, filmy wideo udostępnione przez nauczyciela”. Wyniki przedstawiono w formie wykresu kołowego w Figurze 20.

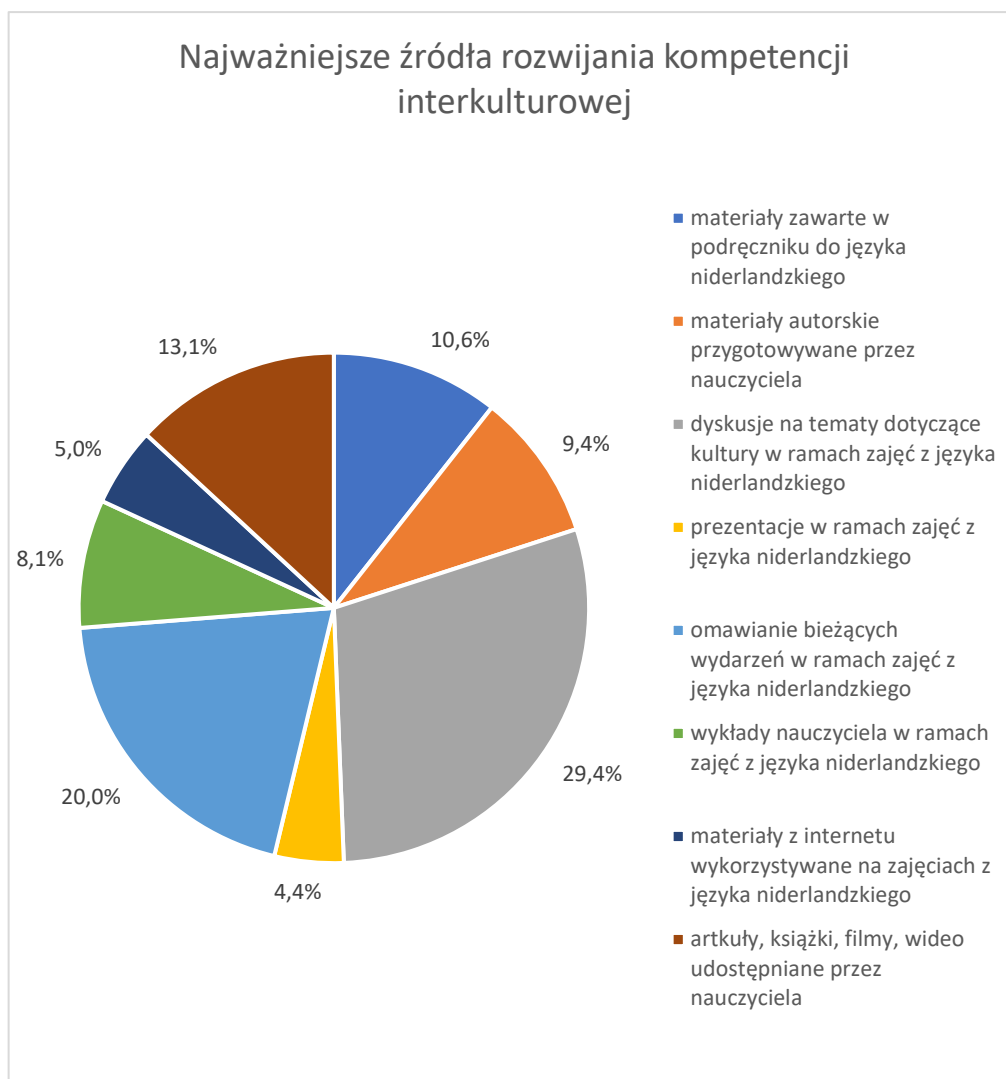


Fig. 20. Najważniejsze źródła rozwijania kompetencji interkulturowej według studentów (N = 160).

Dla 60 respondentów (37,5%) najmniej ważnym źródłem były „materiały zawarte w podręczniku do języka niderlandzkiego”, dla 26 respondentów (16,3%) „prezentacje w ramach zajęć z języka niderlandzkiego”, a dla 19 respondentów (11,9%) „wykłady nauczyciela w ramach zajęć z języka niderlandzkiego.” Wyniki przedstawiono w formie wykresu kołowego w Figurze 21.

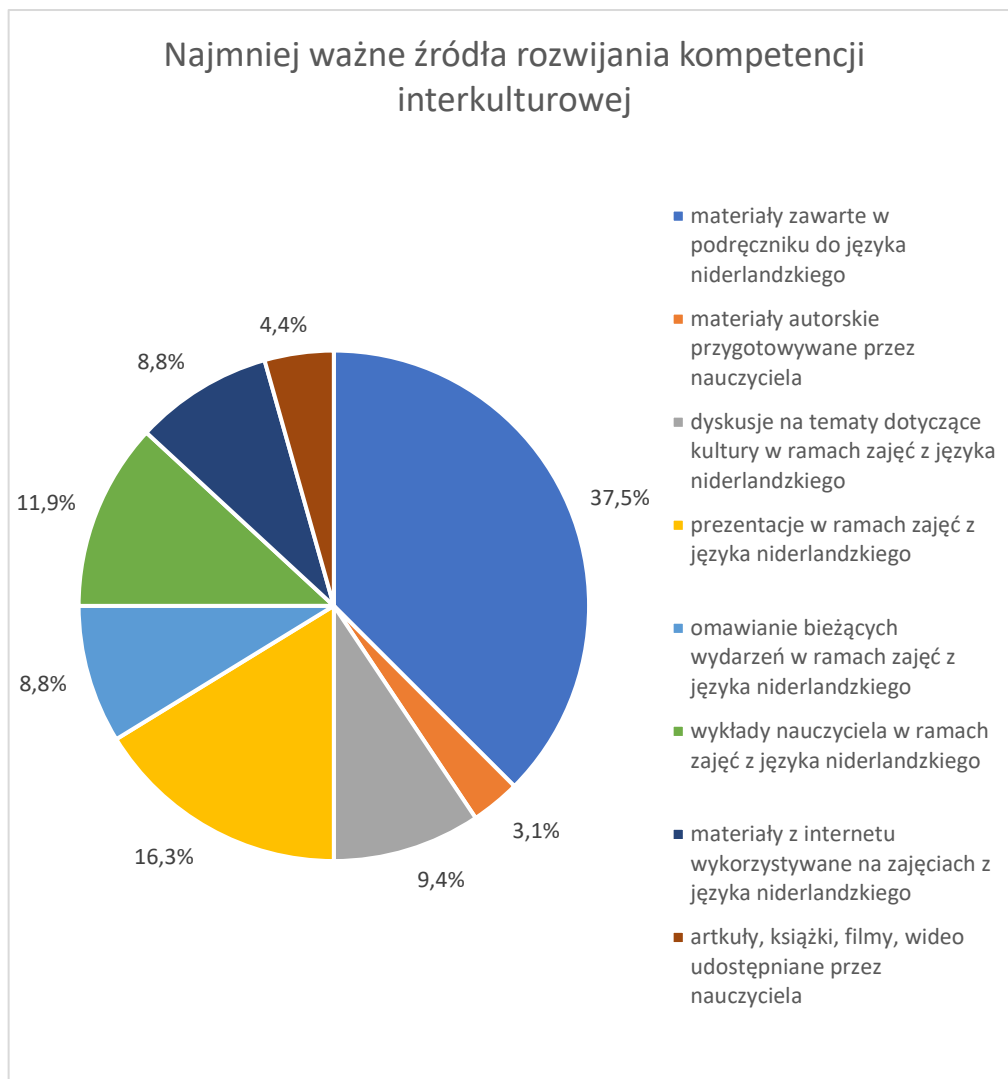


Fig. 21. Najmniej ważne źródła rozwijania kompetencji interkulturowej według studentów (N = 160).

Drugie pytanie półotwarte dotyczyło źródeł kontaktu studentów z innymi kulturami poza lekcjami języka niderlandzkiego. Uczestnicy (N = 160) mogli zaznaczyć cztery najważniejsze dla nich źródła. Wyniki zostały przedstawione w Tabeli 35.

Tabela 35. Wyniki odpowiedzi na pytanie dotyczące najważniejszych źródeł kontaktu z innymi kulturami (N = 160).

Źródło	Liczba respondentów
media społecznościowe (YouTube, Instagram, TikTok itp.)	136
oglądanie telewizji/filmów/seriali	128
wyjazdy za granicę	126
kontakty z przyjaciółmi i znajomymi	84
materiały z internetu (teksty, nagrania)	78
czytanie prasy i/lub książek	68
prywatne lekcje językowe	14
słuchanie radia	12

W Figurze 22. przedstawiono wykres słupkowy, podsumowujący wyniki procentowe uzyskane przy kategoriach najważniejszych źródeł kontaktu z innymi kulturami.

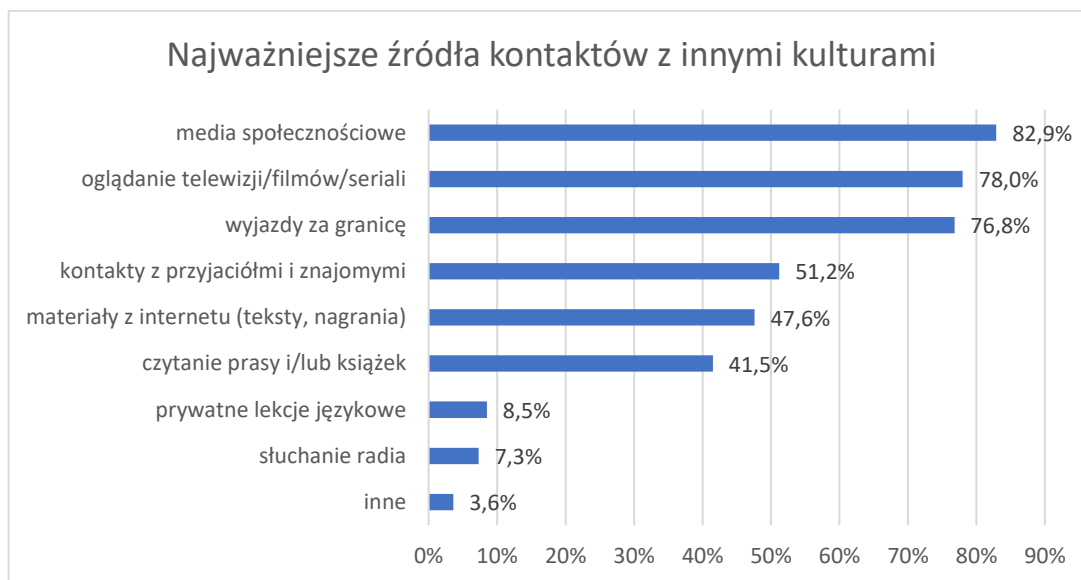


Fig. 22. Najważniejsze źródła kontaktu z innymi kulturami według studentów niderlandystyki (N = 160).

Dla 136 respondentów (82,9%) najważniejszym źródłem kontaktu z innymi kulturami były *media społecznościowe* (*YouTube, Instagram, TikTok itp.*) Dla 128 respondentów (78%) *oglądanie telewizji/filmów/seriali*. Dla 126 respondentów (76,8%) *wyjazdy za granicę*. Najniższe wyniki uzyskano przy kategorii *inne* – 6 respondentów (3,6%). Pojawiły się w niej takie odpowiedzi jak *muzyka* – 2 respondentów (1,2%), *nauka historii* – 1 respondent (0,6%), *sport* – 1 respondent (0,6%), *organizacje pozarządowe* – 1 respondent (0,6%) oraz *kontakt z członkami rodziny* – 1 respondent (0,6%). Niskie wyniki uzyskano również w kategorii *słuchanie radia* – 12 respondentów (7,3%) oraz *prywatne lekcje językowe* – 14 respondentów (8,5%).

5.8. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale szczegółowo zaprezentowano zebrane w ramach tego projektu dane jakościowe i ilościowe. Wyniki wskazują, że kompetencja interkulturowa w umiarkowanym stopniu stanowi element programów studiów oraz materiałów dydaktycznych

używanych w ramach praktycznej nauki języka niderlandzkiego jako obcego. Z wyników kwestionariusza skali inteligencji kulturowej wynika, że studenci nie rozwijają swojej kompetencji interkulturowej wraz ze zdobywaniem kompetencji językowej. W tej kwestii obraz wyłaniający się z badań kwestionariuszowych jest bardziej złożony. Niemniej jednak, interkulturowość jest obecna na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej – pojawia się na zajęciach w formie komentarzy nauczycieli i studentów oraz jest częścią dyskusji odbywających się w sali zajęciowej. Nauczyciele, często mimo braku przygotowania merytorycznego, są świadomi wartości, jaką niesie za sobą rozwój kompetencji interkulturowej. Studenci są natomiast pozytywnie nastawieni do włączania elementu interkulturowego do nauczania języka niderlandzkiego. Wskazują jednocześnie, że najważniejszym źródłem kontaktu z innymi kulturami są dla nich media społecznościowe.

Wyniki przedstawione w powyższych sekcjach zostaną szczegółowo omówione w kolejnym rozdziale, który poświęcony jest dyskusji. W celu uporządkowania wszystkich zagadnień, będzie się on odnosił do pytań badawczych zaprezentowanych w rozdziale 4.

Rozdział 6: Dyskusja wyników

6.1. Wprowadzenie

Celem niniejszego rozdziału jest omówienie wyników badania, które zostały przedstawione w poprzedniej części niniejszej pracy. Poszczególne sekcje zostaną poświęcone 4 pytaniom badawczym, ograniczeniom tego projektu i kierunkowi dalszych badań oraz implikacjom dydaktycznym.

Każde pytanie badawcze było związane z wykorzystaniem konkretnych narzędzi i metod badawczych, które zostały przedstawione w sekcji 4.8. W niniejszym rozdziale każda sekcja zostanie poświęcona omówieniu jednego pytania badawczego. Za komplementarne uznano odwołania do wyników analizy innych pytań badawczych, tak by uzyskać możliwie pełny obraz.

6.2. Kompetencja interkulturowa w dokumentacji i materiałach dydaktycznych

Analiza dokumentacji programowej oraz materiałów dydaktycznych była związana z pierwszym pytaniem badawczym (PB1), które brzmiało następująco:

W jakim zakresie kompetencja interkulturowa stanowi część dokumentacji programowej związanej z polskimi niderlandystykami a postulaty nauczania interkulturowego są odzwierciedlone w materiałach dydaktycznych używanych w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego?

Pierwszym etapem badania była analiza efektów uczenia się. Liczba wyselekcjonowanych efektów uczenia się była podobna na wszystkich trzech uniwersytetach – 15 (Uniwersytet Wrocławski), 17 (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) oraz 18 (Kato-

licki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II). Oznacza to, że komponenty kompetencji interkulturowej są odzwierciedlone w podobnym zakresie w listach efektów uczenia się na niderlandystykach w Polsce. Biorąc pod uwagę liczbę wyselekcjonowanych efektów uczenia się w stosunku do ich całkowitej liczby – 35 na Uniwersytecie Wrocławskim, 44 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza i 40 na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II – nasuwa się wniosek, że komponenty kompetencji interkulturowej stanowią w umiarkowanym stopniu element efektów uczenia się na wszystkich uniwersytetach. Na Uniwersytecie Wrocławskim oraz na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II najwięcej wyselekcjonowanych efektów uczenia się odnosiło się do wymiaru wiedzy, a na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza do wymiaru umiejętności. Na wszystkich uniwersytetach najmniej wyselekcjonowanych efektów uczenia się odnosiło się do kompetencji społecznych, a to właśnie w tej kategorii na Uniwersytecie Wrocławskim pojawił się jedyny efekt uczenia się, zawierający eksplicytne nawiązanie do interkulturowości – „[absolwent] ma świadomość różnic kulturowych i związanych z tym wyzwań, potrafi w praktyce stosować wiedzę o mechanizmach komunikacji interkulturowej” (K_K04). Trudno stwierdzić, dlaczego pojęcie interkulturowości nie zostało wyraźnie zaakcentowane w efektach uczenia się na innych uniwersytetach. Może to wynikać z wciąż małej świadomości teoretycznej na temat tego pojęcia, mimo że od lat 90. XX wieku stanowi ono stały element badań naukowych w dydaktyce języków obcych. Kwestia ta została szczegółowo omówiona w Rozdziale 2.

Na podstawie wyselekcjonowanych komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego, które najbardziej prawdopodobnie przyczyniają się do refleksji interkulturowej, dokonano analizy sylabusów. Wykazała ona, że komponenty kompetencji interkulturowej stanowią w umiarkowanym stopniu cele zajęć. Pojawiają się cele, które mogą (ale nie muszą) odnosić się do rozwijania kompetencji interkulturowej, na przykład – „rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów dotyczących codziennych sytuacji, np. tekstów prasowych, krótkich opowiadań” (komponent *Pisanie i czytanie*; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza). Nie można jednoznacznie wskazać, że w ramach tego celu nauczyciel rozwija kompetencję interkulturową studentów, choć może on być z powodzeniem realizowany. W tym przypadku tekst może służyć rozszerzeniu zasobu słownictwa, ale może również pobudzać do refleksji interkulturowej czy być przyczynkiem do dyskusji na temat różnic i podobieństw między kulturą własną a obcą.

W sylabusach znajdowały się również odniesienia do kierunkowych efektów uczenia się. W komponentach praktycznej nauki języka niderlandzkiego na Uniwersytecie Wrocławskim i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II pojawiło się ich, odpowiednio, 10 i 9. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza wskazano ich 18 (niektóre efekty uczenia się były przypisane dwa lub więcej razy do różnych komponentów). W przypadku części przedmiotów nie wskazano żadnych wyselekcjonowanych efektów uczenia się, choć można przypuszczać, że komponenty te rozwijają kompetencję interkulturową. Przykładem mogą być *Konwersacje* przewidziane dla studentów I roku Uniwersytetu Wrocławskiego. Treści kształcenia wskazują chociażby na takie zagadnienie jak *ciekawe miejsca w Polsce i Holandii/Belgii*. Temat ten prawdopodobnie jest realizowany przez nauczyciela z uwzględnieniem założeń nauczania interkulturowego. Być może ćwiczenia przygotowane w jego ramach pobudzają do refleksji interkulturowej czy zachęcają do zestawiania kultury własnej i obcej. Nasuwa się zatem wniosek, że brak odniesień do efektów uczenia się lub ich mała liczba nie oznacza, że taki komponent jest pozbawiony wymiaru interkulturowego albo że jest on realizowany w mniejszym stopniu niż w ramach zajęć, których sylabusy wymieniają wiele odniesień do kierunkowych efektów uczenia się.

Treści kształcenia komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego były tożsame z treściami używanego na zajęciach podręcznika kursowego albo z treściami wyselekcjonowanymi przez nauczyciela lub zespół nauczycieli. Trudno na podstawie samych treści kształcenia stwierdzić, na ile są one wykorzystywane do rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach, ponieważ same tytuły bądź tematy leksykalne nie wyjaśniają ich potencjału interkulturowego. Należy jednak podkreślić, że wiele wskazanych w sylabusach zagadnień z powodzeniem można używać do rozwijania kompetencji interkulturowej. Formuły niektórych tematów sugerują potencjał interkulturowy i wskazują na rozwijanie wiedzy kulturowej (na przykład *Europejskie Dni Dziedzictwa*; komponent *Ćwiczenia ze słuchu*; Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) czy pobudzanie do refleksji na temat kultury obcej lub zestawiania kultury obcej i własnej (na przykład *Obcokrajowcy w Holandii*; komponent *Kurs podręcznikowy*; Uniwersytet Wrocławski). Dotyczy to również wskazanych w sylabusach procedur dydaktycznych i sposobów oceny. Wykorzystanie ich w celu rozwijania kompetencji interkulturowej lub jej ewaluacji zależy od praktycznej realizacji nauczyciela.

Warto podkreślić, że kompetencja interkulturowa nie jest łatwo mierzalna, przez co rzadko stanowi eksplicytny element dokumentacji programowej. Komorowska (2006: 71) wskazuje tu na polskie szkoły, które, jeśli uwzględniają kompetencję interkulturową w nauczaniu, to nie ze względu na program, a misję szkoły lub preferencje nauczycieli. Na podstawie zebranych danych badawczych można wnioskować, że kompetencja interkulturowa w umiarkowanym zakresie stanowi element dokumentacji programowej polskich niderlandystyk. To, w jakim stopniu rozwijanie kompetencji interkulturowej jest realizowane na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego, zależy również w dużej mierze od postawy samego nauczyciela. Bardziej szczegółowych informacji badawczych na ten temat dostarczyły obserwacje zajęć oraz wywiady z nauczycielami. Komorowska (2006: 71) również zaznacza, że w polskiej edukacji językowej rozwijanie kompetencji interkulturowej jest w dużym stopniu zależne od treści materiałów dydaktycznych. W przypadku komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego, treści kształcenia prawie połowy z nich były tożsame z treściami zawartymi w podręcznikach kursowych. Bardziej szczegółowych informacji w tym zakresie dostarczyły dane badawcze zebrane drogą analizy materiałów dydaktycznych.

W jej ramach przeanalizowano 11 podręczników do języka niderlandzkiego, które zostały wskazane w sylabusach jako literatura podstawowa. 8 z nich zostało opublikowanych przez wydawnictwa holenderskie, a 3 przez wydawnictwa belgijskie. Tę dysproporcję można zinterpretować na dwa sposoby: albo wydawnictwa belgijskie są mniej aktywne na tym polu, albo polskie ośrodki preferują materiały wydawnictw holenderskich. Biorąc pod uwagę treści wywiadów z nauczycielami (zob. 5.6.) można uznać za bardziej prawdopodobny drugi powód. Ponadto, 6 z 11 przeanalizowanych podręczników było przeznaczonych do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego. Jak już wspomniano w sekcji 3.3.2., nie stoi to na przeszkodzie w wykorzystywaniu ich na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego. Niemniej jednak, może to tłumaczyć liczbę ćwiczeń, które pojawiły się w poszczególnych kategoriach tematycznych.

Najpopularniejszymi kategoriami zidentyfikowanymi w podręcznikach były: *funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe*, w której odnotowano 69 (14,6%) z 471 ćwiczeń wyselekcjonowanych w ramach analizy materiałów dydaktycznych, oraz *zakupy/ekonomia + mieszkanie*, w której odnotowano 48 (10,2%) ćwiczeń. Analizowane podręczniki w większości przeznaczone były do nauki języka niderlandzkiego jako drugiego, stąd też ich treść najczęściej dotyczyła realiów holenderskich lub belgijskich.

Zawierały zatem zadania mające związek z sytuacjami życia codziennego w Holandii i/lub Belgii, w szczególności z pobytem w nowym kraju zamieszkania, na przykład wizyta w urzędzie gminy czy wynajmowanie pokoju. Pozwala to również dostrzec pewien trend w materiałach do języka niderlandzkiego – publikacje holenderskie skupiają się na kulturze holenderskiej, a publikacje belgijskie na belgijskiej lub – precyzyjniej – flamandzkiej. Kultury te najczęściej są rozumiane jako narodowe. Dotychczasowe badanie materiałów dydaktycznych do nauki języka niderlandzkiego również podkreślają tę zależność (Van Kalsbeek 2005; Quist i Sas 2011; De Louw i Buczak 2021). Trzecią najpopularniejszą kategorią było *jedzenie i picie*, w której odnotowano 35 (7,4%) z 471 ćwiczeń. Popularność tej kategorii można zinterpretować tym, że aspekt ten pojawia się we wszystkich podręcznikach do nauki języków obcych, w szczególności na poziomie podstawowym. De Louw i Buczak (2021) przeprowadzili analizę rozdziałów związanych z jedzeniem w 4 podręcznikach do języka niderlandzkiego⁴⁷. Jej wyniki wskazują, że choć tematyka ta ma duży potencjał w rozwijaniu kompetencji interkulturowej, to w poddanych analizie podręcznikach pojawiają się głównie odniesienia do najłatwiej obserwowalnej warstwy kultury w rozumieniu Hofstede, czyli *symboli*. Model Hofstede został szczegółowo omówiony w podsekcji 1.2.4.2.

Podczas analizy podręczników do języka niderlandzkiego mniej niż 10 ćwiczeń odnotowano w 8 kategoriach: *imiona/nazwy + dni tygodnia* (9 ćwiczeń; 1,9%), *cechy narodowe* (8 ćwiczeń; 1,7%), *media społecznościowe + technologia* (7 ćwiczeń; 1,5%), *polityka* (5 ćwiczeń; 1,1%), *homoseksualność + mniejszości* (5 ćwiczeń; 1,1%), *zoo + zwierzęta* (4 ćwiczenia; 0,8%), *muzyka* (4 ćwiczenia; 0,8%) oraz *wiara i przesady* (2 ćwiczenia; 0,4%). Niską liczbę ćwiczeń w części tych kategorii można wytłumaczyć tym, że zostały uznane za kontrowersyjne lub antagonizujące. Są to w szczególności *polityka*, *homoseksualność + mniejszości* oraz *wiara i przesady*. Niemniej jednak tematy te mogłyby być z powodzeniem wykorzystane do rozwijania kompetencji interkulturowej w atmosferze szacunku i otwartości wobec innych punktów widzenia. Gómez Rodríguez (2015: 57) podkreśla angażującą funkcję złożonych tematów (na przykład patriarchy) w nauczaniu języka angielskiego:

Praktyki nauczania [języka angielskiego jako obcego] powinny być bardziej zorientowane na angażowanie uczniów w studiowanie głębokich elementów kultury, a nie tylko

⁴⁷ 2, z 4 podręczników analizowanych w badaniu De Louwa i Buczaka (2021), poddano również analizie w niniejszym projekcie badawczym. Są to: *Contact! 1* oraz *Zo gezegd 1.1*. [MB]

studiowanie konwencjonalnych, utartych tematów z zakresu powierzchownej kultury, takich jak uroczystości, jedzenie, geografia, gwiazdy i miejsca turystyczne. Pozwoli to na ograniczenie utrwalania fałszywych stereotypów i błędnych wyobrażeń o kulturze docelowej i kulturze rodzimej. (Gómez Rodríguez 2015: 57)

Derenowski (2015: 164), analizując podręczniki do języka angielskiego stosowane w polskich liceach ogólnokształcących, zauważa, że:

(...) nie zawierają tematów tabu, choć uczący się wydają się być na tyle dojrzały, by o niektórych z nich dyskutować na zajęciach. Wydawałoby się, że przynajmniej lokalne podręczniki przeznaczone specjalnie dla uczących się z jednorodnego kręgu kulturowego będą zawierały kontrowersyjne tematy; jednak nawet w takich publikacjach autorzy postanowili „trzymać się” bardziej akceptowanych społecznie zagadnień i bardziej popularnych tematów. (Derenowski 2015: 164)

Biorąc pod uwagę otwartość i tolerancję społeczeństwa holenderskiego i belgijskiego, tym bardziej dziwi niska frekwencja tych kategorii tematycznych w podręcznikach do języka niderlandzkiego. Warto jednak podkreślić, że poruszanie na zajęciach tematów kontrowersyjnych może stanowić wyzwanie dla nauczyciela: musiałby być merytorycznie przygotowany, aby wiedzieć, jak zareagować w przypadku konfliktu między studentami na zajęciach. W sekcji 2.6. wskazano, że żadna polska niderlandystyka nie prowadzi kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli języka niderlandzkiego. Z tego względu taką wiedzę nauczyciele prowadzący zajęcia na trzech uniwersytetach musieliby osiąść w ramach innego kierunku studiów, innego doświadczenia zawodowego lub uczestnicząc w dodatkowych kursach czy szkoleniach.

W wynikach analizy materiałów dydaktycznych wymaga również uwagi mała liczba ćwiczeń odnoszących się do kategorii *media społecznościowe + technologia*. Studenci (82,9%; N = 160), w ankiecie dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej (zob. 5.7.), wskazali, że media społecznościowe, takie jak YouTube, Instagram czy TikTok, są dla nich najważniejszym źródłem kontaktu z innymi kulturami. Zaskakuje także mała liczba ćwiczeń dotycząca kategorii tematycznej *muzyka* (0,8%), ponieważ wyniki analizy obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego (zob. 5.5.) wskazują, że nauczyciele w swojej praktyce dydaktycznej nawiązywali do niderlandzkójęzycznych utworów muzycznych oraz odtwarzali nagrania w czasie zajęć (4 ze 113 odnotowanych odniesień).

Analiza podręczników dostarczyła również informacji na temat typu kultury, do którego odnoszą się zawarte w nich ćwiczenia. Wykazała ona, że najwięcej z nich nawiązuje do kultury holenderskiej (52%) i belgijskiej (21%). Nie odnotowano żadnego

(0%) ćwiczenia odnoszącego się do pozaeuropejskich kultur niderlandzkojęzycznych. Powraca zatem przeświadczenie, że podręczniki wydane w Holandii skupiają się na kulturze holenderskiej, a te wydane w Belgii na belgijskiej i/lub flamandzkiej. Jedynie 7,2% ćwiczeń odnosiło się do kultury własnej studentów, a to właśnie zadania zawierające odniesienia do kultury własnej mogłyby przyczynić się do refleksji interkulturowej w ramach zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego i prawdopodobnego rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw.

Ćwiczenia pojawiające się w podręcznikach przeanalizowano również pod kątem komponentów kompetencji interkulturowej, do których się odnoszą. Wszystkie wyselekcjonowane zadania i teksty przypisano do komponentów kompetencji interkulturowej zainspirowanych *savoirs* Byrama ([1997] 2021) – *wiedzy*, którą podzielono w tym badaniu na *wiedzę faktograficzną* i *wiedzę o interakcji* (za: Van Rossum i Vismans 2004), *umiejętności*, *postaw* i *świadomości*. Ćwiczenia w komponencie *wiedzy faktograficznej* odnosiły się do rozwijania czysto faktograficznej wiedzy, takiej jak informacje z zakresu geografii czy sztuki. Zadania i teksty przypisane do *wiedzy o interakcji* odnosiły się do procesów interakcyjnych, na przykład wiedzy na temat stosowania form grzecznościowych w Holandii. Ćwiczenia przypisane do *umiejętności* miały na celu doskonalenie samego procesu zdobywania wiedzy, w celu jej wykorzystania w sytuacjach interkulturowych, na przykład zakup domu w Belgii, zgodnie z obowiązującymi wzorcami kulturowymi. W ramach komponentu *postawy* wyselekcjonowano ćwiczenia, które odnosiły się do traktowania odmiennych kulturowo partnerów w komunikacji w duchu otwartości i szacunku (wstrzemięźliwość w wyrażaniu opinii, sądów wartościujących na temat innych kultur itp.). Ćwiczenia przyporządkowane do *świadomości* miały natomiast na celu wykształcenie zdolności do rozumienia i krytycznej oceny aspektów kultury własnej i/lub obcej. Przykładem może być porównanie funkcjonowania urzędów w kulturze własnej i obcej.

Zebrane dane badawcze wykazały, że ponad połowa ćwiczeń odnosiła się do *wiedzy faktograficznej* – przyporządkowano do niej 265 (52,4%) ćwiczeń. Może to być pokłosie popularności w wielu metodach nauczania – takich jak metoda *gramatyczno-tłumaczeniowa* czy *audiolingwalna* – *podejścia faktograficznego* do kultury. W początkowej fazie bazowało ono na przekazywaniu uczącym się języków obcych właśnie wiedzy faktograficznej z zakresu historii, geografii, ekonomii i innych dziedzin związanych z konkretnym narodem (Gębał 2019: 198). Kwestie dotyczące realizacji tego podejścia

w różnych metodach nauczania zostały szczegółowo omówione w sekcji 1.4. Uzupełnienie podręczników o elementy faktograficzne jest również stosunkowo łatwe. W tym celu autorzy załączają krótszy lub dłuższy tekst traktujący o wybranym aspekcie kultury, często na podstawie innych źródeł pisanych lub danych statystycznych. W dotychczasowych badaniach autorzy również zwracali uwagę, że większość ćwiczeń w podręcznikach do języka niderlandzkiego rozwija *wiedzę faktograficzną* (Van Rossum i Vismans 2004; Budimir 2015; De Louw i Buczak 2021). Nie można jednak stwierdzić, że poddane tu analizie publikacje bazują *sensu stricto* tylko na podejściu faktograficznym. Są one raczej kombinacją kilku podejść, najczęściej *faktograficznego* i *komunikacyjnego*, *komunikacyjnego* i *interkulturowego* lub *faktograficznego*, *komunikacyjnego* i *interkulturowego*. Świadczy o tym liczba ćwiczeń przyporządkowanych do pozostałych komponentów kompetencji interkulturowej. 121 (23,9%) ćwiczeń odnosiło się do *świadomości*. W materiałach dydaktycznych przejawiało się to najczęściej zadaniami ustnymi, w których studenci musieli zastanowić się nad pewnymi aspektami kultury własnej i/lub obcej. Należy jednak podkreślić, iż niekoniecznie każde zadanie zawarte w podręczniku jest realizowane przez nauczycieli. Przy dużym natłoku pracy, o którym wspomnieli nauczyciele w wywiadach, jest możliwe, że treści te są pomijane lub zadawane jako praca domowa. Dotyczy to właściwie wszystkich elementów, które pojawiają się w podręcznikach, również tych mających na celu rozwój *wiedzy faktograficznej*. Wspomniał o tym jeden z nauczycieli w wywiadzie:

Są takie rzeczy kulturowe [na końcu rozdziału] i ja tego nie pomijam. Nie powinnam może tego robić, ale zadaję im to do domu. Te takie ćwiczenia, które właśnie są o... Czasami jest wstawka, piosenka na przykład i na jej podstawie zadania. Czasem są takie typowo geograficzne rzeczy, żeby jakieś zabytki podopisywać czy coś, powyszukiwać. No, nie pomijam tego. (N3)

Trzecią kategorią komponentu kompetencji interkulturowej, do której przyporządkowano najwięcej ćwiczeń, była *wiedza o interakcji* (99 ćwiczeń; 19,6%). Biorąc pod uwagę te trzy komponenty – *wiedzę faktograficzną*, *świadomość interkulturową*, *wiedzę o interakcji* – widoczny jest pewien trend w podręcznikach do języka niderlandzkiego, polegający na uzupełnianiu materiału o elementy podejścia interkulturowego. Nie jest to jednak systematyczna realizacja jego założeń. Elementy interkulturowe pojawiają się często niejako przypadkowo, jakby zostały dołączone w późniejszych fazach pracy nad podręcznikiem. Brak systematyczności w rozwijaniu kompetencji interkulturowej

w materiałach do języka niderlandzkiego potwierdzają również inne badania na ten temat (Van Rossum i Vismans 2004; Budimir 2015; De Louw i Buczak 2021).

Najmniej ćwiczeń rozwijających komponenty kompetencji interkulturowej przyporządkowano do *umiejętności* (16 ćwiczeń; 3,2%) oraz *postaw* (5 ćwiczeń; 1%). Ćwiczenia w komponentcie *umiejętności* odnosiły się na przykład do umiejętności interpretowania niewerbalnych aspektów interakcji, które bardzo rzadko były uwzględniane w podręcznikach. Być może wynika to ze złożoności tego tematu, który mógłby stanowić oddzielną jednostkę lekcyjną na podstawie specjalnie na te potrzeby stworzonych programów zajęć. Fakt, że najmniej ćwiczeń rozwija komponent *postawy*, może wynikać natomiast z tego, że zmiany postaw zachodzące wśród uczących się są procesem długotrwałym, nad którym należy systematycznie pracować.

Warto zauważyć, że najmniej ćwiczeń odnoszących się do komponentów kompetencji interkulturowej odnotowano w podręcznikach na poziomie podstawowym (wyjątkiem jest belgijski podręcznik *Zo gezegd 1.1*), a najwięcej na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym. Można zatem przypuszczać, że autorzy podręczników wychodzą z założenia, że w początkowych fazach nauki języka niderlandzkiego należy skupić się na kompetencji językowej. Taką opinię wyraził również jeden z nauczycieli (N6) podczas wywiadu na temat wydanego przez belgijskie wydawnictwo podręcznika *Vanzelfsprekend*:

W *Vanzelfsprekend* ta kompetencja interkulturowa jeszcze nie jest priorytetem. Oni po prostu muszą jakby nauczyć się tej podstawy, podstawy słownictwa itd. No bo tak na początku w *Vanzelfsprekend* jeszcze nawet nie mamy za bardzo na czym budować tej kompetencji interkulturowej, więc to jest właśnie tak... Więc w *Vanzelfsprekend* było tak tylko o ile, taki jakby spojler, zapowiedź. (N6)

Jak wskazano jednak w Rozdziale 2. niniejszej pracy, założenie, że jakikolwiek etap nauki języka obcego jest zbyt wczesny, aby rozwijać kompetencję interkulturową, jest błędne. Ćwiczenia rozwijające kompetencję interkulturową mogą stanowić element podręczników do języka obcego na jakimkolwiek etapie nauki. Podkreśla to również Níkleva (2012: 182) w kontekście analizy podręczników na różnych poziomach zaawansowania do języka hiszpańskiego: „Mając świadomość jej [kompetencji interkulturowej] znaczenia, należy zaplanować cały proces nauczania/uczenia się, biorąc pod uwagę wszystkie aspekty dydaktyczne związane z tą kompetencją i stosując je na wszystkich poziomach systemu opisu kształcenia języka hiszpańskiego.”

Na podstawie zebranych danych można zatem wnioskować, że kompetencja interkulturowa w umiarkowanym stopniu stanowi element dokumentacji programowej polskich niderlandystyk. Jej rozwijanie również w umiarkowanym stopniu jest celem ćwiczeń zawartych w podręcznikach do języka niderlandzkiego. Elementy podejścia interkulturowego są ich integralną częścią, ale ćwiczenia rozwijające kompetencję interkulturową pojawiają się w sposób niesystematyczny. Najczęściej rozwijają one komponent *wiedzy faktograficznej* (dotyczący kultury holenderskiej lub belgijskiej) oraz *świadomości*. Na podstawie analizy podręczników trudno stwierdzić, w jakim stopniu są one pomocne w realizowaniu założeń podejścia interkulturowego. Z tego względu tak ważne są postawy nauczycieli języka niderlandzkiego wobec takiego nauczania, ponieważ to właśnie ta grupa ma największy wpływ na to, w jaki sposób praktyka lekcyjna jest uzupełniania o element interkulturowy lub w jaki sposób założenia nauczania interkulturowego są realizowane na podstawie podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Istotną rolę nauczyciela w procesie rozwijania kompetencji interkulturowej potwierdzają także dotychczasowe badania na temat nauczania języka niderlandzkiego (Van Rossum i Vismans 2004; De Louw i Buczak 2021).

Komplementarną wiedzę na ten temat dostarczyły obserwacje zajęć.

6.3. Kompetencja interkulturowa na lekcjach języka niderlandzkiego jako obcego

Przeprowadzone obserwacje zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego były związane z drugim pytaniem badawczym (PB2), które brzmiało następująco:

Jakie są konkretne treści oraz sposoby nauczania w ramach rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego w polskich ośrodkach akademickich?

Przeprowadzono obserwacje 18 zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego: 6 na Uniwersytecie Wrocławskim, 7 na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza oraz 5 na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Ich celem było zbadanie, jakie treści interkulturowe pojawiają się na zajęciach oraz jakie techniki wykorzystują nauczyciele do rozwijania kompetencji interkulturowej.

W ramach obserwacji zajęć najwięcej odniesień odnotowano przy kategorii tematycznej *aspekty językowe* (34; 30%). Sugeruje to zatem, że na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego elementy interkulturowe pojawiają się najczęściej w kontekście języka i/lub zestawiania języka pierwszego uczniów i docelowego, i/lub zestawiania z innymi językami obcymi. Można przypuszczać, że najwięcej odniesień pojawiło się w tej właśnie kategorii, ponieważ nie musi ona być związana z żadnym konkretnym tematem leksykalnym. Jeśli chodzi o sposoby nauczania dotyczące tej kategorii, przeważały krótkie komentarze nauczyciela na temat pojawiających się w ćwiczeniach słów w języku niderlandzkim, które czasami niosły za sobą kontekst kulturowy lub kojarzyły się nauczycielom z jakimś elementem kulturowym. Często prowadziły one do krótkich dyskusji czy wymiany zdań ze studentami, które mogły przyczynić się do refleksji interkulturowej. Można zatem przypuszczać, że dzięki swojemu doświadczeniu i wykształceniu, nauczyciele wiedzą, które elementy językowe czy kulturowe należy studentom objaśnić, które mogą sprawiać im trudność czy być źle zrozumiane lub które mogą pobudzić do dyskusji i prowadzić do zestawienia kultur. Popularna technika pobudzania refleksji interkulturowej stosowana przez nauczycieli polega na zadawaniu studentom pytań, na przykład dotyczących różnic między wariantami języka niderlandzkiego zaobserwowanych w prezentacji wideo. Temat wariantów języka niderlandzkiego wykraczał poza materiały dydaktyczne, jednak okazał się dla prowadzących zajęcia istotny, podobnie jak kwestia użycia rejestrów języka w kontekście społeczno-kulturowym.

Warto także podkreślić, że na zajęciach z języka niderlandzkiego bardzo często pojawiały się odniesienia do innych języków, nie tylko języka pierwszego studentów – polskiego – ale także do języka angielskiego i niemieckiego. Może to wynikać z dwóch powodów. Po pierwsze, studenci są wielojęzyczni. Kandydaci chcący studiować niderlandystykę muszą przedstawić świadectwo dojrzałości z wynikami z egzaminu z języka obcego nowożytnego. Na Uniwersytecie Wrocławskim kandydaci muszą przedstawić wyniki z egzaminów z jednego lub dwóch dowolnych języków nowożytnych, na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza z języka angielskiego lub niemieckiego, a na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II z jednego dowolnego języka nowożytnego. Po drugie, może to być związane ze specyfiką języka niderlandzkiego, który należy do grupy języków germańskich, a według danych Eurostatu, należące również do tej grupy język angielski i niemiecki są najbardziej popularnymi językami obcymi nauczanymi w liceach ogólnokształcących w Polsce („Foreign language learning statistics”

2022). Można zatem założyć, że studenci na wszystkich uniwersytetach znają jeden język obcy na wysokim poziomie (najczęściej język angielski) oraz znają drugi język obcy na co najmniej poziomie podstawowym (najczęściej język niemiecki). Znajomość języków obcych, w szczególności więcej niż jednego, sprzyja rozwijaniu kompetencji interkulturowej, ponieważ „pozwala osobom wielojęzycznym angażować się w różnorodność kulturową, z którą stykają się używając różnych języków w swoim repertuarze” (Rada Europy 2022: 23). Gutiérrez Eugenio (2013: 85) w przeprowadzonym w 7 krajach badaniu na temat użycia innych języków obcych na zajęciach lub lekcjach języka hiszpańskiego w edukacji (również uniwersyteckiej) zauważa, że:

Z jednej strony widzimy, że nauczyciele [języka hiszpańskiego jako obcego] przede wszystkim zgadzają się z tym, że uczniowie mogą odnieść korzyści z porównań między językiem hiszpańskim a innymi językami oraz z pozytywnego transferu językowego, który może wystąpić między nimi. Jednak na pytanie, czy uważają, że używanie innych języków jako metody przyspieszającej rozumienie i uczenie się jest uzasadnione, odpowiedzi wydają się iść w przeciwnym kierunku – zdecydowana większość nauczycieli nie zgadza się z tym pomysłem. (Gutiérrez Eugenio 2013: 85)

Na podstawie wyników niniejszego badania, można jednak stwierdzić, że w przypadku nauczycieli języka niderlandzkiego ich nastawienie do nawiązywania do innych języków obcych jest pozytywne i często z niego korzystają. Jest to zgodne z najnowszymi trendami i rekomendacjami w dydaktyce językowej, które mają budować świadomość wielojęzyczną i stymulować korzystanie z repertuarów językowych uczniów (Galante et al. 2022).

Należy również wyjaśnić zauważalną w badaniu popularność drugiej kategorii tematycznej – *święta + Nowy Rok*. Wiąże się ona ze świątecznym okresem, w jakim odbywały się obserwacje zajęć – krótko przed przerwą bożonarodzeniową. Nauczyciel poświęcił całe zajęcia świętom, oprócz przygotowania prezentacji na temat holenderskich i belgijskich tradycji, zadawał studentom pytania mające na celu zestawienie kultury własnej (polskiej) i docelowej (holenderskiej i belgijskiej). Nauczyciele podczas wszystkich obserwowanych zajęć często traktowali materiały – prezentacje studentów, ćwiczenia w podręczniku, artykuły, filmy wideo – jako przyczynek do dyskusji. Na podstawie obserwacji i wywiadów z nauczycielami można jednak wnioskować, że były to raczej procedury spontanicznie, a nie zaplanowane. Sam fakt, że w ogóle stanowiły one element zajęć, ma zdecydowanie pozytywny wydźwięk. Sobkowiak (2015: 199) w swoim badaniu lekcji języków obcych w polskich szkołach zaznacza, że „łącznie na 17 lekcjach

obejranych w pierwszej fazie hospitacji, w trakcie której obejrzano 23 lekcje, nie odnotowano żadnych odniesień do kultury czy elementów kształcenia interkulturowego, co stanowi 74% obserwowanych zajęć.” Podczas obserwacji zajęć przeprowadzonych na potrzeby niniejszego badania odnotowano takie odniesienia na wszystkich zajęciach z języka niderlandzkiego. Oznacza to, że nauczyciele są świadomi istotności elementów kulturowych i nauczania interkulturowego. Z drugiej strony, trzeba jednak zauważyć, że najpopularniejszą formą odniesień były krótkie lub dłuższe komentarze nauczycieli. Sobkowiak (2015: 197) zauważa jednak, że „oczekiwanie, iż porównywanie dwóch kultur prowadzi w sposób automatyczny do rozwijania świadomości kulturowej uczniów i empatii, jest nieuzasadnione.”

Warto również wspomnieć o kategorii *szok kulturowy + komunikacja interkulturowa* (2 odniesienia; 1,8%), w której odniesienia nawiązywały bezpośrednio do kompetencji interkulturowej. W ramach jednego z zadań uczniowie mieli się wcielić w odmienną kulturowo rolę i przedstawić reszcie grupy. Aby zadanie to w jeszcze większym stopniu spełniało założenia nauczania interkulturowego, nauczyciel mógł też zaprezentować obyczaje powitalne z innych kultur, by zostały wykorzystane w zadaniu. Prowadzący zajęcia nauczyciel wskazał w wywiadzie na duży natłok pracy i wynikającą z tego konieczność sprawnej realizacji założeń programowych. Tego rodzaju kwestie praktyczne są jednym z elementów wpływającym na realizację założeń podejścia interkulturowego na zajęciach z języka obcego (Sercu 2005b: 166).

Wyniki analizy arkuszy obserwacyjnych wykazały, że najpopularniejszymi technikami rozwijania kompetencji interkulturowej były komentarze nauczyciela, które często prowadziły do wymiany myśli i opinii. Były one związane z materiałami dydaktycznymi omawianymi podczas zajęć. Drugą najpopularniejszą techniką było natomiast zadawanie eksplicytnych pytań na temat kultury obcej i własnej lub zachęcanie do zestawienia owych kultur. Techniki te mogą być z powodzeniem wykorzystywane w rozwijaniu kompetencji interkulturowej.

Należy także podkreślić pewien trend zauważony podczas obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego. Polega on na budowaniu lekcji wokół jednego tematu, najczęściej leksykalnego, któremu podporządkowuje się wszelkie aktywności i ćwiczenia. Jest to logiczna procedura w przypadku zajęć opierających się na podręczniku kursowym, w którym każdy rozdział traktuje, najczęściej dogłębnie, o jakimś temacie, na przykład *jedzenie i picie*. Dotyczy to także zajęć konwersacyjnych oraz zajęć bazujących na materiałach

audiowizualnych lub artykułach prasowych. W wywiadach nauczyciele prowadzący te komponenty wskazali, że często sami mogą decydować o realizacji treści kształcenia. Podczas tych zajęć studenci dogłębnie analizowali jakiś konkretny temat – przygotowując prezentację, uczestnicząc w grupowych dyskusjach, oglądając filmy wideo czy czytając teksty. Można przypuszczać, że to właśnie z tego powodu na obserwowanych zajęciach pojawiła się nieco ponad połowa kategorii (18 z 30 kategorii) wyselekcjonowanych na bazie analizy materiałów dydaktycznych.

Na podstawie zebranych danych drogą obserwacji zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego można wskazać, że nauczyciele w umiarkowanym stopniu realizują założenia podejścia interkulturowego. Na wszystkich obserwowanych zajęciach pojawiły się odniesienia do wyselekcjonowanych kategorii tematycznych, co różni niniejsze badania od innych przeprowadzonych w kontekście dydaktyki języków obcych w polskiej edukacji (Aleksandrowicz-Pędich 2005a; Sobkowiak 2015). Najpopularniejszymi sposobami rozwijania kompetencji interkulturowej były dodatkowe wyjaśnienia nauczyciela, które często prowadziły do krótkich dyskusji oraz zadawania eksplicytnych pytań, które odnosiły się do omawianego materiału, a które mogły przyczynić się do refleksji interkulturowej. Nauczyciele jednak sami przyznali, że dzieje się to najczęściej spontanicznie.

6.4. Opinie nauczycieli i studentów na temat implementowania i rozwijania kompetencji interkulturowej

Aby dogłębniej poznać opinie nauczycieli i studentów na temat implementowania i rozwijania kompetencji interkulturowej, przeprowadzono wywiady z nauczycielami oraz ankietę dotyczącą rozwijania kompetencji interkulturowej adresowaną do studentów niderlandystyk. Było to związane z trzecim pytaniem badawczym (PB3), które brzmiało:

Jakie są opinie nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego oraz studentów niderlandystyk na temat implementowania podejścia interkulturowego i rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z praktycznej nauki języka niderlandzkiego w polskich ośrodkach akademickich?

W dotychczasowych badaniach, dotyczących relacji między opiniami nauczycieli a ich praktyką lekcyjną, wskazano, że pozytywne nastawienie nie zawsze przekłada się na implementowanie założeń podejścia interkulturowego podczas zajęć z języka obcego (Aleksandrowicz-Pędich 2005b; Sercu et al. 2005; Bandura 2007; Atay et al. 2009; Sobkowiak 2015). Dane badawcze uzyskane w tym badaniu pozwalają stwierdzić, że nauczyciele języka niderlandzkiego jako obcego są pozytywnie nastawieni do problematyki interkulturowej oraz jej świadomi, i starają się ją włączać do swojej praktyki dydaktycznej, najczęściej jednak – jak wskazano – odbywa się to spontanicznie. Warto podkreślić, że nauczyciele nie czują się przygotowani merytorycznie do rozwijania kompetencji interkulturowej. Jedna z nauczycielek opisała własne zaplecze merytoryczne następująco:

Myślę, że dużo rzeczy chyba sama nabyłam jakby ze swojego doświadczenia... Nabyłam najwięcej moich umiejętności i wiedzy mi się wydaje, więc raczej sama. Nie wiem w sumie. Znaczy, no tak, z mojego doświadczenia po prostu chyba bardziej, ale chętna bym była na jakiś kurs jakby było coś zaproponowane, to czemu nie, wiadomo. (N9)

Na podstawie danych zebranych w tym badaniu można stwierdzić, że nauczyciele wymagają dokończenia się w kwestii założeń podejścia interkulturowego, aby lepiej poradzić sobie z wprowadzeniem takiego nauczania do codziennej praktyki dydaktycznej. Jest to tym bardziej istotne w perspektywie edukacji językowej, bo, jak zauważyła Fantini (2009: 211): „jako językowi i interkulturowi edukatorzy pomagający naszym uczniom rozwijać zdolności w języku obcym i inne kompetencje interkulturowe, musimy mieć jasność i wyraźnie określić, co robimy i jak to robimy.” Warto również, aby nauczyciele wiedzieli nie tylko, co robią i jak to robią, ale rozumieli, dlaczego to robią. W wywiadach nauczyciele zadeklarowali, że ich ulubioną techniką rozwijania kompetencji interkulturowej są nawiązania do kultury własnej i docelowej oraz zestawiania tych kultur. Podczas obserwacji stwierdzono, że przejawia się to najczęściej komentarzami nauczyciela lub pytaniami skierowanymi do studentów, które często prowadzą do bardziej rozbudowanej dyskusji. Warto jednak podkreślić, tak jak wskazał Sobkowiak (2015: 197), że nie zawsze jest to skuteczna technika angażująca studentów.

Brak odpowiedniego treningu oraz materiałów dydaktycznych przekłada się także na nieuwzględnianie w praktyce dydaktycznej wszystkich terytoriów niderlandzkujęzycznych, w szczególności Surinamu i wysp należących do karaibskiej części Królestwa Niderlandów. Mimo pozytywnych opinii na temat uwzględniania pozaeuropejskich kultur niderlandzkujęzycznych w procesie dydaktycznym, nauczyciele w tej kwestii nie

wykazywali inicjatywy. W 18 obserwowanych zajęciach nie odnotowano ani jednego odniesienia do tego tematu. Być może nieuwzględnianie wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych w praktyce dydaktycznej jest związane z niskim poziomem wiedzy kulturowej nauczycieli. Na pewno przyczynia się do tego nieobecność treści dotyczących tych obszarów w podręcznikach do języka niderlandzkiego. W procesie analizy podręczników nie odnotowano żadnego ćwiczenia odnoszącego do terytoriów niderlandzkojęzycznych, poza Holandią i Belgią. Jest to zaskakujące, tym bardziej że analizie poddano dość dużą liczbę podręczników – 11. Może to wynikać z tego, że, tak jak już wspomniano, publikacje wydane w Holandii skupiają się na kulturze holenderskiej, a te wydane w Belgii – na belgijskiej i/lub flamandzkiej.

Podsumowując dane z wywiadów, należy podkreślić, że nauczyciele wydają się w umiarkowanym stopniu przygotowani do pełnienia roli mediatora interkulturowego, która jest ważna we współczesnej dydaktyce językowej (Liddicoat i Scarino 2013; Kohler 2015). Wywiady pozwoliły jednak zauważyć, że nauczycielom brakuje wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych dotyczących technik rozwijania kompetencji interkulturowej oraz pewności siebie w tym zakresie.

W celu sprawdzenia, czy opinie studentów na temat uwzględniania kompetencji interkulturowej są zbieżne z opiniami nauczycieli, uwzględniono tę kwestię w ankiecie studenckiej. W pytaniach otwartych zapytano studentów niderlandystyk, czy uważają, że kultura i rozwijanie kompetencji interkulturowej powinny stanowić element zajęć z języka niderlandzkiego. Opinie na ten temat były jednoznacznie pozytywne, a zatem zbieżne z opiniami nauczycieli. Na podstawie tych danych można zatem wyciągnąć wniosek, że zarówno nauczyciele języka niderlandzkiego pracujący na polskich niderlandystykach, jak i studenci tych kierunków są zdecydowanie pozytywnie nastawieni do rozwijania kompetencji interkulturowej w ramach zajęć.

W ankiecie zawarto również 15 stwierdzeń dotyczących elementów kompetencji interkulturowej – *wiedzy, umiejętności i postaw* – odnoszących się do zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego. Wyniki w połączeniu wszystkich par komponentów były statystycznie istotne. Jednym z celów ankiety było sprawdzenie, w jakim stopniu studenci, według własnej opinii, rozwijają konkretne komponenty kompetencji interkulturowej. W zakresie *wiedzy* studenci uzyskali najniższą średnią arytmetyczną ($M = 3,13$). Może to zatem sugerować, że choć wiedza faktograficzna pojawia się w największej liczbie ćwiczeń w podręcznikach do języka niderlandzkiego, w opinii studentów jest to ich

najmniej rozwinięty komponent kompetencji interkulturowej. Więcej wniosków wynika z analizy poszczególnych stwierdzeń – najniższe średnie dotyczyły stwierdzeń związanych z rozwijaniem wiedzy na temat Surinamu ($M = 2,26$) oraz karaibskiej części Królestwa Niderlandów ($M = 2,51$). Jest to zgodne z dotychczasowymi wnioskami – tematy te nie są uwzględniane w podręcznikach, a nauczyciele nie poruszają ich na zajęciach. Również niską średnią ($M = 2,78$) uzyskano przy stwierdzeniu dotyczącym rozwijania wiedzy przez studentów na temat kultury własnej, co wskazuje na ograniczoną refleksję na ten temat w ramach zajęć z języka niderlandzkiego. Tak niski wynik dziwi w kontekście omówionych obserwacji zajęć oraz wywiadów z nauczycielami. Może to sugerować, że ćwiczenia nawiązujące do kultury własnej studentów są zbyt mało angażujące. Do tej pory wskazano, że najpopularniejszymi technikami wykorzystywanymi przez nauczyciela były dodatkowe wyjaśnienia, które często prowadziły do wymiany myśli oraz dyskusji. Studenci często wypowiadali się na temat tego, co już wiedzą o kulturze własnej i co mogli skonfrontować z innymi opiniami. Należy przypuszczać, że taka procedura nie jest wystarczająca. Warto również podkreślić, że ćwiczenia w podręcznikach do języka niderlandzkiego rzadko nawiązują do kultury własnej studentów. Co więcej, niskie wyniki uzyskane w komponencie *wiedza* w stwierdzeniu na temat kultury własnej są odzwierciedlone także w stwierdzeniach w komponencie *umiejętności* i *postawy*. W pierwszym z nich najniższą średnią uzyskano przy stwierdzeniu dotyczącym rozwijania umiejętności interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury własnej ($M = 3,79$). W komponencie *postawy* najniższe średnie uzyskano w stwierdzeniu dotyczącym zdolności do krytycznej oceny aspektów kultury własnej ($M = 3,74$).

W zakresie *wiedzy* najwyższe średnie arytmetyczne uzyskały stwierdzenia dotyczące rozwijania wiedzy na temat Holandii ($M = 4,37$) i Belgii ($M = 3,96$). Potwierdza to zatem wnioski z przeprowadzonych analiz materiałów dydaktycznych, obserwacji zajęć oraz wywiadów z nauczycielami. Zarówno docelowa kultura holenderska, jak i belgijska stanowią podstawę w nauczaniu języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej. W komponencie *umiejętności* ($M = 3,79$) najwyższą średnią arytmetyczną uzyskały stwierdzenia dotyczące rozwijania umiejętności ustalania wzajemnych powiązań między kulturą własną a obcą. Jest to odzwierciedlone także w odniesieniach pojawiających się w ramach obserwacji zajęć – nauczyciele zachęcali studentów do porównań, zadając eksplicytnie pytania.

Ze wszystkich komponentów, najwyższe średnie arytmetyczne uzyskano w komponencie *postaw* ($M = 4,12$). Wśród nich najwięcej studentów zgadzało się ze stwierdzeniem, że zajęcia z języka niderlandzkiego rozwijają u nich postawę otwartości wobec innych kultur ($M = 4,33$). Zgoła inny wynik uzyskał Sobkowiak (2015), pytając uczących się języków obcych, czy lekcje języka obcego rozwijają postawę otwartości i tolerancji – 2,95 (na pięciostopniowej skali Likerta). Na podstawie wyników ankiet przeprowadzonych w tej pracy można zatem wnioskować, że zajęcia z języka niderlandzkiego jako obcego prowadzone w ramach polskich niderlandystyk pozytywnie wpływają na rozwój postaw studentów.

W ramach pytań półotwartych zapytano studentów o ich główne źródła rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego oraz o źródła kontaktu z innymi kulturami. Odpowiedzi na pierwsze pytanie jasno wskazują, że według studentów (37,5%), *podręczniki* do języka niderlandzkiego były najmniej ważnym źródłem. Można zatem założyć, że studenci raczej negatywnie odbierają podręczniki kursowe w kontekście rozwijania kompetencji interkulturowej. Natomiast dwoma najważniejszymi źródłami były *dyskusje* (29,4%) oraz *omawianie bieżących wydarzeń* (20%). Popularność tych technik potwierdziły obserwacje zajęć i wywiady z nauczycielami, którzy przyznali, że starają się prowokować studentów do dyskusji.

Wyniki odpowiedzi na drugie pytanie półotwarte, które dotyczyło źródeł kontaktu z innymi kulturami, również stanowią istotny wniosek z niniejszych badań. Dla większości studentów (82,9%) *media społecznościowe* były jednym z czterech najważniejszych źródeł. Należy wyraźnie podkreślić rolę, jaką w nauczaniu języków obcych, w tym niderlandzkiego, może odgrywać popularna aplikacja TikTok. Jej działanie polega na, w skrócie, prezentowaniu krótkich (często żartobliwych) filmików na różne tematy – ciekawostki, informacje na temat życia celebrytów, sytuacje życia codziennego, wywiady uliczne czy przepisy kulinarne. Ma ona również ogromny potencjał dydaktycznojęzykowy. Filmy, które wyświetlają się na podstawie algorytmu każdego użytkownika, mogą prezentować dialogi (monologi) w języku obcym, odnosić się do różnych rzeczywistości kulturowych czy prezentować wiadomości dotyczące różnych kultur. Duan (2023: 132) podkreśla, że aplikacja TikTok pozwala na szybkie wyświetlanie „treści kulturowych i edukacyjnych, co ułatwia użytkownikom naukę w czasie wolnym.” W kontekście nauki języka angielskiego Xiuwen i Razali (2021: 1447) zaznaczają, że:

Współcześni nauczyciele języka angielskiego, naukowcy, jak również instytucje powinny zwrócić uwagę na potencjalne wykorzystanie TikToka w edukacji młodzieży w zakresie języka angielskiego, a także wykorzystać szanse na stworzenie innowacyjnego systemu cyfrowej nauki na TikToku dla uczniów języka angielskiego jako obcego w okresie pandemii COVID-19 lub nawet w okresie post-pandemicznym. (Xiuwen i Razali 2021: 1447)

Zebrane dane badawcze jasno wskazują, że zarówno nauczyciele języka niderlandzkiego jako obcego, jak i studenci polskich niderlandystyk są pozytywnie nastawieni do rozwijania i implementowania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego.

6.5. Stopień rozwinięcia kompetencji interkulturowej przez studentów

Użycie polskiej adaptacji kwestionariusza skali inteligencji kulturowej (Barzykowski et al. 2021) było związane z czwartym pytaniem badawczym (PB4), które brzmiało następująco:

W jakim stopniu wraz z rozwojem kompetencji językowej studenci polskich niderlandystyk rozwijają również swoją kompetencję interkulturową?

Aby na nie odpowiedzieć, dokonano analizy ilościowej odpowiedzi zamkniętych, udzielonych przez studentów wszystkich lat na wszystkich uniwersytetach. Jej celem było sprawdzenie, czy studenci polskich niderlandystyk rozwijają swoją kompetencję interkulturową proporcjonalnie do rozwoju kompetencji językowej. Gedik Bal (2022: 13) zaznacza, że „wraz ze wzrostem biegłości językowej studentów, może wzrosnąć też ich inteligencja kulturowa.” Wyniki w niniejszym badaniu wskazują jednak, że w przypadku studentów polskich niderlandystyk tak nie jest – wyłaniający się z danych badawczych obraz jest bardziej złożony. Należy również podkreślić, że wyniki porównania pomiędzy różnymi latami studiów uzyskane w tym badaniu, nie były statystycznie istotne w przypadku żadnego komponentu inteligencji kulturowej.

W zakresie *komponentu motywacyjnego* (5 stwierdzeń) studenci (N = 197) wszystkich lat uzyskali średnią arytmetyczną 5,33. Şenel (2020: 372) zaznacza, że *inteligencja motywacyjna* pomaga uczącym się „rozwinąć wymaganą chęć przyswajania cennych informacji kulturowych i uczenia się od innych studentów, którzy są zróżnicowani

kulturowo.” Stosunkowo wysokie średnie uzyskali studenci I roku w dwóch stwierdzeniach w ramach tego komponentu – „Lubię nawiązywać kontakty z osobami z różnych kultur” (M = 6,36) oraz „Jestem przekonany/a, że mogę przyzwyczaić się do zasad robienia zakupów, jakie obowiązują w innej kulturze” (M = 5,73). Wyniki te można zinterpretować trojako:

1. Studenci rozpoczynając studia mają duże doświadczenie interkulturowe i wysoce rozwiniętą kompetencję interkulturową.
2. Studenci odpowiadali na pytania z perspektywy europocentrycznej i nie są świadomi złożoności komunikacji z kulturowo odmiennymi partnerami i wyzwań, jakie one ze sobą niosą.
3. Studenci na początku swojej kariery akademickiej są bardzo zmotywowani i przekonani, że dobrze poradzą sobie w sytuacjach interkulturowych.

Trochę niższe wyniki uzyskali studenci (N = 197) wszystkich lat w stwierdzeniach dotyczących *komponentu metapoznawczego* (4 stwierdzenia; M = 5,29). Studenci III roku uzyskali stosunkowo wysokie średnie wśród stwierdzeń dotyczących świadomości – „Jestem świadomy/a swojej wiedzy kulturowej, którą stosuję w interakcjach międzykulturowych” (M = 5,40) oraz „Jestem świadomy/a wiedzy kulturowej, której używam podczas komunikowania się z osobami z różnych kultur” (M = 5,21). Wyniki te mogą sugerować, że do rozwinięcia tego komponentu wśród studentów ostatniego roku niderlandystyki przyczyniły się zajęcia z języka niderlandzkiego jako obcego oraz inne doświadczenia związane z komunikacją z odmiennymi kulturowo partnerami.

Wśród stwierdzeń dotyczących *komponentu behawioralnego* (5 stwierdzeń) uzyskano średnią na poziomie 5,10 dla całej grupy badanych (N = 197). *Inteligencja behawioralna* jest efektem sumy trzech pozostałych komponentów – studenci są zdolni do odpowiedniego zachowania się w sytuacjach interkulturowych. Ciekawe i warte uwagi są stosunkowo wysokie średnie studentów I roku przy stwierdzeniach dotyczących zmiany tempa mówienia (M = 5,49) i zachowania niewerbalnego (M = 5,45) w sytuacjach interkulturowych. Ponownie można zinterpretować to trojako:

1. Studenci I roku zdobyli doświadczenia interkulturowe i nabyli wysoce rozwiniętą inteligencję kulturową przed rozpoczęciem studiów.
2. Studenci ci mają małą świadomość na temat złożoności komunikacji z partnerami odmiennymi kulturowo i przeceniają swoje możliwości.

3. Może to wynikać z ograniczeń, jakie niesie za sobą samoocena. Fantini (2012: 394-395) wskazuje, że ewaluacja kompetencji interkulturowej powinna być wielowymiarowa – opierać się nie tylko na samoocenie, ale także ocenie rówieśników, ocenie nauczyciela czy ocenie osób z zewnątrz.

Studenci polskich niderlandystyk (N = 197) uzyskali najniższe wyniki w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących *komponentu poznawczego* (6 stwierdzeń; M = 4,21). W innych badaniach, w ramach których studenci wypełnili kwestionariusz skali inteligencji kulturowej, również odnotowano najniższe wyniki w *komponencie poznawczym*. Badania te dotyczyły studentów języka angielskiego (Rachmawaty et al. 2018; Gedik Bal 2022), ale także studentów kierunków biznesowych i ekonomicznych (Brancu i Behinda 2020; Teneta-Skwiercz 2022). Wyniki uzyskane w niniejszym badaniu można zinterpretować w świetle wyników analizy materiałów dydaktycznych. Ćwiczenia w podręcznikach w największym stopniu odnoszą się do rozwoju *wiedzy faktograficznej*, a studenci i tak uważają, że ze wszystkich komponentów inteligencji kulturowej ich *komponent poznawczy* jest rozwinięty w najmniejszym stopniu. Potwierdzają to także wyniki uzyskane w stwierdzeniach dotyczących wymiaru *wiedzy*, które zostały omówione przy analizie ankiet dotyczących rozwijania kompetencji interkulturowej. Studenci w ankiecie omówionej w sekcji 5.7., wskazali, że rozwijają w największym stopniu swoją wiedzę na temat Holandii i/lub Belgii. Jak już wspomniano, podręczniki skupiają się na kulturze holenderskiej lub belgijskiej i/lub flamandzkiej. Może to zatem sugerować, że sposób, w jaki podręczniki do języka niderlandzkiego jako obcego rozwijają wymiar *wiedzy*, jest nieefektywny w świetle rozwijania kompetencji interkulturowej.

W ramach stwierdzeń dotyczących *komponentu poznawczego*, stosunkowo wysokie średnie uzyskali studenci III roku przy dwóch stwierdzeniach – „Znam wartości kulturowe i przekonania religijne istniejące w innych kulturach” (M = 5,06) oraz „Znam zasady (np. słownictwo, gramatykę) obowiązujące w innych językach” (M = 5,00). Może to zatem sugerować, że studenci rzeczywiście rozwijają swoją wiedzę wraz z realizacją programu studiów w zakresie niderlandystyki. Prawdopodobnie poszerzają swoją wiedzę w sytuacjach nieformalnego uczenia się, w bezpośrednich kontaktach interkulturowych i przez media społecznościowe.

Wyniki kwestionariusza skali inteligencji kulturowej użytego na potrzeby niniejszego projektu badawczego są podobne do wyników badań Gedik Bal (2022) przeprowadzonych wśród tureckich studentów języka angielskiego. W obu badaniach uzyskano

identyczny porządek wartości komponentów inteligencji kulturowej pod względem średnich arytmetycznych dla całej próby badawczej – *komponent motywacyjny* (5,33 vs. 5,55), *komponent metapoznawczy* (5,29 vs. 5,50), *komponent behawioralny* (5,10 vs. 5,19), *komponent poznawczy* (4,21 vs. 4,63). Inne są natomiast wyniki testu Krukala-Wallisa. Gedik Bal (2022: 8) wskazuje, że wyniki tego testu wykazały statystycznie istotną różnicę w stwierdzeniach dotyczących *komponentu poznawczego* pomiędzy grupami studentów o poziomie biegłości języka angielskiego *średniozaawansowanym* (ang. intermediate) i *wyższym średnio zaawansowanym* (ang. upper-intermediate) oraz *podstawowym* (ang. elementary) i *wyższym średnio zaawansowanym* (ang. upper-intermediate). Natomiast w niniejszym badaniu test Krukala-Wallisa nie wykazał statystycznie istotnych różnic pomiędzy studentami różnych lat w żadnym komponencie. W przeciwieństwie do badania Gedik Bal (2022), w tym badaniu komponenty poddano również testowi Wilcoxon, w celu zbadania ewentualnych różnic pomiędzy połączeniami komponentów inteligencji kulturowej. Wykazał on, że pary były statystycznie istotne w przypadku połączenia z *komponentem poznawczym* oraz w parze stwierdzeń *behawioralno-motywacyjnej*. W połączeniach z *komponentem poznawczym* uzyskano statystyczną istotność na poziomie 0,000. Oznacza to, że wyniki w zakresie *komponentu poznawczego* było istotnie niższe niż w pozostałych komponentach. W parze *behawioralno-motywacyjnej* uzyskano jednak wynik na granicy istotności – $p = 0,046$.

Jak wspomniano na początku sekcji, wyniki uzyskane wśród studentów różnych lat w żadnym komponencie nie były statystycznie istotne, co oznacza, że były na porównywalnym poziomie. Oznacza to również, że studenci niderlandystyki nie rozwijają inteligencji kulturowej wraz z rozwojem kompetencji językowej. Może mieć to kilka przyczyn. Rozwój złożonej kompetencji interkulturowej jest procesem czasochłonnym i nie jest linearny. Możliwe, że w czasie trwania studiów licencjackich, czyli w okresie 3 lat, nie można zaobserwować aż tak znacznego wzrostu kompetencji interkulturowej. Należy też założyć, że studia w zakresie niderlandystyki nie są (a przynajmniej nie powinny być) jedynym źródłem rozwijania wiedzy, postaw i umiejętności, które składają się na kompetencję interkulturową. Dużą rolę odgrywają sami studenci i to, czy w swoim wolnym czasie rozwijają swoją wiedzę oraz, czy mają okazje do kontaktów interkulturowych.

6.6. Ograniczenia badania i kierunki dalszych badań

Zastosowana w niniejszym projekcie badawczym metodologia mieszana pozwoliła na uzyskanie różnorodnych i wzajemnie uzupełniających się wyników, trzeba jednak zaznaczyć, że badanie miało pewne ograniczenia. Jedno z nich dotyczy stosunkowo niskiej liczby uczestników badania. Należy uwypuklić fakt, że mimo starań badacza badacza, aby uzyskać jak największą liczbę odpowiedzi na pytania zadane w kwestionariuszach, przeprowadzić jak najwięcej obserwacji zajęć i wywiadów, liczba potencjalnych respondentów była ograniczona – polskie niderlandystyki skupiają niewielu studentów i wykładowców. Realizacja badań miała także ograniczenia czasowe związane z długością trwania studiów doktoranckich w nowej formule (4 lata). Biorąc pod uwagę czas potrzebny do przeprowadzenia obserwacji w różnych częściach Polski, należało zrezygnować z niektórych zamiarów badawczych. Autor miał również zobowiązania zawodowe i naukowe związane ze studiami doktoranckimi – uczestnictwo w zajęciach w ramach programu studiów oraz prowadzenie w ramach praktyk zajęć z praktycznej nauki języka niderlandzkiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Po drugie, należy wskazać, że wpływ na dynamikę procesu zbierania danych miała pandemia COVID-2019. Badacz rozpoczął studia doktoranckie oraz pracę nad niniejszym projektem w październiku 2019 roku. Od marca 2020 roku wprowadzono szereg ograniczeń, które uniemożliwiły podróże do Wrocławia i Lublina oraz realizację obserwacji zajęć na Uniwersytecie Wrocławskim i Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Pandemia wpłynęła również na formę zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego, które przez kilkanaście miesięcy odbywały się zdalnie na wszystkich uniwersytetach. Sam badacz musiał również dostosować się do tej sytuacji i wyedukować w zakresie technik kształcenia na odległość. Z tego względu obserwacje zajęć oraz ankiety dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej przeprowadzono po przywróceniu zajęć stacjonarnych na wszystkich uczelniach.

Po trzecie, warto podkreślić, że studenci w kwestionariuszu skali inteligencji kulturowej oraz ankiecie dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego dokonywali samooceny, która niesie ze sobą ryzyko udzielania odpowiedzi zgodnych z oczekiwaniami badacza (Wilczyńska et al. 2019: 641).

Realizacja opisanych w rozprawie badań własnych pozwoliła również na sformułowanie zalecenia dotyczącego kierunków dalszych badań w zakresie rozwijania kompetencji interkulturowej w kontekście dydaktyki języków obcych, ze szczególnym naciskiem na nauczanie języka niderlandzkiego.

Rozwój kompetencji interkulturowej w kontekście nauki języka niderlandzkiego jest tematem zaniedbanym badawczo. Biorąc pod uwagę jego istotność dla absolwentów niderlandystyki, należałoby zachęcić badaczy zajmujących się dydaktyką języka niderlandzkiego do podjęcia projektów mających na celu zbadanie, w jakim stopniu i w jaki sposób kompetencja interkulturowa stanowi element zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego w różnych ośrodkach i krajach. W tym celu należałoby przedsięwziąć międzynarodowe projekty badawcze dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej przez studentów niderlandystyki. Wiele ośrodków jest zrzeszonych w ramach stowarzyszeń, co ułatwia kontakt między badaczami pracującymi na różnych uniwersytetach. Zostały one omówione w sekcji 3.5. Można zatem zasugerować przeprowadzenie badań nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej zrzeszonych w ramach stowarzyszenia Comenius. Pozwoliłoby to zbadać stan rzeczy oraz ewentualne podobieństwa i różnice w tym zakresie pomiędzy krajami. Efektem takich międzynarodowych projektów powinny być dalsze implikacje dydaktyczne korzystne dla edukacji i nauczycieli języka niderlandzkiego jako obcego.

Należy zauważyć, że w badaniach nad kompetencją interkulturową dominującą pozycję zajmuje język angielski (jako obcy). Może to być związane z globalizacją i rangą języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji (Tsuda 2014: 445-456). Należy jednak zaangażować badaczy innych języków, w tym języka niderlandzkiego, do podjęcia badań nad interkulturowością wśród uczących się różnych języków, aby przełamać anglocentryczną perspektywę.

Oprócz badań o charakterze eksploracyjnym warto byłoby prowadzić badania confirmacyjne, testujące hipotezy zakładające wpływ różnych zmiennych na rozwój kompetencji interkulturowej studentów. Na przykład badania nad kompetencją interkulturową studentów przed i po przeprowadzeniu trwającego jeden lub dwa semestry kursu na temat komunikacji interkulturowej lub treningu interkulturowego w formie praktycznych warsztatów z wykorzystaniem różnorodnych technik. Takie zajęcia można by przeprowadzić na różnych uniwersytetach w ramach proseminariów czy zajęć fakulta-

tywnych. Na pozytywne rezultaty takich zajęć w kontekście studiów anglistycznych w Polsce wskazuje Romanowski (2017).

W trakcie realizacji projektów, mających na celu zbadanie poziomu kompetencji interkulturowej studentów niderlandystyki, należałoby uwzględnić wykorzystanie kilku metod badawczych, aby zmniejszyć ryzyko uzyskiwania odpowiedzi zgodnych z oczekiwanymi. Z tego względu tak ważne jest wykorzystanie nie tylko ankiet wypełnianych przez studentów, ale również oceny nauczyciela lub zewnętrznego egzaminatora (Fantini 2012: 394-395).

6.7. Implikacje dydaktyczne

W ramach niniejszego projektu badawczego wystosowano również szereg implikacji dydaktycznych dotyczących nauczania i uczenia się języka niderlandzkiego jako obcego.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej jest istotne dla absolwentów niderlandystyki, którzy po ukończeniu studiów często podejmują pracę w środowisku międzynarodowym. Z tego względu, należałoby eksplicytnie uzupełnić listy efektów uczenia się na wszystkich uniwersytetach o element interkulturowy.

Biorąc pod uwagę sposób, w jaki realizowane są założenia podejścia interkulturowego na zajęciach z języka niderlandzkiego, zauważalna jest luka na rynku publikacji służących dydaktyce języka niderlandzkiego. Pozycja książkowa z propozycjami ćwiczeń, które rozwijają kompetencję interkulturową, mogłaby być z powodzeniem wykorzystywana na zajęciach z języka niderlandzkiego w praktyce akademickiej międzynarodowej niderlandystyki. Holenderskie lub belgijskie wydawnictwa powinny rozważyć tłumaczenia takich pozycji z języka angielskiego (zostały one omówione w podsekcji 2.4.3.2.). Inną możliwością jest zaangażowanie badaczy i dydaktyków języka niderlandzkiego jako obcego do stworzenia takiej publikacji na podstawie aktualnej wiedzy naukowej oraz zaleceń Komisji Europejskiej w zakresie nauczania interkulturowego osób wielojęzycznych, jakimi są studenci języka niderlandzkiego (Rada Europy 2022). Ponadto, jeśli chodzi o materiały dydaktyczne w ogóle, to zgodnie z opinią większości nauczycieli, powinny one uwzględniać wszystkie terytoria niderlandzkojęzyczne.

Oprócz dostępu do publikacji z ćwiczeniami rozwijającymi kompetencję interkulturową, nauczyciele języka niderlandzkiego powinni również mieć możliwość dokszał-

cania się w zakresie nauczania interkulturowego. Takie kursy czy szkolenia mogłyby być organizowane przez Niderlandzką Unię Językową, której, jak wskazano w podsekcji 3.2.5., jednym z celów jest promowanie i wspieranie edukacji języka niderlandzkiego poza niderlandzkojęzycznym obszarem językowym (zalicza się do tego również organizowanie kursów doszkalających dla nauczycieli). Jest to nagląca kwestia, ponieważ nauczycielom brakuje wiedzy teoretycznej dotyczącej nauczania interkulturowego, a to może się przekładać na ich codzienną praktykę dydaktyczną. Ulubionymi technikami nauczycieli w rozwijaniu kompetencji interkulturowej były krótkie komentarze, które czasami prowadziły do wymiany myśli, oraz zadawanie eksplicytnych pytań. Być może należałoby zaproponować studentom ćwiczenia, polegające na wyszukiwaniu i prezentowaniu informacji kulturowych z różnojęzycznych źródeł. Ich celem powinno być wzbudzenie pogłębionej refleksji interkulturowej, rozwijanie krytycznego myślenia oraz praca nad rozwojem postaw ciekawości i otwartości. Natomiast pytania nauczycieli powinny być przyczynkiem do pogłębionej dyskusji i okazją do rozwijania umiejętności wyrażania opinii w duchu szacunku i otwartości dla innych punktów widzenia.

Do praktyki dydaktycznej należałoby włączyć także bardziej angażujące ćwiczenia rozwijające kompetencję interkulturową. Przykładami mogą być techniki zaproponowane w ramach treningu interkulturowego, takie jak gra symulacyjna, analiza incydentów krytycznych czy dialogi interkulturowe, które z powodzeniem mogłyby być realizowane na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego. Zostały one omówione w podsekcji 2.4.3.2. Jest to ważne, ponieważ podczas obserwowanych zajęć nauczyciele rzadko porównywali kultury niderlandzkojęzyczne (nie odnotowano żadnego odniesienia, które nawiązywałoby do innych niż własna lub niderlandzkojęzyczne kultury). Należy również podkreślić, że nawiązania nauczycieli do kultury polskiej nie zawsze były efektywne w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Z tego względu praktykę dydaktyczną należałoby uzupełnić w szczególności o aktywności pobudzające do refleksji na temat kultury własnej. Przykładami takich ćwiczeń mogą być: czytanie i analizowanie niderlandzkojęzycznych artykułów lub fragmentów tekstów literackich omawiających polską rzeczywistość, przeprowadzenie zajęć na temat różnic regionalnych w Polsce (widzianych oczami studentów), czy też przygotowanie ćwiczeń, w ramach których studenci muszą w języku niderlandzkim wyjaśnić różne zjawiska zachodzące w Polsce. Pomocne w tym mogą być również projekty telekolaboracyjne przeprowadzone między studentami niderlandystyk z różnych krajów, dla których lingua franca byłby język niderlandzki. Takie projekty

mogą przyczynić się do zdobycia nowego doświadczenia interkulturowego (Wach 2017) i rozwoju krytycznej świadomości kulturowej (Emer 2021). Należałoby przy tym rozwiązać problemy organizacyjne, które zostały omówione w podsekcji 2.4.3.3.

Praktykę dydaktyczną języka niderlandzkiego jako obcego należałoby również uzupełnić o tematy kontrowersyjne, co może przyczynić się do pogłębionej refleksji interkulturowej. Co więcej, pozwoli to studentom na dalszą pracę nad rozwojem postaw szacunku i otwartości wobec innych punktów widzenia. Można do tego wykorzystać tematy takie, jak prawa mniejszości seksualnych, aborcja czy eutanazja. Zagadnienia te mogą być również przyczynkiem do zestawiania kultury własnej oraz docelowej, na przykład pod względem obyczajowym czy prawnym. Należy jednak podkreślić, że w celu realizacji tej rekomendacji nauczyciele muszą najpierw mieć dostęp do rzetelnych szkoleń na temat radzenia sobie z kontrowersyjnymi kwestiami i konfliktami.

W dyskusji wyników wskazano również na stale rosnącą rolę mediów społecznościowych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Nasuwa się więc wniosek, że należałoby uzupełnić materiały dydaktyczne o ten element, aby rozbudzić ciekawość studentów i nawiązać do platform społecznościowych, z których korzystają na co dzień. Aplikacja TikTok i jej popularność wśród studentów, w szczególności Generacji Z (osób urodzonych w dobie technologicznego zaawansowania), niosą za sobą ogromny potencjał również w kontekście nauczania i uczenia się języka niderlandzkiego. Nauczyciele mogliby podjąć różne aktywności w tym zakresie, korzystając z możliwości funkcjonalnych aplikacji do tworzenia lub analizowania treści rozwijających kompetencję językową oraz mogących być przyczynkiem do refleksji interkulturowej. Dydaktycy mogliby również zaangażować w tworzenie takich treści studentów, co mogłoby wpłynąć pozytywnie na rozwój ich wiedzy, postaw i umiejętności.

6.8. Podsumowanie

W niniejszym rozdziale omówiono wyniki badań przedstawione w Rozdziale 5., odnosząc się do aktualnej literatury naukowej na temat uwzględniania kompetencji interkulturowej w dydaktyce języków obcych. Omówienie wyników służyło ich interpretacji oraz sformułowaniu odpowiedzi na postawione w niniejszym badaniu pytania badawcze. Zarówno dane jakościowe, jak i ilościowe poddano krytycznej analizie.

Analiza dokumentacji programowej wykazała, że komponenty kompetencji interkulturowej stanowią jej element w umiarkowanym zakresie. Wyniki analizy podręczników do języka niderlandzkiego jako obcego pozwalają stwierdzić, że skupiają się one na ćwiczeniach rozwijających *wiedzę faktograficzną*. Dość prawdopodobna interpretacja zakłada, że zadania i teksty zawarte w podręcznikach rozwijają ją nieskutecznie, ponieważ, jak wykazały wyniki wypełnionej przez studentów ankiety dotyczącej rozwijania kompetencji interkulturowej oraz kwestionariusza skali inteligencji kulturowej, studenci w zakresie *wiedzy* uzyskali najniższe wyniki. Wielu studentów wskazało również, że *podręczniki* są dla nich najmniej ważnym źródłem rozwijania kompetencji interkulturowej. Analiza wywiadów z nauczycielami oraz ankiety przeprowadzonej wśród studentów pozwala stwierdzić, że zarówno nauczyciele, jak i studenci zgadzają się ze stwierdzeniem, że kompetencja interkulturowa powinna stanowić element nauczania języka niderlandzkiego jako obcego.

Mimo że niniejsze badanie miało pewne ograniczenia, pozwoliło ono zaproponować kierunki dalszych dociekań oraz wystosować implikacje dydaktyczne, których realizacja może przyczynić się do udoskonaleń w zakresie nauczania interkulturowego w kontekście nauczania i uczenia się języka niderlandzkiego jako obcego.

Wnioski

Celem głównym niniejszego badania eksploracyjnego było zbadanie, w jaki sposób oraz w jakim stopniu studenci polskich niderlandystyk rozwijają kompetencję interkulturową. Dysertacja ta powstała w odpowiedzi na zapotrzebowanie badawcze – nie tylko w kontekście niderlandystyki, ale nauczania języka niderlandzkiego w ogóle. Wpisuje się ona jednocześnie w aktualne trendy badań nad kompetencją interkulturową w dydaktyce języków obcych, która od lat 90. XX wieku zajmuje badaczy na całym świecie. Niniejszy projekt badawczy przyczynia się również do przełamania hegemonii języka angielskiego w dociekaniach na temat rozwoju i uwzględniania kompetencji interkulturowej w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

Powyższa praca składa się z 6 rozdziałów, wstępu oraz wniosków. Pierwsze 3 rozdziały stanowią przegląd literatury naukowej na analizowany temat. Treści zawarte w rozdziale 1. pozwalają stwierdzić, że nauka języka obcego nie zachodzi w odizolowaniu kulturowym, a sama kultura stanowiła w różnym zakresie i stopniu element nauczania języków obcych na przestrzeni lat. Współcześnie, uczący się powinni rozwinąć jednak taką wiedzę, umiejętności i postawy, które pozwolą im komunikować się w języku obcym z przedstawicielami różnych kultur. W tym celu niezbędne jest rozwinięcie kompetencji interkulturowej, o której traktuje rozdział 2. Mimo że od lat 90. XX wieku pojawiały się w literaturze różne modele i definicje tejże kompetencji, wśród badaczy wciąż brak konsensu, co do dokładnego znaczenia tego terminu. Jest to jeden z powodów, dlaczego kompetencja interkulturowa w wielu przypadkach wciąż nie stanowi integralnego elementu materiałów dydaktycznych, praktyki dydaktycznej oraz programów kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Rozdział 3. poświęcony jest językowi niderlandzkiemu oraz niderlandystyce. Wynika z niego, że dydaktyka języka niderlandzkiego jest dziedziną zaniedbaną badawczo. Sytuacja studiów niderlandystycznych w ogóle – zamknięcie niderlandystyki na Wolnym Uniwersytecie w Amsterdamie oraz na Uniwersytecie Wiedeńskim, mała liczba studentów na studiach magisterskich w Polsce, mała

liczba wydziałów niderlandystycznych czy niewielka liczba badaczy zajmujących się dydaktyką języka niderlandzkiego – raczej nie zapowiada korzystnych na tym polu zmian. Niemniej jednak, badania w zakresie nauczania interkulturowego są potrzebne, chociażby ze względu na istotną funkcję, jaką spełnia kompetencja interkulturowa w życiu zawodowym absolwentów niderlandystyki, którzy po ukończeniu studiów podejmują pracę w środowiskach wielokulturowych i wielojęzycznych. W szerszej perspektywie – jest ona niezbędna w każdej relacji interkulturowej, jeśli ta ma być produktywna, satysfakcjonująca i wolna od potencjalnych napięć.

Rozdziały 4., 5. i 6. poświęcone są przedstawieniu empirycznej części niniejszego projektu badawczego – metodologii badawczej, wynikom oraz ich dyskusji. W celu odpowiedzenia na postawione cztery pytania badawcze, zaprojektowano eksploracyjne badanie z zastosowaniem metodologii mieszanej. Wykorzystano w tym celu równoległą strategię triangulacji polegającą na jednoczesnym zbieraniu danych ilościowych i jakościowych, łączeniu ich, a następnie ich całościowej interpretacji, aby uzyskać bardziej dogłębny obraz badanych zjawisk.

Na podstawie ilościowych i jakościowych danych badawczych zgromadzonych i zinterpretowanych w omawianym projekcie, można wysunąć kilka wniosków. Kluczowe w tej pracy słowo – „umiarkowany” – często powtarza się w komentarzach do wyników analiz i nader trafnie określa poziom treści oraz procedur nauczania interkulturowego.

Analiza dokumentacji programowej wykazała, że kompetencja interkulturowa w umiarkowanym stopniu stanowi element dokumentacji programowej polskich niderlandystyk. Nie jest ona eksplicytnie wyrażana w listach efektów uczenia się na wszystkich trzech uniwersytetach. Stanowi też w umiarkowanym stopniu element sylabusów komponentów praktycznej nauki języka niderlandzkiego – realizacja większości tematów w duchu nauczania interkulturowego zależy od formy materiałów dydaktycznych i indywidualnych technik nauczania.

Również analiza materiałów dydaktycznych wykazała, że komponenty kompetencji interkulturowej stanowią w umiarkowanym stopniu element ćwiczeń zawartych w podręcznikach do języka niderlandzkiego. Najwięcej zadań i tekstów odnosi się do wiedzy faktograficznej na temat kultury docelowej – holenderskiej i/lub belgijskiej, które są rozumiane najczęściej jako narodowe. Zgodnie z analizą, żadna publikacja nie uwzględnia natomiast innych terytoriów niderlandzkojęzycznych – Surinamu i wysp

będących częścią Królestwa Niderlandów. Ponadto, podręczniki w bardzo ograniczonym zakresie odnoszą się do kultury własnej studentów oraz do innych kultur funkcjonujących poza europejskim niderlandzkojęzycznym obszarem językowym.

Analiza arkuszy obserwacyjnych zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego wykazała, że akademicy nauczyciele języka niderlandzkiego w Polsce także w umiarkowanym stopniu realizują założenia podejścia interkulturowego. Dydaktycy najchętniej odnoszą się do aspektów językowych, które, owszem, często wnoszą kontekst kulturowy. Jako że studenci polskich niderlandystyk są osobami wielojęzycznymi, nauczyciele często nawiązują do języka pierwszego studentów oraz innych języków obcych – angielskiego i/lub niemieckiego. Preferowanymi przez nich technikami rozwijania kompetencji interkulturowej są komentarze, które często prowadzą do wymiany myśli i opinii podczas zajęć, oraz zadawanie eksplicytnych pytań na temat kultury własnej i obcej (holenderskiej i/lub belgijskiej), które mogą przyczynić się do refleksji interkulturowej. Mimo że w wielu przypadkach techniki te wydają się mało angażujące, to studenci niderlandystyk przyznali, że najważniejszymi źródłami rozwijania kompetencji interkulturowej w ramach zajęć są właśnie dyskusje i omawianie bieżących wydarzeń.

Analiza wywiadów z nauczycielami oraz pytań otwartych zawartych w ankiecie wypełnionej przez studentów wykazała, że obie te grupy są jednoznacznie pozytywnie nastawione do rozwijania i implementowania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego. W wywiadach nauczyciele przyznali jednak, że brakuje im przygotowania merytorycznego, a swoją wiedzę i umiejętności w zakresie nauczania interkulturowego pozyskali głównie na drodze doświadczeń osobistych, zawodowych lub w efekcie studiów innych niż niderlandystyczne. Warto także podkreślić, że chociaż podręczniki do języka niderlandzkiego nie uwzględniają wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych, to nauczyciele są pozytywnie nastawieni do ich uwzględniania w ramach zajęć z języka niderlandzkiego.

Analiza ankiet, dotyczących rozwijania kompetencji interkulturowej, przeprowadzona wśród studentów, wykazała, że zajęcia z języka niderlandzkiego w najmniejszym stopniu przyczyniają się do rozwoju ich wiedzy na temat Surinamu i wysp będących częścią Królestwa Niderlandów (mimo odnotowanego w badaniach, generalnie pozytywnego nastawienia nauczycieli do uwzględniania w dydaktyce wszystkich terytoriów niderlandzkojęzycznych). Ponadto, studenci wskazali, że zajęcia w małym zakresie rozwijają ich wiedzę i umiejętności dotyczące kultury własnej, co może być wynikiem

braku odpowiednich treści w materiałach dydaktycznych. Analiza pytań półotwartych wykazała natomiast, że według studentów media społecznościowe, takie jak YouTube, Instagram i TikTok, są ich najważniejszym źródłem kontaktu z innymi kulturami.

Mimo że założenia nauczania interkulturowego w ramach polskich niderlandystyk są realizowane w umiarkowanym stopniu, to analiza odpowiedzi udzielonych w kwestionariuszu skali inteligencji kulturowej wykazała jednak, że studenci nie rozwijają swojej kompetencji interkulturowej proporcjonalnie do rozwijania kompetencji językowej. Porównanie wyników pomiędzy latami (I, II i III rok studiów) w zakresie komponentów poznawczego, metapoznawczego, motywacyjnego i behawioralnego nie było statystycznie istotne. Cała grupa badawcza uzyskała najwyższe średnie arytmetyczne wśród stwierdzeń dotyczących komponentu motywacyjnego, a najniższe wśród stwierdzeń dotyczących komponentu poznawczego.

Rezultatem niniejszego projektu badawczego było sformułowanie dalszych kierunków badań oraz implikacji dydaktycznych, mogących znaleźć zastosowanie w nauczaniu języka niderlandzkiego jako obcego. Należałoby uzupełnić praktykę dydaktyczną nauczycieli o bardziej angażujące ćwiczenia, mające na celu rozwój kompetencji interkulturowej. Pomocne w tym mogłoby być wydanie przez holenderskie lub belgijskie wydawnictwo pozycji książkowej (w formie drukowanej lub elektronicznej), zawierającej przykłady aktywności do wykorzystania w dydaktyce języka niderlandzkiego. Aby uzyskać pełniejszy obraz w zakresie potrzeb nauczycieli, należy przedtem przeprowadzić badania na temat implementowania kompetencji interkulturowej i realizacji założeń podejścia interkulturowego w innych krajach. Aby uświadomić i przygotować nauczycieli języka niderlandzkiego do rozwijania kompetencji interkulturowej studentów, Niderlandzka Unia Językowa mogłaby przeprowadzić specjalne kursy doszkalające w tym zakresie, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyków pracujących w ramach międzynarodowej niderlandystyki. Nauczyciele języka niderlandzkiego powinni rozważyć wykorzystanie mediów społecznościowych, takich jak YouTube, Instagram i TikTok, w nauczaniu języka niderlandzkiego. Podręczniki do języka niderlandzkiego należałoby również uzupełnić o ten element. Wyniki niniejszego projektu badawczego wskazały ponadto, że potrzebne są dalsze badania nad rozwojem kompetencji interkulturowej wśród studentów niderlandystyki z uwzględnieniem różnych technik ewaluacji – samooceny, oceny przez nauczyciela i/lub zewnętrznego egzaminatora.

Abstract

In today's globalized, multicultural and multilingual world, foreign language learners, in addition to linguistic competence, should also develop intercultural competence in order to be able to communicate with culturally different partners without obstacles and in a spirit of openness and respect (Council of Europe 2022). 96% of Polish graduates of Dutch Studies take up a job with the Dutch language (Van der Horst 2019: 19). They find employment in multinational corporations, the cultural sector or tourism, i.e. in environments that are culturally and linguistically diverse. Given the role that developing intercultural competence plays for students and graduates of Dutch Studies, intercultural teaching should be part of higher education programs.

In previous research, the degree and manner of developing intercultural competence in classes of Dutch not only in the framework of Polish Dutch Studies, but in the teaching of Dutch as such has largely been neglected. Previous work on the implementation of the principles of the intercultural approach in the Polish teaching practice has concerned other foreign languages (Aleksandrowicz-Pędich 2005a; Białek 2009; Chłopek 2009; Sobkowiak 2015). Therefore, this exploratory study sets out to investigate to what extent and how Polish students of Dutch Studies develop intercultural competence in courses of Dutch as a foreign language. For this purpose, a mixed methods convergent parallel design was used. The project was conducted at universities that offer Dutch Studies at both bachelor and master levels – the University of Wrocław, Adam Mickiewicz University in Poznań and John Paul II Catholic University of Lublin. The participants of the study were teachers of Dutch and students of Dutch Studies at the BA-level. First, qualitative data were collected by conducting an analysis of curriculum documentation related to the three Dutch Studies programs and an analysis of teaching materials for Dutch as a foreign language in terms of intercultural content. Next, quantitative data were collected by conducting the Polish adaptation of the Cultural Intelligence Scale (Barzykowski et al. 2021), which was completed by students in the BA-program at the

three universities. The next step was to collect qualitative data through observations of Dutch as a foreign language classes and interviews with teachers. The final part of the research data collection was a questionnaire on developing intercultural competence filled out by students, which provided both quantitative (closed-ended and semi-open questions) and qualitative (open-ended questions) data. The various research methods used provided a more complete picture on the development of intercultural competence in the context of Dutch Studies conducted at Polish universities.

The study showed that intercultural competence is represented in both the curriculum documentation and the teaching materials for Dutch as a foreign language to a moderate extent. Although the teachers' and the students' opinions about the relevance of intercultural teaching are definitely positive, its principles are implemented to a moderate degree in Dutch classes in the Polish academic practice. One reason for this is the teachers' inadequate training to develop students' intercultural competence. Their favorite techniques are additional in-class comments, which often lead to an exchange of thoughts and opinions, and asking explicit questions aimed at comparing their own culture with foreign ones. However, Polish students of Dutch Studies do not develop their intercultural competence proportionally to the development of their linguistic competence. The research data obtained have led to the formulation of didactic implications regarding the organization of training for university teachers, the issuance of a publication containing exercises to develop intercultural competence, and the need to complement the teaching with more engaging exercises.

Streszczenie

We współczesnym, zglobalizowanym, wielokulturowym i wielojęzycznym świecie uczący się języka obcego, oprócz kompetencji językowej powinni również rozwijać kompetencję interkulturową, aby móc bez przeszkód oraz w duchu otwartości i szacunku komunikować się z odmiennymi kulturowo partnerami (Rada Europy 2022). 96% absolwentów polskich niderlandystyk po ukończeniu studiów podejmuje pracę z językiem niderlandzkim (Van der Horst 2019: 19). Znajdują oni zatrudnienie w międzynarodowych korporacjach, w sektorze kultury czy w branży turystycznej, a zatem w środowiskach, które są kulturowo i językowo zróżnicowane. Biorąc pod uwagę rolę, jaką odgrywa kompetencja interkulturowa w życiu studentów i absolwentów niderlandystyk, założenia nauczania interkulturowego powinny stanowić element programowy studiów wyższych.

Dotychczasowe badania zaniebdywały dociekania o stopniu i sposobach rozwijania kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka niderlandzkiego, nie tylko w ramach polskich niderlandystyk, ale nauczania języka niderlandzkiego w ogóle. Prace na temat realizacji założeń podejścia interkulturowego w polskiej praktyce dydaktycznej dotyczyły innych języków obcych (Aleksandrowicz-Pędich 2005a; Białek 2009; Chłopek 2009; Sobkowiak 2015). Z tego względu, niniejsze badanie eksploracyjne ma na celu zbadanie, w jakim stopniu i w jaki sposób studenci polskich niderlandystyk rozwijają kompetencję interkulturową na zajęciach z języka niderlandzkiego jako obcego. Projekt dotyczył polskich uniwersytetów, które prowadzą studia w zakresie niderlandystyki zarówno na poziomie licencjackim, jak i magisterskim – Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Uczestnikami badania byli nauczyciele języka niderlandzkiego oraz studenci studiów licencjackich na polskich niderlandystykach. W pierwszej kolejności zebrano dane jakościowe, przeprowadzając analizę dokumentacji programowej związanej z trzema niderlandystykami oraz analizę materiałów dydaktycznych do języka niderlandzkiego w kontekście treści interkulturowych. Następnie zebrano dane ilościowe

przy użyciu polskiej adaptacji kwestionariusza skali inteligencji kulturowej (Barzykowski et al. 2021), którą wypełnili studenci wszystkich lat studiów licencjackich. Kolejnym etapem było zebranie danych jakościowych drogą obserwacji zajęć oraz wywiadów z nauczycielami. Ostatnią część etapu zbierania danych badawczych stanowiła wypełniana przez studentów ankieta, dotycząca rozwijania kompetencji interkulturowej, która dostarczyła zarówno danych ilościowych (pytania zamknięte i półotwarte), jak i jakościowych (pytania otwarte). Wykorzystane metody badawcze pozwoliły uzyskać pełniejszy obraz rozwijania kompetencji interkulturowej na polskich niderlandystkach.

Przeprowadzone badanie wykazało, że kompetencja interkulturowa w umiarkowanym stopniu stanowi element dokumentacji programowej oraz materiałów dydaktycznych do języka niderlandzkiego. Wprawdzie zarówno nauczyciele, jak i studenci są pozytywnie nastawieni do nauczania interkulturowego, ale jego założenia są w umiarkowanym stopniu realizowane na zajęciach języka niderlandzkiego w polskiej praktyce akademickiej. Jednym z powodów jest to, że nauczyciele nie czują się merytorycznie przygotowani do rozwijania kompetencji interkulturowej studentów. Ich ulubionymi technikami są dodatkowe komentarze, które często prowadzą do wymiany myśli i opinii, oraz zadawanie eksplicytnych pytań mających na celu porównanie kultury własnej i obcej. Jednakże studenci polskich niderlandystek nie rozwijają kompetencji interkulturowej proporcjonalnie do kompetencji językowej. Uzyskane dane badawcze pozwoliły sformułować implikacje dydaktyczne, dotyczące organizowania szkoleń dla nauczycieli akademickich, wydania publikacji zawierającej ćwiczenia rozwijające kompetencję interkulturową oraz konieczność uzupełnienia praktyki dydaktycznej o bardziej angażujące ćwiczenia.

Bibliografia

- „About AANS”. 2022. W: AANS. (<https://www.netherlandicstudies.org/about>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- „Aims”. 2022. W: CAANS. (<https://caans-acaen.ca/who/aims/>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna. 2005a. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, Lucyna. 2005b. „Postawy nauczycieli języków obcych w Europie wobec rozwijania kompetencji międzykulturowej”, w: Marta Dąbrowska (red.), *Język trzeciego tysiąclecia III*. Kraków: Tertium, 347-354.
- „Algemeen Bureau voor de Statistiek”. 2014. „Suriname census 2012. Volume III. Huishoudens, woonverblijven en gezinnen, milieu, criminaliteit”. W: UNSTATS. (<https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/census/documents/Suriname/SUR-Census2012-vol3.pdf>) (data dostępu: 06 grudnia 2022).
- Anderson, Benedict. [1983] 1997. *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. (Tłumaczenie Stefan Amsterdamski.) Kraków: Znak.
- Ang, Soon, Linn Van Dyne i Christine Koh. 2006. „Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence”, *Group & Organization Management* 31, 1: 100-123.
- Ang, Soon, Linn Van Dyne, Christine Koh, K. Yee Ng, Klaus J. Templer, Cheryl Tay i N. Anand Chandrasekar. 2007. „Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment a decision making, cultural adaptation and task performance”, *Management and Organization Review* 3, 3: 335-371.
- Ang, Soon, Linn Van Dyne i Thomas Rockstuhl. 2015. „Cultural intelligence: Origins, conceptualization, evolution and methodological diversity”, w: Michele Gelfand,

- Chi-Yue Chiu i Ying-Yi Hong, *Handbook of advances in culture and psychology* (vol. 5). Oksford: Oxford University Press, 273-323.
- Anusiewicz, Janusz. 1995. *Lingwistyka kulturowa: zarys problematyki*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Apedaile, Sarah i Lenina Schill. 2008. *Critical incidents for intercultural communication: An interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills*. Edmonton: NorQuest College.
- Appel, René i Folkert Kuiken. 2006. „Nederlands als tweede taal. Geschiedenis van een jong vakgebied.”, w: J. Coenen i M. Hoefnagel (red.), *Symposium NT2 revisited. 25 jaar Nederlands als tweede taal: de stand van zaken*. Amsterdam: WAP.
- Arnoudt, Rik. 2022. „Engels wordt alsmaar populairder als tweede taal in Wallonië”. W: *VRT news*. (<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/08/29/engels-wordt-alsmaar-populairder-als-tweede-taal-in-wallonie/>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- „Aruba, Curacao en Sint Maarten”. 2022. W: *Europees Parlement Liaisonbureau in Nederland*. (<https://www.europarl.europa.eu/thenetherlands/nl/eu-info/aruba-curacao-en-sint-maarten>) (data dostępu: 27 lipca 2022).
- „Associatieovereenkomst tussen de Nederlandse Taalunie en de Republiek Suriname”. 2003. W: *Taalunie*. ([https://taalunie.org/feeds/download/associatieovereenkomst-met-suriname-2003-5dc54.pdf/Associatieovereenkomst%20met%20Suriname%20\(2003\)/original](https://taalunie.org/feeds/download/associatieovereenkomst-met-suriname-2003-5dc54.pdf/Associatieovereenkomst%20met%20Suriname%20(2003)/original)) (data dostępu: 7 stycznia 2023).
- Atay, Derin, Gökçe Kurt, Zeynep Çamlıbel, Pınar Ersin i Özlem Kaşlıoğlu. 2009. „The role of intercultural competence in foreign language teaching”, *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 10, 3: 123-125.
- Bandura, Ewa. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Barnard, Alan. [2000] 2004. *Antropologia. Zarys teorii i historii*. (Tłumaczenie Sebastian Szymański.) Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Barzykowski, Krystian, Anna Majda, Małgorzata Szkup i Paweł Przyłęcki. 2019. „The Polish version of the Cultural Intelligence Scale: Assessment of its reliability and validity among healthcare professionals and medical faculty students”, *PLOS ONE* 14, 11: 1-27.
- Barzykowski, Krystian, Anna Majda i Paweł Przyłęcki. 2021. „Polska adaptacja skali inteligencji kulturowej: prezentacja narzędzia”, *Pielęgniarstwo w Opiece Długoterminowej* 6, 1: 25-34.

- Baylon, Christian i Xavier Mignot. 2008. *Komunikacja*. (Tłumaczenie Magdalena Sowa.) Kraków: Flair.
- Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier i Johanna Panthier. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Beersmans, Maud i Wim Tersteeg. 2020. *De finale*. Amsterdam: Boom.
- Beheydt, Ludo. 2002. „Hofstedes cultuurmodel toegepast. Kroniek cultuur en maatschappij”, *Neerlandica Extra Muros* 40, 2: 51-59.
- Beheydt, Ludo. 2003. „Interculturaliteit in het vreemdetalenonderwijs”, w: Ludo Beheydt, Alice van Kalsbeek i Christine van Baalen (red.), *Cultuur in taal*. Utrecht: ncb, 15-58.
- Belz, Julie. 2007. „The development of intercultural communicative competence in tele-collaborative partnerships”, w: Robert O’Dowd (red.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 127-166.
- Benedict, Ruth. 1934. *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Benedict, Ruth. [1934] 1971. *Patterns of culture*. Londyn: Routledge & Kegan Paul.
- Benedict, Ruth. [1934] 2019. *Wzory kultury*. (Tłumaczenie Jerzy Prokopiuk.) Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Bennett, Janet Milton. 1986. „A developmental approach to training for intercultural sensitivity”, *International Journal of Intercultural Relations* 10(2): 179-196.
- Bennis, Hans. 2022. „Hoeveel dialecten heeft het Nederlands?”. W: *Taalcanon*. (<http://www.taalcanon.nl/vragen/hoeveel-dialecten-heeft-het-nederlands/>) (data dostępu: 27 lipca 2022).
- Berlitz, Maximilian. 1909. *The Berlitz method for teaching modern languages. English part: First book (revised American edition)*. Berlin: W. Cronbach.
- „Bevolking naar herkomst”. 2022. W: *Statistiek Vlaanderen*. (<https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/bevolking/bevolking-naar-herkomst>) (data dostępu: 29 lipca 2022).
- Beża, Stanisław. 2004. *Eine kleine Landeskunde der deutschsprachigen Länder*. Warszawa: WSiP.

- Białek, Magdalena. 2009. *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: ATUT.
- Białek, Magdalena. 2017. „Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej”, *Języki Obce w Szkole* 4: 14-20.
- Bleus, Daan. 2022. „Nederlands opnieuw verplicht in Waalse scholen”. W: *De tijd*. (<https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/nederlands-opnieuw-verplicht-in-waalse-scholen/10420488.html>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- Bloemhoff, Henk, Jurjen van der Kooi, Hermann Niebaum i Siemon Reker. 2008. *Handboek Nedersaksische taal- en letterkunde*. Assen: Van Gorcum.
- Bloemhoff, Henk. 2022. „Nedersaksisch – wat is het, waar is het en hoe het wordt toegepast?”. W: *Nedersaksisch*. (<https://nedersaksisch.com/nedersaksisch-wat-is-het-waar-is-het-en-hoe-het-wordt-toegepast/>) (data dostępu: 4 listopada 2022).
- Boas, Franz. 1911. *Handbook of American Indian languages*. Waszyngton: Government Printing Office.
- Boas, Franz. 1942. „Language and culture”, w: Waldo Leland (red.), *Studies in the history of culture: The disciplines of the humanities*. Menasha: George Banta, 178-184.
- Boas, Franz. [1938] 2010. *Umysł człowieka pierwotnego*. (Tłumaczenie Mateusz Pawluczuk.) Kraków: NOMOS.
- Boeken, Christine, Els Le Page, Els Mertens i Ingrid Peeters. 2015. *Zo gezegd 1.1*. Kalmthout: Pelckmans.
- Boeken, Christine, Els Le Page, Els Mertens i Ingrid Peeters. 2017. *Zo gezegd 1.2*. Kalmthout: Pelckmans.
- Bolten, Jürgen. 2010. „E-learning”, w: Arne Weidemann, Jürgen Straub i Steffi Nothnagel (red.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript, 397-416.
- Boski, Paweł. 2010. *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Brancu, Laura i Zakia Benhida. 2020. „Evaluation of the cultural intelligence profile of Moroccan and Romanian students”, w: Gabriela Prostean, Juan José Lavios Villahoz, Laura Brancu i Gyula Bakacsi (red.), *Innovation in sustainable management and entrepreneurship. 2019 International Symposium in Management (SIM2019)*. Cham: Springer, 459-472.

- Brooks, Nelson. 1966. *Culture and language instruction. Teacher's notebook in modern foreign languages*. Nowy Jork: Harcourt, Brace & World.
- Brotherhood, James. 1937. *Radio cursus Engels gevorderden 1937-1938*. Hilversum: AVRO.
- Budimir, Bojana. 2015. „Nederlandse cultuur in het talenonderwijs in Midden- en Oost-Europa”, w: Bas Hamers (red.), *Pedagogiek van het Nederlands als Vreemde Taal. Centraal-Europese studenten en het Nederlands*. Ołomuniec: Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, 3-15.
- Burszta, Wojciech. 1998. *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka.
- „Buurtaalregio's”. 2021. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/dossiers/14/buurtaalregios>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- Byram, Michael. 1989. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. [1997] 2021. *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Bella Gribkova i Hugh Starkey. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. (<https://rm.coe.int/16802fc1c3>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Byram, Michael, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson i María del Carmen Méndez García. 2009. *Autobiography of intercultural encounters*. (<https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Byram, Michael, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson i María del Carmen Méndez García. 2011. *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. (Tłumaczenie Maciej Kositorny.) (<https://rm.coe.int/autobiografi-a-spotkan-miedzykulturowych/16806bf02f>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Canale, Michael i Merrill Swain. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics* 1, 1: 1-47.

- Candelier, Michel i Anna Schröder-Sura. 2012. „Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej”, *Języki Obce w Szkole* 4: 4-11.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol i Anna Schröder-Sura. 2017. *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- „Caribisch Nederland; gesproken talen en voertaal, persoonskenmerken”. 2019. W: CBS. (<https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/82867NED/table>) (data dostępu: 27 lipca 2022).
- Charry, Eddy, Geert Koefoed i Pieter Muysken. 1983. *De talen van Suriname*. Muiderberg: Coutinho.
- Chen, Guo-Ming i William Starosta. 1996. „Intercultural communication competence: A Synthesis”, *Annals of the International Communication Association* 19, 1: 353-383.
- Chen, Guo-Ming i William Starosta. 2000. „The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale”, *Human Communication* 3: 1–15.
- Chłopek, Zofia. 2009. „Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych”, *Języki Obce w Szkole* 1: 61–67.
- Choi, Soonja i Melissa Bowerman. 1991. „Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns”, *Cognition*, 41: 83-121.
- Chudak, Sebastian i Maciej Mackiewicz. 2018. „«Die Deutschen sind irgendwie anders...»” Folgen des Kulturschocks für die kulturelle Identität von polnischen ERASMUS-Studierenden: Ergebnisse einer qualitativen Studie”, *GfL-Journal* 1: 35-67.
- Cieśla, Michał. 1974. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Clanet, Claude. 1990. *L' Interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Tuluza: Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion i Keith Morrison. 2007. *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion i Keith Morrison. 2018. *Research methods in education*. Abingdon: Routledge.

- Condon, John i Bruce LaBrack. 2015. „Culture, definition of”, w: Janet M. Bennet (red.), *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE, 191-195.
- Creswell, W. John. [2009] 2013. *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. (Tłumaczenie Joanna Gilewicz.) Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Creswell, W. John. 2014. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Harlow: Pearson.
- Creswell, W. John i J. David Creswell. 2018. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Crozet, Chantal i Anthony Liddicoat. 2000. „Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching”, w: Anthony Liddicoat i Chantal Crozet (red.), *Teaching languages, teaching culture*. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 1-18.
- Cushner, Kenneth i Richard Brislin. 1996. *Intercultural interactions: A practical guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Czachur, Waldemar. 2017. „Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa. Pytania badawcze, zadania i perspektywy”, w: Waldemar Czachur (red.), *Lingwistyka kulturowa i międzykulturowa. Antologia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 7-38.
- Czura, Anna. 2018. „Students teachers’ international experience and their beliefs about developing intercultural communicative competence”, w: Mirosław Pawlak i Anna Mystkowska-Wiertelak (red.), *Challenges of second and foreign language education in a globalized world*. Cham: Springer, 327-344.
- Dakowska, Maria. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Deardorff, Darla. 2004. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. [Nieopublikowana praca doktorska, North Carolina State University.].
- Deardorff, Darla. 2006. „Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization”, *Journal of Studies in International Education* 10, 3: 241-266.

- Deardorff, Darla. 2020. „Defining, developing and assessing intercultural competence”, w: Guido Rings i Sebastian Rasinger (red.), *The Cambridge handbook of intercultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 493-503.
- De Boer, Berna, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach. 2014. *Nederlands in actie*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, Berna i Ronald Ohlsen. 2015. *Nederlands op niveau*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, Berna, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach. 2017. *Nederlands in gang*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, Berna, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach. 2019. *In de startblokken*. Bussum: Coutinho.
- De Boer, Berna, Margaret van der Kamp i Simone Pentermann. 2022. *Nederlands in actie*. Bussum: Coutinho.
- De Caluwe, Johan, Steven Delarue, Anne-Sophie Ghyselen i Chloé Lybaert. 2013. „Inleiding”, w: J. de Caluwe, S. Delarue, A. Ghyselen i Ch. Lubaert, *Tussentaal: over de talige ruimte tussen dialect en standaardtaal in Vlaanderen*. Gandawa: Academia Press, 3-12.
- De Groot, Femke, Bram Haverkamp i Anne van Sluis. 2019. *Contact! – nieuw 1. Tekstboek*. Almere/Antwerpen: Intertaal.
- De Groot, Femke, Kas Hartman, Bram Haverkamp, Anne van Sluijs i Melchior Twal. 2020. *Contact! – nieuw 1. Werkboek*. Almere/Antwerpen: Intertaal.
- De Jonghe, Annelies. 2019. *Talenbeleid in Europa. Hoe ondersteunen andere Europese landen het onderwijs van hun taal en cultuur in het buitenland?* Haga: Taalunie.
- De Kleine, Christa. 2013. „Dutch in Suriname”, w: Frans Hinskens i Johan Taeldeman (red.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation. Volume 3: Dutch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 841-858.
- Delanoy, Werner. 2020. „What is culture?”, w: Guido Rings i Sebastian Rasinger (red.), *The Cambridge handbook of intercultural communication*, Cambridge: Cambridge University Press, 17-34.
- De Leeuw, Elisabeth, Petra Roël en Annemarie Cornax, 2011. *Contact! 1 Nederlands voor anderstaligen*. Amsterdam: Intertaal.
- „De Limburgse taal is West-Germaans”. 2022. W: *Limburgse Academie*. (<https://limburgs.org/nl/limburgs/>) (data dostępu: 4 listopada 2022).
- „De Limburgse taal wordt gesproken in informele situaties”. 2022. W: *Limburgse Aca-*

- demie*. (<https://limburgs.org/nl/limburgs/>) (data dostępu: 4 listopada 2022).
- De Louw, Robertus. 2016. „Is Dutch a pluricentric language with two centres of standardization? An overview of the differences between Netherlandic and Belgian Dutch from a Flemish perspective”, *Werkwinkel* 11, 1: 113-135.
- De Louw, Robertus i Mikołaj Buczak. 2021. „Te weinig aandacht voor cultuur in Nederlandse en Vlaamse tekstboeken Nederlands voor anderstaligen?”, *Roczniki Humanistyczne* 69, 5: 203-222.
- Derenowski, Marek. 2015. *Teaching culture in the FL senior high school classroom. Coursebook evaluation and teachers' and learners' views*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- De Schutter, Georges. 1994. „Dutch”, w: E. König i J. van der Auwera, *The Germanic languages*. Londyn/Nowy Jork: Routledge, 439-477.
- „De staat van het Nederlands 2021”. 2021. Haga: Taalunie.
- „De standaard maken we allemaal”. 2018. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/actueel/12/de-standaardtaal-maken-we-allemaal>) (data dostępu: 5 listopada 2022).
- Devos, Rita, Han Fraeters, Peter Schoenaerts i Helga Van Loo. [1996] 2009. *Vanzelfsprekend*. Lowanium/Haga: acco.
- Devos, Rita, Han Fraeters, Peter Schoenaerts i Helga Van Loo. 2018. *Vanzelfsprekend*. Lowanium/Haga: acco.
- Dicionário da língua portuguesa*. 2012. Porto: Porto Editora.
- Dinkelman, Mariska i Peter Mesker. 2020. „Interculturele competentie”, w: Sebastian Dönszelmann, Catherine van Beuningen, Anna Kaal i Rick de Graaf (red.), *Vreemdetalendidactiek*. Bussum: Coutinho, 369-385.
- „Diversiteit naar herkomst in België”. 2022. W: *Stabel*. (<https://statbel.fgov.be/nl/themes/bevolking/herkomst>) (data dostępu: 29 lipca 2022).
- „Docentenplatforms buitenlandse neerlandistiek”. 2021. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/dossiers/26/docentenplatforms-buitenlandse-neerlandistiek>) (data dostępu: 27 listopada 2022).
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oksford: Oxford University Press.
- Driessen, Geert. 2005. „In Dutch? Usage of Dutch regional languages and dialects”, *Language Culture and Curriculum* 18, 3: 1–15.
- Duan, Chuxuan. 2023. „Tik Tok: A new way of English learning”, *Journal of Educa-*

- tion, *Humanities and Social Sciences* 8: 127-133.
- Duijff, Pieter. 2002. *Fries en Stadsfries*. Haga: Sdu.
- Dumon Tak, M.A., A.M. Fontein i L.H.M. van Palenstein. 2008. *Help! 3 Zal ik u even helpen?* Utrecht: ncb.
- Dwivedi, Yogesh, D. Laurie Hughesa, Crispin Coombsb, Ioanna Constantiouc, Yanqing Duand, John S. Edwardse, Babita Gupta, Banita Lalg, Santosh Misrah, Prakhar Prashanti, Ramakrishnan Ramanj, Nripendra P. Ranag, Sujeet K. Sharmak i Nitin Upadhyayl. 2020. „Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life”, *International Journal of Information Management* 55: 1-20.
- Earley, Christopher i Soon Ang. 2003. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Earley, Christopher i Elaine Mosakowski. 2004. „Cultural intelligence”, *Harvard Business Review* 82, 10: 139-146.
- Emer, Ömer. 2021. „Raising critical cultural awareness through telecollaboration: insights for pre-service teacher education”, *Computer Assisted Language Learning* 36, 3: 288-311.
- Engelbrecht, Wilken. 2009. „Klein en toch groot. Een beknopte geschiedenis van de neerlandistiek in Polen, Tsjechië en Slowakije”, *Internationale Neerlandistiek* 47, 2: 58–80.
- English Language Services. 1964. *English 900: A basic course three*. Nowy Jork: The Macmillan Company.
- Erdmenger, Manfred i Hans Istel. 1973. *Didaktik der Landeskunde*. Monachium: Huber.
- „Erkenning certificaat”. 2022. W: CNaVT. (<https://cnavt.org/erkenning-certificaat>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- Erl, Astrid i Marion Gymnich. [2007] 2021. *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett.
- „Exameninstellingen in Polen”. 2022. W: CNaVT. (<https://cnavt.org/examencentra/land/polen>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- Fantini, Alvino. 2009. „Developing intercultural competencies: An educational imperative for the 21st Century”, *Studies in Language and Literature* 28, 2: 193-213.
- Fantini, Alvino. 2012. „Multiple strategies for assessing intercultural communicative

- competence”, w: Jane Jackson (red.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Abingdon: Routledge, 390-405.
- Fasoglio, Daniela i Jos Canton. 2009. *Vreemdetalenonderwijs: een (inter)cultureel avontuur? Interculturele competentie in de taalles: impressies uit een eerste verkenning in Nederland*. Enschede: SLO.
- „Feiten & cijfers”. 2022. W: *Taaluniversum*. (<http://taaluniversum.org/inhoud/feiten-en-cijfers>) (data dostępu: 25 lipca 2022).
- „Fifth population and housing census”. 2011. W: *CBS*. (<https://cbs.aw/wp/wp-content/uploads/2012/07/Fifth-Population-and-Housing-Census-Aruba.pdf>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- „Foreign language learning statistics”. 2022. W: *Eurostat*. (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics) (data dostępu: 22 kwietnia 2023).
- Fox, Stephen i Josina Schneider-Broekmans. 2002. *Taal vitaal*. Almere/Antwerpia: Intertaal.
- Fox, Stephen i Sabina van Keulen. 2017. *Taal totaal nieuw*. Almere/Antwerpia: Intertaal.
- Gajda, Janusz. 2003. *Antropologia kulturowa. Cz. I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Galante, Angelica, Maria Chiras, John Wayne N. dela Cruz i Lana F. Zeaiter. 2022. *The Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Montreal: Plurilingual Lab Publishing.
- Gedik Bal, Nur. 2022. „Cultural intelligence of English language learners and their perceived strengths and weaknesses in intercultural communication”, *Teaching English as a Second or Foreign Language* 26, 2: 1-18.
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures: Selected essays*. Nowy Jork: Basic Books.
- George, Darren i Paul Mallery. 2016. *IBM SPSS Statistics 23 step by step. A simple guide and reference*. Nowy Jork: Routledge.
- Gębal, Przemysław. 2010. *Dydaktyka kultury polskiej w kształtowaniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Gębal, Przemysław. 2019. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.

- Gill, Simon i Michaela Cankova. 2002. *Intercultural activities*. Oksford: Oxford University Press.
- Gillin, John. 1948. *The ways of men: An introduction to anthropology*. Nowy Jork: Appleton-Century.
- Globert, Yvonne i Veronika Wenzel. 2017. „Einleitung”. W: *Uni Muenster*. (<https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/nli-munternicht/index.html>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- Gobardhan-Rambocus, Lila. 2001. *Onderwijs als sleutel tot maatschappelijke vooruitgang: een taal- en onderwijsgeschiedenis van Suriname, 1651-1975*. Zutphen: Walburg Pers.
- Gordon, Peter. 2004. „Numerical cognition without words: Evidence from Amazonia”, *Science* 306, 5695: 496-499.
- Gómez Rodríguez, Luis Fernando. 2015. „Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom”, *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura* 20, 1: 43-59.
- González Plasencia, Yeray. 2019. *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlin: Peter Lang.
- Goodenough, Ward. 1957. „Cultural anthropology and linguistics”, w: Paul L. Garvin (red.), *Report of the seventh annual round table meeting on linguistics and language study*. Waszyngton, D.C.: Georgetown University Press, 167-177.
- Grittner, Frank. 1990. „Bandwagons revisited: A perspective on movements in foreign language education”, w: Diana Birckbichler (red.), *New perspectives and new directions in foreign language education*. Lincolnwood: National Textbook Company, 14-43.
- Gutiérrez Eugenio, Esther. 2013. „El uso de otras lenguas en el aula de ELE: resultados de un estudio piloto”, *Actas del II Encuentro Internacional de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*: 77-89.
- Hadaś, Justyna. 2020. Świadomość kultury w krytycznym czytaniu w języku obcym na przykładzie rodzimych użytkowników języka polskiego. Tom I. [Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.].
- Hall, Edward. [1976]1984. *Poza kulturą*. (Tłumaczenie Elżbieta Goździak.) Warszawa: PWN.

- Hall, Edward. [1959] 1987. *Bezgłośny język*. (Tłumaczenie Roman Zimand i Alicja Skarbińska.) Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ham, E., W.H.T.M. Tersteeg i L. Zijlmans. 2009. *Help! I Kunt u mij helpen?* Utrecht: ncb.
- Hamans, Camiel. 2016. „Language policy in the Netherlands”, *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 16: 41–61.
- Hammer, Mitchell. 2012. „The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence”, w: M. Vande Berg, R.M. Paige, i K.H. Lou (red.), *Student learning abroad*. Sterling: Stylus Publishing, 115-136.
- Hammer, Mitchell i Janet Bennett. 2002. *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland: Intercultural Communication Institute.
- Hastings, Bob, Daniel Brayshaw, Lynda Edwards, Catherine Bright i Joanna Sosnowska. 2019. *High Note 3*. Poznań: Pearson.
- „Het verdrag inzake de Nederlandse Taalunie”. 1980. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/feeds/download/verdrag-taalunie-1980-5dc52.pdf>/Taalunieverdrag/original) (data dostępu: 7 stycznia 2023).
- „Historia niderlandystyki”. 2022. W: *Katedra Filologii Niderlandzkiej*. (<http://www.kfn.uni.wroc.pl/>) (data dostępu: 31 sierpnia 2022).
- „Historia zakładu”. 2022. W: *Zakład Studiów Niderlandzkich i Południowoafrykańskich*. (<http://wa.amu.edu.pl/dutchafrikaans/dutch/geschiedenis.php>) (data dostępu: 30 sierpnia 2022).
- „Hoe werkt het watersysteem in Nederland?”. 2022. W: *Rotterdam*. (<https://www.rotterdam.nl/wonen-leven/watersysteem/>) (data dostępu: 4 listopada 2022).
- „Hoeveel inwoners zijn in het buitenland geboren?”. 2022. W: *CBS*. (<https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-inwoners-zijn-in-het-buitenland-geboren->) (data dostępu: 29 lipca 2022).
- „Hoeveel mensen met een migratieachtergrond wonen in Nederland?”. 2022. W: *CBS*. (<https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-mensen-met-een-migratieachtergrond-wonen-in-nederland->) (data dostępu: 29 lipca 2022).
- Hofstede, Geert. [1991] 2000. *Kultury i organizacje*. (Tłumaczenie Małgorzata Durska.) Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Holliday, Adrian, Martin Hyde i John Kullman. 2004. *Intercultural communication. An advanced resource book*. Londyn: Routledge.
- Howatt, Anthony i Henry Widdowson. [1984] 2004. *A history of English language teaching*. Oksford: Oxford University Press.
- Humboldt von, Wilhelm. [1822] 2002. *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*. (Wybrała, przełożyła i poprzedziła słowem wstępnym Elżbieta Kowalska.) Warszawa: PWN.
- Hymes, Dell. 1972. „On communicative competence”, w: J.B. Pride i J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected readings*. Londyn: Penguin, 269-293.
- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- INCA. 2004a. *INCA assessee manual*. (https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-08/doc1_9372_146280285.pdf) (data dostępu: 09.01.2022).
- INCA. 2004b. *INCA the theory*. (https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-08/doc1_9372_399031269.pdf) (data dostępu: 09.01.2022).
- „Jaarverslag 2021”. 2022. W: *Nederlands Letterfonds*. (https://www.letterenfonds.nl/images/issue_download/Nederlands-Letterenfonds-Jaarverslag-2021.pdf) (data dostępu: 1 września 2022).
- Janssen, Patrick. 2022. *Interculturele competenties*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Janssens, Rudi. 2018. „BRIO-taalbarometer 4: De talen van Brussel”. W: *BRIO*. (<https://www.briobrussel.be/node/14763?language=de>) (data dostępu: 11 listopada 2022).
- Jedynak, Małgorzata. 2011. „The attitudes of English teachers towards developing intercultural communicative competence”, w: Janusz Arabski i Adam Wojtaszek (red.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Berlin: Springer, 63-73.
- Jespersen, Otto. 1904. *How to teach a foreign language*. Nowy Jork: The Macmillan Co.
- Katan, David. 1999. *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishers.
- Keesing, Roger. 1974. „Theories of culture”, *Annual Review of Anthropology* 3: 73-97.

- Klukchohn, Clyde. 1949. *Mirror for man: The relation of anthropology to modern life*. Nowy Jork: Whittlesey House.
- Klukchohn, Clyde i William Kelly. 1945. „The concept of culture”, w: Ralph Linton (red.), *The science of man in the world crisis*. Nowy Jork: Columbia University Press, 78-105.
- Kłosowska, Antonina. 2007. *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN.
- „Koło kultury niderlandzkiej powraca”. 2022. W: *I LO*. (<https://ilo.pl/ogloszenia-biezace/4024-kolo-kultury-niderlandzkiej-powraca>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- Kohler, Michelle. 2015. *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Komisja Europejska. 2013. *Ethics for researchers. Facilitating research excellence in FP7*. Bruksela: Komisja Europejska.
- Komorowska, Hanna. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka edukacyjna.
- Komorowska, Hanna. 2006. „Intercultural competence in ELT syllabus and material design”, *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 8: 59-81.
- Konarski, Wawrzyniec. 2007. „Naród, mniejszość, nacjonalizm, religia – przyczynek do dyskursu o pojęciach i powiązaniach między nimi”, *Forum Politologiczne* 5: 17-51.
- Kopaliński, Władysław. 2004. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Muza.
- Kordes, Hagen. 1991. „Intercultural learning at school: Limits and possibilities”, w: Dieter Buttjes i Michael Byram (red.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 287-305.
- Kramsch, Claire. [1998] 2000. *Language and culture*. Oksford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. [1993] 2004. *Context and culture in language teaching*. Oksford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. 2011. „The symbolic dimensions of the intercultural”, *Language Teaching* 44, 3: 354-367.
- Kroeber, A.L. 1948. *Anthropology*. Nowy Jork: Harcourt, Brace and Company.

- Kroeber, A. L. i Clyde Kluckhohn. 1952. *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Cambridge (USA): The Museum.
- Kroon, Sjaak i Kutlay Yağmur. 2012. *Meertaligheid in het onderwijs in Suriname*. Haga: Nederlandse Taalunie.
- Kuiken, Folkert i Alice van Kalsbeek. 1990. *Code Nederlands: basisleergang Nederlands voor volwassen anderstaligen*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- „Kultura”. 2021. W: *Słownik Języka Polskiego PWN*. (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/kultura.html>) (data dostępu: 28 marca 2021).
- Kuper, Adam. [1999] 2005. *Kultura. Model antropologiczny*. (Tłumaczenie Izabela Kołbon.) Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- „Kursy grupowe”. 2022. W: *Centrum Europy*. (<https://ce.edu.pl/kursy/grupowe/niderlandzki>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- „Kursy semestralne w «Domu Holenderskim»”. 2022. W: *Fundacja „Dom Holenderski”*. (<https://www.tppn.pl/kursy-j%C4%99z-niderlandzkiego/kursy-semestralne>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- Larsen-Freeman, Diane. 2008. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larson-Hall, Jenifer. 2010. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Nowy Jork: Routledge.
- Lázár, Ildikó. 2015. „EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project”, *The Language Learning Journal* 43, 2: 208-221.
- Leavitt, John. 2015. „Linguistic relativity: precursors and transformations”, w: Farzad Sharifian (red.), *The Routledge handbook of culture and language*. Abingdon i Nowy Jork: Routledge, 18-30.
- Lee McKay, Sandra. 2006. *Researching second language classroom*. New Jersey: LEA.
- „Lesmateriaal”. 2022. W: *Naar Nederland*. (<https://www.naarnederland.nl/lesmateriaal>) (data dostępu: 26 sierpnia 2022).
- Liddicoat, Anthony i Angela Scarino. 2010. „Eliciting the intercultural in foreign language education at school”, w: Amos Paran i Lies Sercu (red.), *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters, 52-73.
- Liddicoat, Anthony i Angela Scarino. 2013. *Intercultural language teaching and learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- „Lista pracowników”. 2022. W: *USOS*. (https://usosweb.uni.wroc.pl/kontroler.php?action=katalog2/osoby/pracownicyJednostki&jed_org_kod=2121) (data dostępu: 30 listopada 2022).
- Mach, Zdzisław. 1989. *Kultura i osobowość w antropologii amerykańskiej*. Warszawa – Kraków: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mackiewicz, Maciej. 2008. „Podręcznik do nauki języka niemieckiego jako źródło międzykulturowej refleksji. Czy istnieje model idealny? Analiza trzech przypadków”, w: Anna Niżegorodcew i Maria Jodłowiec, *Język a komunikacja 22: w stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Tertium, 203-213.
- Mackiewicz, Maciej i Sebastian Chudak. 2020. „Techniki ewaluacji kompetencji międzykulturowej: założenia teoretyczne a praktyka projektu edukacyjnego Connect”, *Neofilolog* 55, 2: 287-305.
- Martyniuk, Waldemar. 1992. „Grundbaustein Polnisch jako przykład programu progowego języka polskiego jako obcego”, *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 4: 127-137.
- Marshall, Catherine i Gretchen B. Rossman. 2016. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Marynissen, Ann i Guy Janssens. 2013. „A regional history of Dutch”, w: Frans Hinskens i Johan Taeldeman (red.), *Language and space: An international handbook of linguistic variation. Volume 3: Dutch*. Berlin/Boston: De Gruyter, 90-100.
- Meyers, Judith. 2007. „Cross-cultural adaptability inventory”, w: Cecil R. Reynolds i Elaine Fletcher-Janzen, *Encyclopedia of special education*. New Jersey: John Wiley & Sons, 582-583.
- Mihułka, Krystyna. 2014. „Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość”, *Języki Obce w Szkole* 4: 78-87.
- Mijts, Eric. 2008. „Op de Antillen en Aruba is Nederlands een vreemde taal”, *Ons Erfdeel* 51: 94–100.
- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. 2014. *Naar Nederland*. Amsterdam: Boom.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. 2021. *Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych*. (https://rspo.gov.pl/?rsc%5Bregon%5D=&rsc%5Brsपो%5D=&rsc%5Bwojewództwo%5D=&rsc%5Bop_typ%5D=&rsc%5Bop_wojowo-

dztwo%5D=&rsc%5Borgan%5D=&rsc%5Bor_typ%5D=&rsc%5Bor_wojewo-
dztwo%5D=&rsc%5Brejestrujacy%5D=&rspo_added%5Bz-
wod%5D=&rsc%5Bjezyk_obcy%5D%5B%5D=18&rsc%5Bsearch%5D=) (data
dostępu: 08 grudnia 2022).

Montes Pérez, Carlos. 2012. Cambio cultural en regiones de refugio. Análisis antropológico comparado en comunidades castellanas y andinas. [Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet w Salamance.].

Moosmüller, Alois i Michael Schönhuth. 2009. „Intercultural competence in German discourse”, w: Darla K. Deardorff (red.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE, 209-232.

Morciniec, Norbert. 1960. „Wort, Wortzusammensetzung und Wortgruppe. Ein Beitrag zur Strukturekenntnis der westgermanischen Sprachen”, *Germanica Wratislaviensia* 4, 24: 115–146.

Morciniec, Norbert. 2017. *Historia języka niderlandzkiego*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.

Mostafaei Alaei, Mahnaz i Fatemeh Nosrati. 2018. „Research into EFL teachers’ intercultural communicative competence and intercultural sensitivity”, *Journal of Intercultural Communication Research* 47, 2: 73-86.

Nathan, Ganesh. 2015. „A non-essentialist model of culture: Implications of identity, agency and structure within multinational/ multicultural organizations”, *International Journal of Cross Cultural Management* 15, 1: 101-124.

„Nederlands onder de zon: zes vragen”. 2018. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/actueel/113/nederlands-onder-de-zon-zes-vragen>) (data dostępu: 27 lipca 2022).

„Nederlands in het Caribisch gebied en Suriname”. 2022. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/dossiers/22/nederlands-in-het-caribisch-gebied-en-suriname>) (data dostępu: 25 lipca 2022).

„Nederlands in Suriname”. 2022. W: *Dialectloket*. (<https://www.dialectloket.be/tekst/nederlands-in-de-wereld/nederlands-als-officiele-taal/nederlands-in-suriname/>) (data dostępu: 25 lipca 2022).

„NEM-rapportage 2017”. 2017. W: *Taalunie*. (https://taalunie.org/feeds/download/studentenaantallen-nem-rapp-2017-5dceb.pdf/Studentenaantallen%20nem-rapp_2017/original) (data dostępu: 29 sierpnia 2022).

„NEM-rapportage 2018”. 2018. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/feeds/download/stu->

- dentenaantallen-nem-rapp-2018-5dceb.pdf/studentenaantallen%20nem-rapp_2018/original) (data dostępu: 29 sierpnia 2022).
- Nieto, Sonia. 2010. *Language, culture and teaching. Critical perspectives*. Nowy Jork: Routledge.
- „Nieuwe afdeling Nederlands aan talenuniversiteit in India”. 2021. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/actueel/197/nieuwe-afdeling-nederlands-aan-talenuniversiteit-in-india>) (data dostępu: 29 sierpnia 2022).
- Níkleva, Dimitrinka. 2012. „La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera”, *RESLA* 25: 165-187.
- Nunez, Carlos, Raya Nunez Mahdi i Laura Popma. 2021. *Interculturele communicatie: van ontkenning tot wederzijdse integratie*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Nuwenhoud, Annemarie. 2018. *Interculturele communicatie in de NT2-les*. Bussum: Coutinho.
- O’Dowd, Robert. 2013. „Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration”, *Internet and Higher Education* 30: 1-7.
- Olszewski, Damian. 2022. Katedra języka niderlandzkiego (Post na stronie internetowej, 31 marca 2022). *Wydział Nauk Humanistycznych KUL*. (https://www.kul.pl/katedra-jezyka-niderlandzkiego,art_90448.html) (data dostępu: 30 sierpnia 2022).
- Ooms, Miet. 2020. *Buurlanden*. Gorredijk: Sterck & De Vreese.
- „Over CNaVT”. 2022. W: *CNaVT*. (<https://cnavt.org/over-cnavt>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- Palmer, Emily i Miranda van ‘t Wout. 2015. *Nederlands naar perfectie*. Bussum: Coutinho.
- Pietrzak, Alicja. 2009. „Significance and development of the eTwinning programme in Poland as compared to other European countries”, w: Elżbieta Gajek (red.), *eTwinning – A way to education of the future*. Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, 11-30.
- Piwowarczyk, Anna. 2016. „Istota i znaczenie inteligencji kulturowej w kontekście kształcenia uniwersyteckiego”, *E-mentor* 63, 1: 4-13.
- Plezia, Marian. 2007. *Słownik łacińsko-polski. Tom III*. Warszawa: PWN.

- Plum, Elisabeth. 2007. „Cultural intelligence – A concept for bridging and benefiting from cultural differences”. (https://kulturelintelligens.dk/Cultural_Intelligence_Plum.pdf) (data dostępu: 09.01.2022).
- Popławska, Beata. 2020. „De mogelijkheid om een unieke vreemde taal te leren”, *Neerlandia* 124, 2: 28–30.
- Półtorak, Ewa i Jarosław Krajka. 2016. „E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowych na poziomie uniwersyteckim – w stronę kodeksu dobrej praktyki”, *Neofilolog* 46, 2: 199-219.
- Prędotka, Stanisław. 2010. „Język niderlandzki w Holandii i północnej Belgii: integracja czy dezintegracja?”, *Studia Europaea Gnesnensia* 1-2: 383–394.
- Quist, Gerdi i Christine Sas. 2011. „Cultural complexity in Dutch language learning: Tendencies and tensions”, w: Jane Fenoulhet i Cristina Ros i Solé (red.), *Mobility and localisation in language learning. A view from languages of the wider world*. Berlin: Peter Lang, 173-198.
- Rachmawaty, Noor, M. Basri Wello, Mansur Akil i Syarifuddin Dollah. 2018. „Do cultural intelligence and language learning strategies influence students’ English language proficiency?”, *Journal of Language Teaching and Research* 9, 3: 655-663.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, naucażanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Rada Europy. 2018. *CEFR: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Rada Europy. 2020. *CEFR: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. (<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Rada Europy. 2022. *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Sztrasburg: Rada Europy.
- Rathje, Stefanie. 2006. „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts”, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, 3: 1-21.
- Richards, Jack. 2006. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, C. Jack i Theodore S. Rodgers. [1986] 1991. *Approaches and methods in language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, Karen. 2007. *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robinson, Gail. 1988. *Crosscultural understanding*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Roël, Petra i Lidy Zijlmans. 2013. *Nieuwe start!* Utrecht: ncb.
- Romanowski, Piotr. 2017. *Intercultural communicative competence in English language teaching in Polish state colleges*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sanjinés, Javier. 2016. „Decolonizing aesthetic representation: The presence of the European savage in Bolivian modernity”, w: Juan Ramos i Tara Daly (red.), *Decolonial approaches to Latin American literature and cultures*. Nowy Jork: Springer, 99-119.
- Sapir, Edward. [1933] 1978. *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*. (Tłumaczenie Barbara Stanosz i Roman Zimand.) Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- „Saudade”. 2012. W: *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Savignon, Sandra. 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Savignon, Sandra. 2001. „Communicative language teaching for the twenty-first century”, w: Marianne Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 13-28.
- Schat, Esther, Rick de Graaf i Ewout van der Knaap. 2018. „Intercultureel en taalgericht literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen”, *Levende Talen Tijdschrift* 19, 3: 13-25.
- Schmeets, Hans i Leonie Cornips. 2021. „Talen en dialecten in Nederland”. W: CBS. (<https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onepage=true>) (data dostępu: 4 listopada 2022).
- Schneider-Broekmans, Josina. 2014. *Taal vitaal nieuw*. Almere/Antwerpia: Intertaal.
- Schoen, Th. 1929. *Der Kleine Toussaint-Langenscheidt zur Erlernung fremder Sprachen durch Selbstunterricht. Spanisch*. Berlin: Langenscheidt.
- Sercu, Lies. 2005a. „Teaching foreign languages in an intercultural world”, w: Lies Sercu, Ewa Bandura, Paloma Castro, Leah Davcheva, Chryssa Laskaridou, Ulla

- Lundgren, María del Carmen Méndez García i Phyllis Ryan (red.), *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-18.
- Sercu, Lies. 2005b. „The future of intercultural competence in foreign language education: Recommendations for professional development, educational policy and research”, w: Lies Sercu, Ewa Bandura, Paloma Castro, Leah Davcheva, Chryssa Laskaridou, Ulla Lundgren, María del Carmen Méndez García i Phyllis Ryan (red.), *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 160-181.
- Sercu, Lies, Ewa Bandura, Paloma Castro, Leah Davcheva, Chryssa Laskaridou, Ulla Lundgren, María del Carmen Méndez García i Phyllis Ryan. 2005. *Foreign language teachers and intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sharifian, Farzad. 2015. „Cultural linguistics”, w: Farzad Sharifian (red.), *The Routledge handbook of culture and language*. Abingdon i Nowy Jork: Routledge, 473-492.
- Siek-Piskozub, Teresa. 2012. „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki”, *Lingwistyka Stosowana* 5: 95-108.
- Siek-Piskozub, Teresa. 2016. „Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania”, *Neofilolog* 46, 2: 137-152.
- Sobkowiak, Paweł. 2015. *Interkulturowość w edukacji językowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sorokin, Pitrim. 1937. *Social and cultural dynamics. Volume I: Fluctuation of forms of art*. Nowy Jork: American Book Company.
- Springer, Otto. 1933. „German «Kulturkunde»”, *Monatshefte für Deutschen Unterricht*, 25, 6: 168–175.
- „Standaardtaal in België”. 2022. W: *Taaladvies*. (<https://taaladvies.net/termen-standaardtaal-in-belgie/>) (data dostępu: 26 listopada 2022).
- „Statuut Koninkrijk”. 2022. W: *Rijksoverheid*. (<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/grondwet-en-statuut/statuut-koninkrijk>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- Stern, Hans Heinrich. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oksford: Oxford University Press.
- Stern, Hans Heinrich. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oksford: Oxford University Press.

- Stringer, Donna i Patricia Cassiday. 2009. *52 Activities for improving cross-cultural communication*. Boston: Intercultural Press.
- Stroop, Jan. 1998. *Poldernederlands. Waardoor het ABN verdwijnt*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Stroop, Jan. 2011. *Hun hebben de taal verkwanseld. Over Poldernederlands, 'fout' Nederlands en ABN*. Amsterdam: Athenaeum.
- „Struktura katedry”. 2022. W: *KFN*. (<http://kfn.uni.wroc.pl/>) (data dostępu: 30 listopada 2022).
- Swidler, Ann. 1986. „Culture in action: Symbols and strategies”, *American Sociological Review* 51, 2: 273-286.
- Szulc, Aleksander. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Szumigalska, Agnieszka. 2014. „Pluralizm wyznaniowo-etniczny Surinamu jako wyzwanie dla polityki wewnętrznej państwa”, *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego* 8, 1: 254–264.
- Şenel, Müfit. 2020. „Investigation of the cultural intelligence levels of the Turkish university students at foreign language departments”, *International Journal of Language Education* 4, 3: 361-377.
- Tabakowska, Elżbieta. 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Universitas.
- Taeldeman, Johan. 2001. „De regenboog van de Vlaamse dialecten”, w: J. Taeldeman, M. Devos i J. de Caluwe, *Het taallandschap in Vlaanderen. Wetenschappelijke nascholing RUG 2000-2001*, 1-15 (<https://www.dialectloket.be/wp-content/uploads/2014/05/Taeldeman-De-regenboog-van-de-Vlaamse-dialecten.pdf>) (data dostępu: 13 listopada 2022).
- „Talenbeleid in Europa”. 2022. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/informatie/90/talenbeleid-in-europa>) (data dostępu: 29 sierpnia 2022).
- Teneta-Skwiercz, Dorota. 2022. „Diagnosis of the level of cultural intelligence among students of economics universities in Poland”, *e-mentor* 2, 94: 28-35.
- Ten Thije, Jan. 2020. „What is intercultural communication?”, w: Guido Rings i Sebastian Rasinger (red.), *The Cambridge handbook of intercultural communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-55.
- Tersteeg, Wim i Maud Beersmans. 2011. *De sprong*. Amsterdam: Boom.
- Tersteeg, Wim i Sandra Duenk. 2020. *Van start*. Amsterdam: Boom.

- Thomas, Alexander. 2003. „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte”, *Erwägen, Wissen, Ethik* 14, 1: 137–21.
- Tomalin, Barry i Susan Stempleski. 1993. *Cultural awareness*. Oksford: Oxford University Press.
- Tsuda, Yukio. 2014. „The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the ecology of language paradigm”, w: Molefi Kete Asante, Yoshitaka Miike i Jing Yin (red.), *The global intercultural communication reader*. Nowy Jork: Routledge, 445-456.
- Tylor, B. Edward. [1871] 1896. *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofji, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów. Tom I.* (Tłumaczenie Zofia Kowerska.) Warszawa: Głos.
- Vaassen, Henri. 2021. „Is het onderwijs Nederlands in Noord-Frankrijk bedreigd?”. W: *De Lage Landen*. (<https://www.de-lage-landen.com/article/het-onderwijs-nederlands-in-noord-frankrijk-anno-2021>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- Van der Ham, Bas. 2021. *Zichtbaar Nederlands grammatica NT2*. Bussum: Coutinho.
- Van der Horst, Ilse. 2019. *Het Nederlands internationaal. De rol van het Nederlands en de neerlandistiek in Polen*. Haga: Taalunie.
- Van der Toorn-Schutte. 2006. *Klare taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2*. Amsterdam: Boom.
- Van Ek, Jan. 1986. *Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope*. Sztrasburg: Rada Europy.
- Van Kalsbeek, Alice. 2003. „Taal en cultuur of cultuur en taal?”, w: Ludo Beheydt, Alice van Kalsbeek i Christine van Baalen (red.), *Cultuur in taal*. Utrecht: ncb, 61-102.
- Van Kalsbeek, Alice. 2005. „Culturen contrasteren: een zinvolle zaak?”, w: Ludovic Beheydt, Liesbeth Degand, Pierre Godin, Philippe Hiligsmann i Sonja Vanderlinden (red.), *Neerlandistiek in Frankrijk en in Franstalig België/Les études néerlandaises en France et en Belgique francophone*. Lowanium: PUL, 397-414.
- Van Loo, Helga i Peter Schoenaerts. 2003. *Niet vanzelfsprekend*. Lowanium: acco.
- Van Oostendorp, 2019. „Hoe erg is het opheffen van de opleiding Nederlands op de VU?”, W: *Neerlandistiek*. (<https://neerlandistiek.nl/2019/02/hoe-erg-is-het->

- opheffen-van-de-opleiding-nederlands-op-de-vu/) (data dostępu: 08 grudnia 2022).
- Van Passel, F. 1972. *Actief Nederlands I*. Antwerpia: De Sikkel.
- Van Rossum, Miranda i Roel Vismans. 2004. „Cultuur in leergangen Nederlands als vreemde taal voor beginners”, *Neerlandica Extra Muros* 42, 3: 1–25.
- Van Rossum, Miranda i Roel Vismans. 2006. „Trading culture, teaching culture: the role of the Dutch language tutor in the acquisition of intercultural skills at beginners level”, *Dutch Crossing* 30, 1: 143–174.
- Verbruggen, Katja i Marjet Tamse. 2019. *Op naar de eindstreep*. Bussum: Coutinho.
- Verscheuren, Jef. 2008. „Intercultural communication and the challenges of migration”, *Language and Intercultural Communication* 8, 1: 21-35.
- „Visie op taalvariatie en taalvariatiebeleid”. 2019. W: *Taalunie*. (<https://taalunie.org/publicaties/88/visie-op-taalvariatie-en-taalvariatiebeleid>) (data dostępu: 25 lipca 2022).
- Wach, Aleksandra. 2017. „Intercultural experience in online collaboration: A case of Polish and Romanian teacher-trainees”, *The Electronic Journal for English as a Second Language* 20, 4: 1-21.
- Waterlot, Muriel. 2016. „Bevordering van de interculturele competentie in T2-vertaalcolleges bij de Katholieke Universiteit Lublin Johannes Paulus II”, *Roczniki Humanistyczne* 64, 5: 263-280.
- Wenzel, Veronika. 2019. „Statistik”. W: *Uni Muenster*. (<https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/nlimunterricht/statistik.html>) (data dostępu: 25 listopada 2022).
- Wenzel, Veronika. 2022. *Het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Aruba*. Aruba: Bibliotheca Nacional Aruba.
- Werneck Barbosa, Marcelo i Luana Ferreira-Lopes. 2021. „Emerging trends in telecollaboration and virtual exchange: a bibliometric study”, *Educational Review*. (<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1907314>) (data dostępu: 09.01.2022).
- Whorf, Benjamin. [1942] 1982. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wierlacher, Alois. 2003. *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

- Wilczyńska, Weronika i Anna Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON.
- Wilczyńska, Weronika, Maciej Mackiewicz i Jarosław Krajka. 2019. *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilkins, D.A. 1973. *Systems development in adult language learning*. Sztrasburg: Rada Europy.
- Wilkins, D.A. 1976. *Notional syllabuses*. Oksford: Oxford University Press.
- Willemyns, Roland i Wim Daniëls. 2003. *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in de Zuidelijk Nederlanden*. Antwerpia: Standaard.
- Wittenberg, Anna i Patrycja Otto-Duszczak. 2018. „Arabski czy niderlandzki na lekcjach już nie dziwią. Jakich języków uczą się dzieci w publicznych szkołach?”, *Gazeta Prawna*, 23 maja 2018. (<https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1125567,niszowe-jezyki-w-szkolach.html>) (data dostępu: 28 listopada 2022).
- „Władze”. 2020. W: *KUL WNH*. (<https://www.kul.pl/wladze,19849.html>) (data dostępu: 30 listopada 2022).
- Włodarczyk, Ewa. 2003. „Kultura”, w: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom II*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 950-962.
- Wróblewska, Teresa. 2000. „Przemiany kulturowe i cywilizacyjne w dobie integracji europejskiej”, *Nauczyciel i Szkoła* 2, 9: 59-66.
- Xiuwen, Zhai i Abu Bakar Razali. 2021. „An overview of the utilization of TikTok to improve oral English communication competence among EFL undergraduate students”, *Universal Journal of Educational Research* 9, 7: 1439-1451.
- Young, Kimball. 1942. *Sociology: A study of society and culture*. Nowy Jork: American Book Company.
- Zawadzka, Elżbieta. 2000. „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości”, w: Barbara Kielar, Tomasz P. Krzeszowski, Jurij Lukszyn i Tadeusz Namowicz (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt, 451-465.
- Zilliacus, Harriet, BethAnne Paulsrund i Gunilla Holm. 2017. „Essentializing vs. non-essentializing students’ cultural identities: curricular discourses in Finland and Sweden”, *Journal of Multicultural Discourses* 12, 2: 166-180.

- Ziółkowski, Janusz. 1986. „Antropologia kulturowa i społeczna”, *Przegląd Antropologiczny* 52, 1-2: 35-54.
- Żuk, Grzegorz. 2010. „Językowy obraz świata w polskiej lingwistyce przełomu wieków”, w: Małgorzata Karwatowska i Adam Siwiec (red.), *Przeobrażenia w języku i komunikacji medialnej na przełomie XX i XXI wieku*. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 239-257.

Tytuł
Autorzy
Rok wydania
Wydawnictwo
Kraj wydania
Liczba stron
Grupa docelowa
Tematy
Podejście do kultury

Załącznik 3: Kwestionariusz skali inteligencji kulturowej

Drogi uczestniku/Droga uczestniczko,

Wypełnienie ankiety zajmują ok. 10 minut. Ankieta jest anonimowa, a jej wyniki stanowią część badań doktorskich realizowanych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dziękuję za poświęcony czas.

mgr Mikołaj Buczak, mikolaj.buczak@amu.edu.pl

Uniwersytet: KUL/UAM/UWr* (*niepotrzebne skreślić)

Instrukcja: Zapoznaj się uważnie z poniższymi stwierdzeniami, a następnie określ, w jakim stopniu zgadasz się z każdym z nich. Do każdego stwierdzenia należy ustosunkować się korzystając z następującej skali:

Zdecydowanie nie zgadzam się						Zdecydowanie zgadzam się
1	2	3	4	5	6	7

Przeczytaj każde stwierdzenie i wybierz taką odpowiedź, która najlepiej opisuje to, jaka/jaki **NAPRAWDĘ JESTEŚ**. Nie ma tutaj odpowiedzi dobrych i złych, dlatego odpowiadaj szczerze i zgodnie z własnym przekonaniem.

Zaznacz swoje odpowiedzi poprzez zakreślenie kółkiem cyfry w odpowiedniej kratce.

		Zdecydowanie nie zgadzam się						Zdecydowanie zgadzam się
1.	Jestem świadoma/y wiedzy kulturowej, której używam podczas komunikowania się z osobami z różnych kultur.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Aktualizuję swoją wiedzę kulturową, kiedy komunikuję się z osobami z nieznaną mi kulturą.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Jestem świadoma/y swojej wiedzy kulturowej, którą stosuję w interakcjach międzykulturowych.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Sprawdzam dokładność swojej wiedzy kulturowej, kiedy komunikuję się z osobami z różnych kultur.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Znam prawne i ekonomiczne systemy obowiązujące w innych kulturach.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Znam zasady (np. słownictwo, gramatykę) obowiązujące w innych językach.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Znam wartości kulturowe i przekonania religijne istniejące w innych kulturach.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Znam zwyczaje dotyczące zawierania małżeństw, które istnieją w innych kulturach.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Znam sztukę i rzemiosło innych kultur.	1	2	3	4	5	6	7

		Zdecydowanie nie zgadzam się						Zdecydowanie zgadzam się
10.	Znam zasady wyrażania zachowań niewerbalnych, które obowiązują w innych kulturach.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Lubię nawiązywać kontakty z osobami z różnych kultur.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Jestem przekonana/y, że potrafię nawiązać towarzyskie kontakty z lokalnymi mieszkańcami, którzy pochodzą z nieznanego mi kultury.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Jestem przekonana/y, że potrafię poradzić sobie ze stresem związanym z dostosowaniem się do kultury, która jest dla mnie nowa.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Lubię żyć w kulturach, które są dla mnie obce.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Jestem przekonana/y, że mogę przyzwyczać się do zasad robienia zakupów, jakie obowiązują w innej kulturze.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Zmieniam swoje zachowanie werbalne (np. akcent, ton głosu), gdy wymaga tego interakcja międzykulturowa.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Inaczej stosuję przerwy w mówieniu i ciszę po to, by dostosować się do różnych sytuacji międzykulturowych.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Zmieniam tempo mówienia, gdy wymaga tego międzykulturowa sytuacja.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Zmieniam swoje zachowanie niewerbalne, gdy wymaga tego sytuacja międzykulturowa.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Zmieniam swoją mimikę twarzy, gdy wymaga tego interakcja międzykulturowa.	1	2	3	4	5	6	7

Załącznik 4: Arkusz obserwacyjny

Jednostka/kod nauczyciela/komponent:

Data:

Temat:

Liczba studentów:

ODNIESIENIE	LICZBA ODNIESIĘĆ		KOMENTARZ	TECHNIKI NAUCZANIA
	KRÓTKIE	DŁUGIE		
1. Funkcjonowanie w społeczeństwie + numery alarmowe				
2. Imiona i nazwy + dni tygodnia				
3. Aspekty językowe				
4. Firmy + reklama				
5. Muzyka				
6. Książki + literatura				
7. Media społeczno-ściowe + technologie				
8. Tv/radio/prasa				
9. Transport				
10. Film/teatr/kabaret + sztuka				
11. Czas (wolny) + relaks				
12. Urodziny i ślub + śmierć				
13. Święta + Nowy Rok				
14. Polityka				
15. Muzeum + zabytki + historia				
16. Zoo + zwierzęta				
17. Zdrowie + uzależnienia				
18. Jedzenie i picie				
19. Zakupy/ekonomia + mieszkanie				
20. Edukacja + nauka				
21. Sport				
22. Pogoda/klimat + środowisko				
23. Praca + telefon				
24. Wiara i przesady				

25. Szok kulturowy + komunikacja interkul- turowa
26. Rodzina + relacje
27. Homoseksualność + mniejszości
28. Przestępczość
29. Podróże/turystyka/ geografia + miasta
30. Cechy narodowe

Załącznik 5: Ankieta dotycząca rozwijania kompetencji interkulturowej

Ankieta dla studentów

Ankieta ma charakter anonimowy i jest częścią badania dotyczącego analizy miejsca komponentu kulturowego oraz **kompetencji interkulturowej** w procesie nauczania i uczenia się języka niderlandzkiego.

Kompetencja interkulturowa – wiedza (np. wiedza o praktykach i zjawiskach kulturowych, świadomość i znajomość różnic między kulturami), umiejętności (np. ustalanie wzajemnych powiązań pomiędzy kulturą własną a obcą, interpretowania zjawisk kulturowych) i postawy (np. ciekawość i otwartość wobec innych kultur), które pozwalają na zrozumienie i docenienie innych kultur i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych.

Dziękuję za udział w ankiecie!

Mikołaj Buczak (UAM) (mikołaj.buczak@amu.edu.pl)

Część 1 – Podstawowe dane

1. Wiek:

2. Płeć:

3. Jaki jest twój język ojczysty?.....

4. Ile lat uczysz się języka niderlandzkiego?

5. Jak oceniasz swój poziom znajomości języka niderlandzkiego?

a) podstawowy

b) średniozaawansowany niższy

c) średniozaawansowany wyższy

d) zaawansowany

e) biegły

6. Ile znasz języków obcych? Proszę wymienić języki i podać poziom znajomości (podstawowy / średniozaawansowany niższy / średniozaawansowany wyższy / zaawansowany / biegły).

.....
.....

.....
.....
7. Czy mieszkałeś/mieszkałaś kiedyś dłużej niż 6 miesięcy w kraju niderlandzkojęzycznym?

TAK / NIE

Część 2 – Interkulturowość na zajęciach PNJN/PZJN

Proszę ustosunkować się do podanych niżej stwierdzeń, używając 5-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza nie zgadzam się z tym stwierdzeniem, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam. **Zakreśl jedną z cyfr.**

1. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Holandii.

1 2 3 4 5

2. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o innych (niż niderlandzkojęzyczne) kulturach.

1 2 3 4 5

3. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie zdolność do krytycznej oceny aspektów kultury własnej.

1 2 3 4 5

4. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę ciekawości wobec innych kultur.

1 2 3 4 5

5. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Belgii.

1 2 3 4 5

6. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury własnej.

1 2 3 4 5

7. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o mojej własnej kulturze.

1 2 3 4 5

8. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę otwartości wobec innych kultur.

1 2 3 4 5

9. Lekcje języka niderlandzkiego pozwalają mi zdobywać nową wiedzę o kulturze i praktykach kulturowych, którą mogę wykorzystać w interakcjach interkulturowych (np. umiejętność interpretowania niewerbalnych aspektów interakcji).

1 2 3 4 5

10. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność interpretacji i objaśniania wydarzeń i materiałów lub dokumentów z kultury obcej.

1 2 3 4 5

11. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Antylach Holenderskich.

1 2 3 4 5

12. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność ustalania wzajemnych powiązań między kulturą własną i obcą.

1 2 3 4 5

13. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie postawę szacunku wobec innych kultur.

1 2 3 4 5

14. Lekcje języka niderlandzkiego rozwijają u mnie umiejętność krytycznej oceny aspektów kultury obcej.

1 2 3 4 5

15. Lekcje języka niderlandzkiego wzbogacają moją wiedzę o Surinamie.

1 2 3 4 5

Część 3 – Dodatkowe refleksje

1. Czy uważasz, że kultura powinna być elementem nauki języka niderlandzkiego? Krótko uzasadnij swoją odpowiedź.

.....
.....
.....
.....
.....

2. Czy uważasz, że rozwijanie kompetencji interkulturowej powinno być elementem nauki języka niderlandzkiego? Krótko uzasadnij swoją odpowiedź.

.....
.....
.....
.....
.....

3. Co jest dla Ciebie źródłem rozwijania kompetencji interkulturowej w ramach zajęć z języka niderlandzkiego? **Uporządkuj je pamiętając, że 1 to najmniej ważne źródło, a 8 najważniejsze.**

- materiały zawarte w podręczniku do języka niderlandzkiego;
- materiały autorskie przygotowywane przez nauczyciela;
- dyskusje na tematy dotyczące kultury w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;
- prezentacje w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;
- omawianie bieżących wydarzeń w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;

- __ wykłady nauczyciela w ramach zajęć z języka niderlandzkiego;
- __ materiały z internetu wykorzystywane na zajęciach z języka niderlandzkiego;
- __ artykuły, książki, filmy, wideo udostępniane przez nauczyciela.

4. Co, poza lekcjami języka niderlandzkiego, jest dla Ciebie źródłem kontaktu z innymi kulturami?

Zakreśl cztery najważniejsze dla Ciebie odpowiedzi.

- a) wyjazdy za granicę;
- b) kontakty z przyjaciółmi i znajomymi;
- c) prywatne lekcje językowe;
- d) oglądanie telewizji/filmów/seriali;
- e) media społecznościowe (YouTube, Instagram, TikTok itp.);
- f) materiały z internetu (teksty, nagrania);
- g) słuchanie radia;
- h) czytanie prasy i/lub książek;
- i) inne

Załącznik 6: Formularz informacyjny

Formularz informacji dla uczestników obserwacji

Tytuł projektu: Interkulturowość w nauczaniu i uczeniu się języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej

Osoba przeprowadzająca badanie:

mgr Mikołaj Buczak (mikolaj.buczak@amu.edu.pl), doktorant, Wydział Anglistyki UAM

Kontakt:

mikolaj.buczak@amu.edu.pl

Proszę o uważne zapoznanie się z opisem realizowanego projektu naukowego.

Uczestnictwo jest świadome i dobrowolne, a odmowa nie wiąże się z żadnymi konsekwencjami. Uzyskane wyniki są poufne. W przypadku pytań lub wątpliwości, na każdym etapie badania należy zwrócić się do osoby przeprowadzającej badanie.

Opis realizowanego badania: W ramach obserwacji badacz będzie zwracał uwagę na interakcje zachodzące między studentami oraz między studentami a nauczycielem podczas zajęć z języka niderlandzkiego jako obcego.

Czas trwania badania: 90 minut

W badaniu mogą wziąć udział: studenci studiów licencjackich na kierunku filologia niderlandzka lub niderlandystyka lub studia niderlandystyczne oraz nauczyciele języka niderlandzkiego jako obcego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Wrocławskim oraz Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Załącznik 7: Zgoda na udział w badaniu

Zgoda na udział w badaniu naukowym

Tytuł projektu: Interkulturowość w nauczaniu i uczeniu się języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej

Osoba przeprowadzająca badanie:

mgr Mikołaj Buczak (mikolaj.buczak@amu.edu.pl), Wydział Anglistyki UAM

Wyrażam zgodę na udział w zajęciach, które będą obserwowane przez mgr. Mikołaja Buczaka w celach naukowych.

Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych uzyskanych w trakcie wywiadu, zgodnie z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1000), wyłącznie w celach naukowych. Niniejszy dokument, potwierdzający zgodę na udział w badaniach będzie przechowywany zgodnie z zasadami przechowywania dokumentacji poufnej.

.....

Data i podpis

Zgoda na udział w badaniu naukowym

Tytuł projektu: Interkulturowość w nauczaniu i uczeniu się języka niderlandzkiego jako obcego w polskiej praktyce akademickiej

Osoba przeprowadzająca badanie:

mgr Mikołaj Buczak (mikolaj.buczak@amu.edu.pl), Wydział Anglistyki UAM

Wyrażam zgodę na obserwację moich zajęć przez mgr. Mikołaja Buczaka w celach naukowych.

Wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych uzyskanych w trakcie wywiadu, zgodnie z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1000), wyłącznie w celach naukowych. Niniejszy dokument, potwierdzający zgodę na udział w badaniach będzie przechowywany zgodnie z zasadami przechowywania dokumentacji poufnej.

.....

Data i podpis

Załącznik 8: Dokumentacja programowa

Uniwersytet Wrocławski (UWr)

Efekty uczenia się dla kierunku niderlandystyka, studia I stopnia

Symbol efektu kierunkowego	Kierunkowe efekty uczenia się
	Wiedza: absolwent zna i rozumie
K_W03	ma wiedzę o źródłach informacji (opracowania encyklopedyczne, syntezy podręcznikowe, studia monograficzne, słowniki, gramatyki), dotyczących języka niderlandzkiego oraz jego literatury i kultury.
K_W06	ma świadomość miejsca polszczyzny wśród innych języków i konieczności doskonalenia sprawności językowej w języku polskim.
K_W08	ma uporządkowaną wiedzę o systemach fonologicznym, gramatycznym i leksykalnym języka niderlandzkiego, a także o ich historycznej zmienności. Ma wiedzę o możliwościach funkcjonalnych języka polskiego. Potrafi dokonać podstawowego zestawienia struktur i zjawisk języka polskiego oraz niderlandzkiego, a także ma podstawową wiedzę o przechodzeniu od struktur jednego języka do struktur drugiego.
K_W07	ma wiedzę o ogólnych mechanizmach rządzących używaniem języka; zna podstawowe narzędzia i metody opisu zjawisk językowych.
K_W09	ma wiedzę dotyczącą najważniejszych zjawisk z historii literatury i kultury języka niderlandzkiego od jego początków do czasów współczesnych, oraz ważnych ośrodków życia literackiego i kulturalnego.
K_W10	zna i rozumie fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji. Ma wiedzę o historii krajów niderlandzkiego obszaru językowego obejmującą najważniejsze wydarzenia i postaci. Ma wiedzę o współczesnych społecznych, politycznych i artystycznych realiach w krajach niderlandzkiego obszaru językowego.
K_W11	ma podstawową wiedzę o polskich instytucjach kultury i orientację w życiu kulturalnym w Polsce oraz w krajach odpowiednich dla języka niderlandzkiego.
	Umiejętności: absolwent potrafi
K_U01	potrafi wyszukiwać, selekcjonować, analizować, oceniać i użytkować wiedzę z zakresu literaturoznawstwa, językoznawstwa oraz nauk o kulturze i religii z wykorzystaniem różnych źródeł i metod.
K_U02	potrafi zastosować elementarne zasady i procedury badawcze, formułować i analizować problemy, dobrać odpowiednie narzędzia, formułować wnioski, opracować i zaprezentować rezultaty pracy w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa oraz nauk o kulturze i religii niderlandzkiego obszaru językowego.
K_U05	potrafi identyfikować różne rodzaje wytworów kultury będące przedmiotem badań literaturoznawstwa, językoznawstwa oraz nauk o kulturze i religii.
K_U06	potrafi, posługując się typowymi metodami, analizować wytwory kultury charakterystyczne dla obszaru kultury języka niderlandzkiego oraz interpretować je, dążąc do określenia ich znaczeń, zakresu oddziaływania społecznego oraz ich miejsca w procesie historycznym i w przemianach kultury.
K_U08	potrafi porozumiewać się ze specjalistami w zakresie literaturoznawstwa, językoznawstwa oraz nauk o kulturze i religii w języku niderlandzkim i w języku polskim, wykorzystując różne kanały i techniki komunikacyjne, z użyciem specjalistycznej

	terminologii; potrafi przedstawiać i oceniać różne opinie i stanowiska, na przykład w debacie.
K_U15	potrafi samodzielnie planować i realizować rozwój swojej wiedzy i własnych kompetencji, zna wartość i sens uczenia się przez całe życie. Rozumie potrzebę stałego rozwijania umiejętności językowych.
	Kompetencje społeczne: absolwent jest gotów do
K_K04	ma świadomość różnic kulturowych i związanych z tym wyzwań, potrafi w praktyce stosować wiedzę o mechanizmach komunikacji interkulturowej.
K_K05	potrafi uczestniczyć w życiu kulturalnym, korzystać z różnorodnych jego form i różnych mediów.
K_K06	jest świadomy współodpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego danego regionu, kraju (zwłaszcza ojczystego, Polski oraz kraju studiowanego języka), Europy.

Sylabusy – I rok, niderlandystyka, UW r

	PZJN Kurs podręcznikowy	PZJN Konwersacje (II semestr)
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - znajomość języka niderlandzkiego na poziomie A2 w zakresie mówienia, pisanie, rozumienia tekstów pisanych i słuchanych; - znajomość podstawowych zasad wymowy i ortografii języka niderlandzkiego; - znajomość podstawowych reguł gramatyki niderlandzkiej i umiejętność stosowania jej w praktyce; - umiejętność rozróżniania odmian języka niderlandzkiego (Holandia, Belgia). <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W08, K_U15.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - znajomość języka niderlandzkiego na poziomie A1 w zakresie mówienia; - umiejętność stosowania reguł gramatyki niderlandzkiej oraz słownictwa w praktyce; - umiejętność prowadzenia rozmów w języku niderlandzkim w małych grupach. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: Nie wskazano w sylabusie.</p>
Treści kształcenia	Treści programowe zawarte w podręczniku <i>Nederlands in gang</i> oraz <i>Nederlands in actie</i> (lekcja 1-3).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zawody holenderskie. 2. Wygląd + ubranie. 3. Jedzenie i picie. 4. Warzywa, owoce, wędliny itp. + przepisy. 5. Sport i gra. 6. Naczynia kuchenne + układ kuchni, AGD. 7. Zajęcia domowe. 8. Ciekawe miasta w Polsce i Holandii/Belgii. 9. Pozdrowienia, pytania, <i>jak się masz, żegnaj</i>. 10. Liczby, zegar. 11. Pogoda.
Procedury dydaktyczne	Nie wskazano w sylabusie.	Nie wskazano w sylabusie.
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: <i>Nederlands in gang</i> , <i>Nederlands in actie</i> .	Literatura podstawowa: <i>Nederlands in gang</i> .
Sposoby oceniania	Regularne uczestnictwo w zajęciach zgodnie z regulaminem studiów, testy leksykalno-gramatyczne, prace pisemne, ocenianie ciągłe, egzamin pisemny i ustny.	Aktywne uczestnictwo w zajęciach, kolokwium ustne.

Materiały dydaktyczne – I rok, niderlandystyka, UW r

Tytuł	<i>Nederlands in gang</i>	<i>Nederlands in actie</i>
Autorzy	Berna de Boer, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach	Berna de Boer, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach
Rok wydania	2017	2014
Wydawnictwo	Coutinho	Coutinho
Kraj wydania	Holandia	Holandia
Liczba stron	318	287
Grupa docelowa	Niderlandzki jako drugi dla wysoko wykształconych obcokrajowców.	Niderlandzki jako drugi dla wysoko wykształconych obcokrajowców.
Tematy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Witaj [Welkom]. 2. W stołówce [In de kantine]. 3. W kawiarni [In het café]. 4. Na ulicy [Op straat]. 5. Na rynku [Op de markt]. 6. W restauracji [In een restaurant]. 7. W sklepie odzieżowym [In een kledingzaak]. 8. W biurze nieruchomości [Bij de makelaar]. 9. U lekarza pierwszego kontaktu [Bij de huisarts]. 10. U mechanika rowerowego [Bij de fietsmaker]. 11. Na urodzinach [Op een verjaardag]. 12. Do hali widowiskowej [Naar de Evenementenhal]. 13. U przyjaciół [Bij vrienden]. 14. Na siłowni [In de sportschool]. 15. W pociągu [In de trein]. 16. Do kina [Naar de bioscoop]. 17. W domu [Thuis]. 18. Na policji [Bij de politie]. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Praca, studia i czas wolny [Werk, studie en vrije tijd]. 2. Podróżowanie [Reizen]. 3. Uczucia [Gevoelens]. 4. Edukacja [Onderwijs]. 5. Obcokrajowcy w Holandii [Buitenlanders in Nederland]. 6. Relacje [Relaties]. 7. Ekonomia [Economie]. 8. Sztuka i literatura [Kunst en literatuur].
Podejście do kultury	Komunikacyjne.	Komunikacyjne.

Sylabusy – II rok, niderlandystyka, UW r

	PZJN Kurs podręcznikowy	PZJN Konwersacje
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizacja kursu <i>Nederlands in actie</i> umożliwi przejście z poziomu A2 do poziomu B1; - rozwinięcie kompetencji językowych uczestników zajęć w zakresie: czytania, pisania, mówienia, opanowania materiału leksykalnego, gramatyki, rozumienia tekstu pisanego i słuchanego. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W07.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ćwiczenie mówienia w języku niderlandzkim oraz poszerzenie słownictwa; - nabycie umiejętności tworzenia poprawnych komunikatów ustnych w oparciu o poznane reguły gramatyczne; - poznanie wpływu różnic kulturowych na zachowanie językowe; - posiadanie umiejętności płynnego tworzenia komunikatów ustnych; - umiejętność prowadzenia dialogu (w zakresie tematów z treści programowych zajęć) na poziomie B1. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W07, K_W10, K_K04, K_U15.</p>
Treści kształcenia	Podstawą kursu są treści programowe zawarte w podręczniku <i>Nederlands in actie</i> oraz <i>Nederlands op niveau</i> (lekcje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spędzanie czasu wolnego, pasje. 2. Celebrowanie urodzin, zwyczaje.

	1-5) uzupełnione o materiały własne prowadzących.	3. Ulubione programy TV, teraz i kiedyś, programy TV w Polsce i Holandii i Belgii. 4. Wyjście na miasto, jedzenie w restauracji. 5. Opis kierunków, lokalizacji, gdzie coś się znajduje. 6. Trendy, moda. 7. Internet. 8. Blogi. 9. Fenomen smartfonów/smart tv. 10. Święta kulturowe (Boże Narodzenie/Halloween...) 11. Dom królewski w Holandii i Belgii. 12. Interiekcje w j. niderlandzkim i partykuły modalne (na przykład <i>hé, hoor, gezellig, lekker, voilà, amat</i>). 13. Dyskusje na temat aktualności z prasy polskiej, holenderskiej i belgijskiej. 14. Psychologia. 15. Emigracja. 16. Prasa. 17. Czas wolny. 18. Zdrowie.
Procedury dydaktyczne	Nie wskazano w sylabusie.	Nie wskazano w sylabusie.
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: <i>Nederlands in actie</i> , <i>Nederlands op niveau</i> .	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.
Sposoby oceniania	Kolokwia pisemne i ustne, ocenianie ciągłe, testy pisemne, wypowiedzi ustne.	Kolokwium ustne, ocena systematycznego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach, ocena przygotowania do zajęć studentów.

Materiały dydaktyczne – II rok, niderlandystyka, UW

Tytuł	<i>Nederlands in actie</i>	<i>Nederlands op niveau</i>
Autorzy	Berna de Boer, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach	Berna de Boer i Ronald Ohlsen
Rok wydania	2014	2015
Wydawnictwo	Coutinho	Coutinho
Kraj wydania	Holandia	Holandia
Liczba stron	287	312
Grupa docelowa	Niderlandzki jako język drugi dla wysoko wykształconych obcokrajowców.	Niderlandzki jako język drugi dla wysoko wykształconych obcokrajowców.
Tematy	1. Praca, studia i czas wolny [Werk, studie en vrije tijd]. 2. Podróżowanie [Reizen]. 3. Uczucia [Gevoelens]. 4. Edukacja [Onderwijs]. 5. Obcokrajowcy w Holandii [Buitenlanders in Nederland]. 6. Relacje [Relaties]. 7. Ekonomia [Economie]. 8. Sztuka i literatura [Kunst en literatuur].	1. Pozytywny [Positief]. 2. Towarzyski [Social]. 3. Progresywny [Progressief]. 4. (Międzynarodowy [(Inter)nationaal]. 5. Kreatywny [Creatief]. 6. Szanse na przetrwanie [Duurzaam].
Podejście do kultury	Komunikacyjne.	Komunikacyjne, interkulturowe.

Sylabusy – III rok, niderlandystyka UW

	PZJN Kurs podręcznikowy	PZJN Konwersacje
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele: - doskonalenie sprawności mówienia, pisania i rozumienia w języku niderlandzkim.</p> <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W07, K_W08, K_U15.</p>	<p>Cele: Nie wskazano w sylabusie.</p> <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W10, K_K04.</p>
Treści kształcenia	<p>Podczas kursu realizowane są treści programowe (leksykalne i gramatyczne) zawarte w podręczniku <i>Help! 3 Zal ik u even helpen?</i>, uzupełniane o materiały dodatkowe, przygotowane przez prowadzącego/ prowadzących zajęcia, pochodzące między innymi z zasobów internetowych.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ekonomia. 2. Negocjacje. 3. Stosunki międzyludzkie. 4. Wiadomości i relacjonowanie aktualnych wydarzeń. 5. Rozmowy, przeprowadzanie rozmów. 6. Osobowość i cechy charakteru. 7. Portale randkowe. 8. Dialekty w Belgii i Holandii. 9. Zdrowie. 10. Humor. 11. Niderlandzkie idiomy. 12. Technika.
Procedury dydaktyczne	Nie wskazano w sylabusie.	Nie wskazano w sylabusie.
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: <i>Help! 3 Zal ik u even helpen?</i>	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.
Sposoby oceniania	Sprawdzian, ocena ciągła.	Ocena ciągła, kolokwium ustne.

Materiały dydaktyczne – III rok, niderlandystyka, UW

Tytuł	<i>Help! 3 Zal ik u even helpen?</i>
Autorzy	Bibi Dumon Tak, Mieps Fonteijn, Lenie van Palenstein
Rok wydania	2008
Wydawnictwo	ncb
Kraj wydania	Holandia
Liczba stron	240
Grupa docelowa	Niderlandzki jako język obcy dla obcokrajowców z dobrą znajomością języka niderlandzkiego.
Tematy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jedzenie i picie [Eten en drinken]. 2. Klimat [Klimaat]. 3. Transport [Vervoer]. 4. Środowisko [Milieu]. 5. Ekonomia [Economie]. 6. Praca [Werk]. 7. Relaks [Ontspanning]. 8. Sport [Sport]. 9. Technika [Techniek]. 10. Zdrowie [Gezondheid]. 11. Edukacja [Onderwijs]. 12. Uzależnienia [Verslavingen]. 13. Policja [Politie].
Podejście do kultury	Faktograficzne, komunikacyjne.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM)

Efekty uczenia się dla kierunku studia niderlandystyczne, studia I stopnia

Symbol efektu kierunkowego	Kierunkowe efekty uczenia się
Wiedza: absolwent zna i rozumie	
K_W04	treść, formę i funkcje podstawowej terminologii z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa i wiedzy o obszarze kulturowym języka niderlandzkiego.
K_W05	szczegółową tematykę w zakresie literaturoznawstwa, językoznawstwa lub obszaru kulturowego języka niderlandzkiego.
K_W06	kompleksową naturę języka, jego złożoność i historyczną zmienność jego znaczeń, a także jego powiązania z językami klasycznymi.
K_W08	funkcjonowanie instytucji kultury i orientuje się we współczesnym życiu kulturalnym obszaru kulturowego języka niderlandzkiego.
K_W09	fundamentalne dylematy współczesnej cywilizacji oraz zna najważniejsze tendencje rozwojowe współczesnej kultury niderlandzkiego obszaru językowego i ich ramy konstytucjonalne.
Umiejętności: absolwent potrafi	
K_U05	rozpoznawać oraz oceniać procesy i zjawiska językowe, literackie i kulturowe na podstawie uzyskanej wiedzy i z wykorzystaniem standardowych metod i narzędzi wykorzystywanych w badaniach filologicznych czy w badaniach interdyscyplinarnych.
K_U08	właściwie analizować przyczyny i przebieg konkretnych zjawisk językowych, literackich i kulturowych.
K_U09	posługiwać się głównymi teoriami z zakresu języka, literatury i kultury, paradygmatai badawczymi studiowanej specjalności w typowych sytuacjach językowych i społecznych.
K_U10	samodzielnie, analitycznie i krytycznie interpretować językowe i literackie teksty i zjawiska kulturowe w odniesieniu do studiów niderlandystycznych.
K_U14	przygotowywać, formułować i pisać w języku niderlandzkim i polskim prace akademickie o właściwej strukturze, kompozycji, budowie i argumentacji z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa lub/i kultury niderlandzkiego obszaru językowego.
K_U15	przygotować wystąpienia ustne w języku niderlandzkim i w języku polskim, dotyczące zagadnień językoznawstwa, literaturoznawstwa i wiedzy o kulturze niderlandzkiego obszaru językowego.
K_U16	przewodzić rozmowy na tematy językowe w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa i wiedzy o kulturze oraz wypowiadać się o tych dziedzinach w języku niderlandzkim oraz w języku polskim.
K_U18	pogłębiać swoją praktykę komunikacyjną w języku niderlandzkim (również w kontekście wykonywanego zawodu), zdając sobie sprawę z wartości i sensu uczenia się przez całe życie.
Kompetencje społeczne: absolwent jest gotów do	
K_K05	poszanowania różnic kulturowych i związanych z tym wyzwań.
K_K08	świadomej oceny wartości dziedzictwa kulturowego niderlandzkiego obszaru językowego.
K_K09	śledzenia bieżących trendów kulturowych i cywilizacyjnych w niderlandzkim obszarze językowym, wykorzystując różne media w celu oceny krytycznej posiadanej wiedzy i inicjowania działań przedsiębiorczych.
K_K10	wykazywania się otwartością i tolerancją wobec innych kultur.

Sylabusy – I rok, studia niderlandystyczne, UAM

	PNJN Kurs podręcznikowy	PNJN Mówienie i pisanie
Cele kształcenia i efekty uczenia się	Cele: - budowanie zasobu słownictwa z wybranych zakresów tematycznych na poziomie podstawowym;	Cele: - budowanie zasobu słownictwa z wybranych zakresów tematycznych na poziomie podstawowym;

	<p>- nauka i rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji w wybranych sytuacjach;</p> <p>- nauka i rozwijanie umiejętności czytania krótkich tekstów niderlandzkojęzycznych o tematyce ogólnej.</p> <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W06, K_U18.</p>	<p>- nauka i rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji w wybranych sytuacjach;</p> <p>- budowanie zasobu słownictwa przydatnego w sytuacjach dnia codziennego;</p> <p>- wykształcenie umiejętności pisania prostych tekstów dotyczących codziennych sytuacji.</p> <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W06, K_U15, K_U16, K_U18, K_K05.</p>
Treści kształcenia	<p>1. Podstawowe słownictwo związane z wybranymi sytuacjami komunikacyjnymi (między innymi przedstawianie się, pytanie o drogę i inne informacje, mówienie o pogodzie, składanie zamówienia w restauracji, wynajęcie pokoju, robienie zakupów, wizyta u lekarza itd.).</p> <p>2. Czytanie i analizowanie krótkich tekstów w ramach omawianych zakresów tematycznych.</p>	<p>1. Ćwiczenia rozwijające spontaniczne i przygotowane wypowiedzi ustne w ramach zdefiniowanych bloków tematycznych.</p> <p>2. Ćwiczenia leksykalne w ramach zdefiniowanych bloków tematycznych.</p> <p>3. Sytuacje dnia codziennego – ćwiczenia pisemne i ustne.</p>
Procedury dydaktyczne	Dyskusja, praca z tekstem, metoda analizy przypadków, uczenie problemowe, gra dydaktyczna, rozwiązywanie zadań, metoda ćwiczeniowa, pokaz i obserwacja, demonstracje dźwiękowe i/lub wideo, praca w grupach, monitorowanie pracy studenta na zajęciach, ocena zadań domowych.	
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: <i>Contact! 1 nieuw.</i>	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.
Sposoby oceniania	Egzamin pisemny, egzamin ustny, kolokwium pisemne, kolokwium ustne, test, monitorowanie pracy studenta w czasie zajęć, ocena prac domowych.	Egzamin pisemny, egzamin ustny, kolokwium ustne, monitorowanie pracy studenta na zajęciach, ocena prac domowych.

Materiały dydaktyczne – I rok, studia niderlandystyczne, UAM

Tytuł	<i>Contact! 1 – nieuw</i>
Autorzy	Femke de Groot, Bram Haverkamp, Anne van Sluijs
Rok wydania	2019
Wydawnictwo	Intertaal
Kraj wydania	Holandia
Liczba stron	208
Grupa docelowa	Niderlandzki jako język drugi dla wysoko wykształconych obcokrajowców.
Tematy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na lekcji [In de les]. 2. A to jest... [En dit is...]. 3. W recepcji [Aan de balie]. 4. Na siłowni [Bij het sportcentrum]. 5. Przedyskutujemy sprawę? [Zullen we even overleggen?]. 6. Co zjemy? [Wat gaan we eten?]. 7. Przy stole podczas śniadania [Aan de ontbijttafel]. 8. W supermarkecie [In de supermarkt]. 9. Ile to kosztuje? [Hoeveel kost het?]. 10. Dzień z życia... [Een dag uit het leven van...]. 11. Impreza rodzinna [Een familiefeestje]. 12. W drodze [Onderweg]. 13. U lekarza [Bij de dokter]. 14. W urzędzie gminy [Op het gemeentehuis]. 15. Impreza! [Feestje!].
Podjęcie do kultury	Komunikacyjne, interkulturowe.

	PNJN Kurs podręcznikowy	PNJN Pisanie i czytanie	PNJN Konwersacje i słuchanie
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - budowanie zasobu słownictwa z wybranych zakresów tematycznych na poziomie średnio zaawansowanym; - nauka i rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji w wybranych sytuacjach; - utrwalenie praktycznej wiedzy na temat podstawowych aspektów gramatyki języka niderlandzkiego (części mowy, budowa zdania). <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W05, K_W06, K_U18.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wyrobienie umiejętności pisania kompleksowych i szczegółowych tekstów na poziomie B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: błędy w tych tekstach nie mogą utrudniać czytelnikowi ich zrozumienia, sam tekst jest napisany przystojnym do czytania stylem, a między poszczególnymi zdaniami widać logiczny związek; - rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów dotyczących codziennych sytuacji, na przykład tekstów prasowych, krótkich opowiadań. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_U18, K_K09.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nauka i rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji (pisemnej i ustnej) w sytuacjach dnia codziennego na poziomie co najmniej B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego; - wykształcenie umiejętności wychwycenia i rozumienia ogólnych i szczegółowych informacji z programów radiowych i telewizyjnych (po dwukrotnym wysłuchaniu), o ile używana w nich odmiana języka niderlandzkiego to język standardowy (a nie na przykład dialekt). <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W05, K_W06, K_U15, K_U16, K_U18, K_K05.</p>
Treści kształcenia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozszerzanie zasobu słownictwa związanego z wybranymi zakresami tematycznymi na poziomie średnio zaawansowanym. 2. Czytanie i analizowanie tekstów (500-600 słów) w ramach omawianych zakresów tematycznych. 3. Intensywne ćwiczenia gramatyczno-leksykalne, rozwijające i sprawdzające umiejętność stosowania struktur językowych i zasad poprawnej gramatyki języka niderlandzkiego. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ćwiczenia w pisaniu: tworzenie własnych tekstów i ich poprawa na podstawie feedbacku od nauczyciela. 2. Ćwiczenia rozwijające spontaniczne umiejętności pisemne w praktycznych, codziennych sytuacjach. 3. Ćwiczenia ortograficzne i stylistyczne. 4. Czytanie i analizowanie tekstów pod względem [niedokończone – M.B.]. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ćwiczenia rozwijające spontaniczne i przygotowane wypowiedzi ustne w ramach zdefiniowanych bloków tematycznych. 2. Ćwiczenia leksykalne w ramach zdefiniowanych bloków tematycznych. 3. Ćwiczenia w słuchaniu (zakres tematyczny obejmuje wybrane sytuacje dnia codziennego).
Procedury dydaktyczne	Dyskusja, praca z tekstem, metoda analizy przypadków, uczenie problemowe, gra dydaktyczna/symulacyjna, rozwiązywanie zadań, metoda ćwiczeniowa, metoda warsztatowa, demonstracje dźwiękowe i/lub wideo, inne.		
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: <i>Niet vanzelfsprekend.</i>	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.
Sposoby oceniania	Egzamin pisemny, kolokwium pisemne, test, monitorowanie pracy studenta na zajęciach, ocena zadań domowych.		

Materiały dydaktyczne – II rok, studia niderlandystyczne, UAM

Tytuł	<i>Niet vanzelfsprekend</i>
Autorzy	Helga van Loo i Peter Schoenaerts
Rok wydania	2003
Wydawnictwo	Acco

Kraj wydania	Belgia
Liczba stron	384
Grupa docelowa	Niderlandzki jako język obcy dla dorosłych obcokrajowców znających podstawy języka niderlandzkiego.
Tematy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pieniądze szczęścia nie dają [Geld maakt (niet) gelukkig]. 2. Tutaj czuję się jak w domu [Hier voel ik me thuis]. 3. W pracy [Aan het werk]. 4. Tego się nauczysz [Dat zal je leren]. 5. Nowe miotły zmiatają czysto [Nieuwe bezems wegen schoon]. 6. Sztuka przez duże S [Kunst met een grote K]. 7. W zdrowym ciele zdrowy duch [Een gezonde geest in een gezond lichaam]. 8. Idź własną drogą [Ga je eigen weg]. 9. Zdrowy jak ryba [Zo gezond als een vis]. 10. Miłość oślepia? [Maakt liefde blind?]. 11. Szczekające psy nie gryzą [Blaffende honden bijten niet]. 12. Kraj obiecany [Het beloofde land].
Podejście do kultury	Faktograficzne, komunikacyjne, interkulturowe.

Sylabusy – III rok, studia niderlandystyczne, UAM

	PNJN Konwersacje i słuchanie	PNJN Słownictwo	PNJN Komunikacja
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - doskonalenie umiejętności odnoszących się do różnych form wypowiedzi ustnej i pisemnej; - doskonalenie umiejętności rozumienia naturalnego języka mówionego. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W06, K_U15, K_U16, K_U18, K_K05.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozszerzanie zasobu słownictwa z wybranych zakresów tematycznych na poziomie biegłym; - rozwijanie umiejętności czytania tekstów niderlandzkojęzycznych. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W05, K_W06, K_U18.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wyrobienie wyczucia sytuacji w prowadzonych rozmowach i tworzonych tekstach – rejestr, humor, sarkazm. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W05, K_W06, K_U15, K_U16, K_U18, K_K05.</p>
Treści kształcenia	1. Ćwiczenia rozwijające spontaniczne i przygotowane wypowiedzi ustne i pisemne w ramach zdefiniowanych bloków tematycznych.	1. Słownictwo związane z blokami tematycznymi: polityka, ochrona środowiska, sport, magia, zwierzęta, zdrowie, społeczeństwo, film, katastrofy, język.	1. Ćwiczenia rozwijające wycucie sytuacji w spontanicznych rozmowach: rejestr, humor, sarkazm.
Procedury dydaktyczne	Dyskusja, praca z tekstem, metoda analizy przypadków, uczenie problemowe, gra dydaktyczna/symulacyjna, rozwiązywanie zadań, metoda ćwiczeniowa, metoda warsztatowa, pokaz i obserwacja, demonstracje dźwiękowe i/lub wideo, praca w grupach.		
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.	Literatura podstawowa: Materiały z kilku źródeł.
Sposoby oceniania	Egzamin ustny, kolokwium ustne, monitorowanie pracy studenta podczas zajęć.	Egzamin pisemny, kolokwium pisemne, test, esej, egzamin ustny, monitorowanie pracy studenta podczas	Egzamin ustny, kolokwium ustne, monitorowanie pracy studenta podczas zajęć.

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (KUL)

Efekty uczenia się dla kierunku filologia niderlandzka, studia I stopnia

Symbol efektu kierunkowego	Kierunkowe efekty uczenia się
	Wiedza: absolwent zna i rozumie
	charakteryzuje i rozumie główne kierunki w obrębie subdyscyplin filologicznych:
K_W05	1. Literaturoznawstwo. 2. Językoznawstwo. 3. Kulturoznawstwo.
	charakteryzuje i rozumie główne kierunki w obrębie subdyscyplin związanych ze studiowanym kierunkiem Filologii niderlandzkiej:
K_W07	1. Literaturoznawstwo i Literatura niderlandzka. 2. Językoznawstwo niderlandzkie. 3. Kulturoznawstwo – w krajach niderlandzkojęzycznych.
K_W09	ma uporządkowaną wiedzę na temat znaczenia edukacji filologicznej w kształtowaniu współczesnego człowieka, swobodnie poruszającego się obszarach języka, kultury i literatury, oraz ich historycznego rozwoju.
K_W10	ma podstawową wiedzę o głównych kierunkach rozwoju i najważniejszych nowych osiągnięciach w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla kierunku Filologia niderlandzka: nowe zjawiska w języku niderlandzkim, w literaturze i kulturze niderlandzkiej, oraz językoznawstwie niderlandzkim i ogólnym.
K_W11	zna i rozumie główne nurty badań nad językiem niderlandzkim w kontekście diachronicznym i synchronicznym ze szczególnym uwzględnieniem współczesnego rozwoju i zróżnicowania geograficznego oraz społecznego.
K_W12	zna i rozumie podstawowe mechanizmy funkcjonowania języka w szczegółowym odniesieniu do języka niderlandzkiego i porównawczym odniesieniu do innych języków.
K_W13	zna i rozumie podstawowe metody analizy i interpretacji różnych wytworów kultury właściwe dla wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w zakresie literaturoznawstwa, językoznawstwa i kulturoznawstwa niderlandzkiego.
K_W14	zna i rozumie historyczny charakter kształtowania się wybranych tradycji, teorii lub szkół badawczych w zakresie literaturoznawstwa, językoznawstwa i kulturoznawstwa niderlandzkiego.
K_W17	zna różne rejestry języka, w tym rejestr języka akademickiego.
K_W18	ma ugruntowaną wiedzę o instytucjach związanych z kultywowaniem języka niderlandzkiego i kultury niderlandzkiej oraz o współczesnym życiu kulturalnym odnoszącym się do wszelkich wytworów kultury niderlandzkiej.
	Umiejętności: absolwent potrafi
K_U04	stosuje różne rejestry języka w tym rejestr języka akademickiego.
K_U07	umie samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności badawcze w zakresie języka niderlandzkiego oraz literatury i kultury krajów niderlandzkojęzycznych, kierując się wskazówkami opiekuna naukowego.
K_U08	potrafi posługiwać się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, paradygmatami badawczymi i pojęciami właściwymi dla dyscyplin językoznawstwa, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa w typowych sytuacjach profesjonalnych.
K_U10	ocenia proste zależności między procesami społecznymi i kulturowymi a literaturą i zmianami językowymi.
K_U11	potrafi rozpoznać różne rodzaje wytworów kultury właściwe dla studiów z zakresu Filologii niderlandzkiej (kulturoznawstwo, literaturoznawstwo, historia języka) oraz czytać ze zrozumieniem teksty źródłowe (historia języka), utwory literackie, oraz akademickie teksty językoznawcze i przeprowadzać ich krytyczną analizę i interpretację

	z zastosowaniem typowych metod, w celu określenia ich znaczeń, oddziaływania społecznego, miejsca w procesie historyczno-kulturowym.
	Kompetencje społeczne: absolwent jest gotów do
K_K01	zna zakres posiadanej przez siebie wiedzy i posiadanych umiejętności oraz rozumie perspektywę dalszego samorozwoju i potrzebę ciągłego dokształcania się i rozwoju zawodowego.
K_K05	rozumie znaczenie języka niderlandzkiego, literatury i kultury niderlandzkiej w kulturze europejskiej i światowej.
K_K06	korzysta z wytworów kultury, bierze udział w organizacji przedsięwzięć o charakterze popularyzatorskim, inicjuje działania kierując się zasadami etycznymi.

Sylabusy – I rok, filologia niderlandzka, KUL

	PNJN Język niderlandzki I	PNJN Konwersacja, fonetyka i wymowa niderlandzka
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zdobycie przez studenta wiedzy i umiejętności z zakresu praktycznej nauki języka niderlandzkiego z uwzględnieniem różnorodności form, w zależności od sytuacji komunikacyjnej i intencji użytkownika języka. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W12, K_U04.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ćwiczenie umiejętności aktywnego posługiwania się językiem niderlandzkim, w szczególności na podstawie słownictwa i gramatyki nabytej podczas innych zajęć; - stosowanie nabytej wiedzy w praktyce w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych; - ćwiczenie poprawnej wymowy języka niderlandzkiego; - ćwiczenie słuchania różnorodnych wypowiedzi w języku niderlandzkim i reagowania na nie. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: Nie wskazano w sylabusie.</p>
Treści kształcenia	Treści kształcenia zawarte w podręczniku <i>Nederlands in gang</i> .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podstawowe zwroty powitalne, pożegnalne. 2. Prezentacja, identyfikacja osób, wyrażanie negacji, formuły grzecznościowe. 3. Miejsca i zawody, kraje i narodowości. 4. Wyrażanie ilości, posiadania, opis osób, przedmiotów, opisywanie postaci. 5. Opowiadanie o zajęciach, zainteresowaniach, wyrażenia czasowe, wyrażanie przyczyny. 6. Określenie położenia obiektów, opisywanie mieszkania, wyrażanie negacji. 7. Wyrażanie życzenia, dziękowanie, wyrażanie woli. 8. Prośba o udzielenie informacji, wskazywanie drogi. 9. Podawanie daty, godziny, dialogi sytuacyjne. 10. Umawianie się, proponowanie, wyrażanie opinii, żalu, zdziwienia. 11. Rozmawianie o pogodzie.

		12. Wyrażanie konieczności, potrzeby, pytanie o cenę, pytanie o pozwolenie, pytanie o opinię, prośba o radę, wyrażanie niepewności. 13. Porównywanie, opis miast, miejscowości, wyrażanie preferencji. 14. Wydawanie poleceń, wyrażanie warunku, udzielanie rad. 15. Mówienie o przeszłości i o planach na przyszłość. 16. Codzienna rutyna, opis dnia. 17. Pytanie o samopoczucie, stan zdrowia, mówienie o dolegliwościach. 18. Wyrażanie możliwości, nakazu i zakazu. 19. Wyrażanie czynności zwyczajowych, przyzwyczajień w przeszłości. 20. Wyrażanie prośby, składanie propozycji oferowanie pomocy, wyrażenia warunku, wydawanie poleceń, itp. 21. Zasady czytania, wymowa.
Procedury dydaktyczne	Wykład konwersatoryjny, praca z tekstem, analiza tekstu, ćwiczenia, praca zespołowa.	Rozmowa sokratyczna, wykład konwersatoryjny, burza mózgów/gielda pomysłów, ćwiczenia praktyczne, dyskusja, praca w parach, Think-Pair-Share, praca zespołowa, odgrywanie ról.
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: <i>Nederlands in gang</i> .	Literatura podstawowa: <i>Contact! 1, Taal vitaal, Help! 1</i> .
Sposoby oceniania	Kolokwium, test, sprawdzian pisemny, ocena prezentacji, ocena projektu, zaliczenie pisemne.	Kolokwium, zaliczenie ustne, karta obserwacji, karta oceny projektu, ocena prezentacji.

Materiały dydaktyczne – I rok, filologia niderlandzka, KUL

Tytuł	<i>Nederlands in gang</i>	<i>Contact! 1</i>	<i>Taal Vitaal</i>	<i>Help! 1</i>
Autorzy	Berna de Boer, Margaret van der Kamp i Birgit Lijmbach	Elsbeth de Leeuw, Petra Roël i Annemarie Cornax	Stephen Fox i Josina Schneider-Broekmans	Esther Ham, Wim Tersteeg i Lidy Zijlmans
Rok wydania	2017	2011	2002	2009
Wydawnictwo	Coutinho	Intertaal	Intertaal	ncb
Kraj wydania	Holandia	Holandia	Holandia	Holandia
Liczba stron	318	333	227	308
Grupa docelowa	Niderlandzki jako język drugi dla wysoko wykształconych obcokrajowców.	Niderlandzki jako język obcy dla wysoko wykształconych dorosłych obcokrajowców.	Niderlandzki jako język obcy dla wykształconych młodych dorosłych.	Niderlandzki jako język obcy dla osób wysoko wykształconych.
Tematy	1. Witajcie [Welkom]. 2. Na stołówce [In de kantine]. 3. W kawiarni [In het café]. 4. Na ulicy [Op straat]. 5. Na targu	1. Skąd Pan/i pochodzi? [Waar komt u vandaan?]. 2. Umówimy się? [Zullen we iets afspreken?]. 3. Zrobisz dziś zakupy?	1. Cześć! [Dag!]. 2. Jak leci? [Hoe gaat het?]. 3. Jaka ona jest? [Hoe is ze?]. 4. Ile? [Hoeveel?]. 5. Wstaję o 6! [Ik sta om zes uur]	1. Wstęp [Introductie]. 2. Poznawanie się [Kennismaken]. 3. W drodze [Onderweg]. 4. W kawiarni [In een café]. 5. Umówione

[Op de markt]. 6. W restauracji [In een restaurant]. 7. W sklepie odzieżowym [In een kledingzaak]. 8. W biurze nieruchomości [Bij de makelaar]. 9. U lekarza [Bij de huisarts]. 10. U mechanika rowerowego [Bij de fietsenmaker]. 11. Na urodzinach [Op een verjaardag]. 12. Do sali wydarzeń [Naar de evenementenhaal]. 13. U przyjaciół [Bij vrienden]. 14. Na siłowni [In de sportschool]. 15. W pociągu [In de trein]. 16. Do kina [Naar de bioscoop]. 17. W domu [Thuis]. 18. Na policji [Bij de politie].	[Doe jij vandaag de boodschappen?]. 4. Jak zazwyczaj spędzasz dzień? [Wat doe je zoal op een dag?]. 5. Pójdziemy do miasta? [Zullen we naar de stad gaan?]. 6. Jak wyglądasz? [Hoe zie je eruit?]. 7. Nie czujesz się dobrze? [Voel je je niet goed?]. 8. Zapisaleś się już? [Heb je je al ingeschreven?]. 9. Jak spędziliście wakacje? [Hoe was jullie vakantie?]. 10. Masz fajny dom? [Heb jij een leuk huis?]. 11. Słyszałeś już o tym? [Heb je het al gehoord?]. 12. Wiesz już, co będziesz robić? [Weet jij al wat je gaat doen?].	op!]. 6. Co wczoraj robiłeś/aś? [Wat heb je gisteren gedaan?]. 7. Jaką masz pracę? [Wat voor werk doe je?]. 8. Mam ochotę na frytki! [Ik heb zin in een patatje!]. 9. Przepraszam, wie pan/i może...? [Pardon, weet u misschien...?]. 10. Fajnie pociągiem [Lekker met de trein]. 11. Przeprowadzamy się! [We gaan verhuizen!]. 12. Mieszkaliśmy w fajnym domu [We woonden in een gezellig huisje]. 13. Właśnie nad tym sobie myślę [Ik zit net te denken]. 14. Jakie jest danie dnia? [Wat is de dagschootel?]. 15. Czy mogę panu/pani pomóc? [Mag ik u helpen?]. 16. Kto jest następny w kolejce? [Wie is er aan de beurt?]. 17. Chciał(a)bym... [Ik zou graag...]. 18. W drodze [Onderweg]. 19. Jestem bardzo przeziębiony/a! [Ik ben erg verkouden]. 20. A skąd pan/i pochodzi?	spotkanie [Een afspraak]. 6. Gratulacje! [Gefeliciteerd!]. 7. Robienie zakupów [Winkelen]. 8. Mieszkanie [Wonen]. 9. Dzień roboczy [Werkdag]. 10. Czas wolny [Vrije tijd]. 11. W podróży [Op reis]. 12. Wczoraj [Gisteren]. 13. Informacje [Informatie]. 14. Do lekarza [Naar de dokter]. 15. Kiedyś [Vroeger]. 16. Wakat! [Vacature!].
---	---	--	--

			[En waar komt u vandaan?].	
Podejście do kultury	Komunikacyjne.	Komunikacyjne, interkulturowe.	Faktograficzne, komunikacyjne, interkulturowe.	Faktograficzne, komunikacyjne.

Sylabusy – II rok, filologia niderlandzka, KUL

	PNJN Ćwiczenia ze słuchu	PNJN Konwersacja niderlandzka	PNJN Słownictwo
Cele kształcenia i efekty uczenia się	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem (słuchanie globalne, selektywne, szczegółowe); - poszerzanie i utrwalenie leksyki; - rozwijanie i doskonalenie umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W12, K_U04.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ćwiczenie umiejętności aktywnego posługiwania się językiem niderlandzkim, w szczególności na podstawie słownictwa i gramatyki nabytej podczas innych zajęć; - stosowanie nabytej wiedzy w praktyce w różnorodnych sytuacjach; - ćwiczenie poprawnej wymowy języka niderlandzkiego; - ćwiczenie słuchania różnorodnych wypowiedzi w języku niderlandzkim; - pogłębienie i aktywne stosowanie wiedzy i umiejętności nabytych na pierwszym roku studiów; - poznawanie nowego, bardziej zaawansowanego słownictwa i wykorzystywanie go w praktyce. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W05, K_K01.</p>	<p>Cele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - student zna podstawowe terminy językowe; - student potrafi kreatywnie współpracować w grupie; - student ma świadomość znaczenia użycia odpowiednich struktur językowych dla prawidłowego przebiegu komunikacji językowej; - dobra znajomość języka polskiego pozwalająca na swobodną komunikację. <p>Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W12, K_U04.</p>
Treści kształcenia	<p>1. Wprowadzenie: Czy ćwiczenia ze słuchu są ważne w nauce języka obcego i dlaczego?</p> <p>2. Prezenty.</p> <p>3. Rozmowy telefoniczne.</p> <p>4. Wakacje w Ardenach.</p> <p>5. Niedzielnny wieczór.</p> <p>6. Błof.</p> <p>7. W domu.</p> <p>8. Het Zwin.</p> <p>9. Spotkanie z sąsiadami.</p> <p>10. Słońce na dachu.</p> <p>11. Lowanium gotuje sztukę.</p> <p>12. Europejskie Dni Dziedzictwa.</p> <p>13. Annie.</p> <p>14. Film.</p>	<p>1. Wstęp.</p> <p>2. Charakter i uczucia.</p> <p>3. Zakupy.</p> <p>4. Telewizja.</p> <p>5. Wakacje.</p> <p>6. Hotel.</p> <p>7. Restauracja.</p> <p>8. Zwierzęta domowe.</p> <p>9. Przestępczość.</p> <p>10. Sport.</p> <p>11. Żywność.</p> <p>12. Szkoła.</p> <p>13. Zawody.</p> <p>14. Podsumowanie.</p> <p>15. Świat i kraje.</p> <p>16. Film.</p> <p>17. Literatura.</p> <p>18. Sztuka.</p> <p>19. Polityka.</p> <p>20. Nauka.</p>	<p>Treści programowe zawarte w podręczniku <i>Niet van-zelfsprekend</i>.</p>

		21. Wynalazki. 22. Choroby. 23. Muzyka. 24. Media. 25. Argumenty. 26. Talenty. 27. Posumowanie.	
Procedury dydaktyczne	Praca w grupie, praca indywidualna.	Dyskusja, gra dydaktyczna, praca zespołowa, praca w grupach w różnych rolach, ćwiczenia praktyczne.	Wykład konwersatoryjny, praca z tekstem, analiza tekstu, ćwiczenia, praca zespołowa.
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: Materiały z różnych źródeł.	Literatura podstawowa: <i>Zo gezegd 1.1, Zo gezegd 1.2, Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen</i> ⁴⁸ .	Literatura podstawowa: <i>Niet vanzelfsprekend</i> .
Sposoby oceniania	Kolokwium, test, sprawdzian ustny i pisemny, egzamin, zaliczenie ustne, zaliczenie pisemne.	Test, ocena prezentacji, zaliczenie ustne.	Kolokwium, test, sprawdzian pisemny, przygotowanie/wykonanie projektu, zaliczenie pisemne, ocena prezentacji.

Materiały dydaktyczne – II rok, filologia niderlandzka, KUL

Tytuł	<i>Niet vanzelfsprekend</i>	<i>Zo gezegd 1.1</i>	<i>Zo gezegd 1.2</i>
Autorzy	Helga van Loo i Peter Schoenaerts	Christine Boeken, Els Le Page, Els Mertens i Ingrid Peeters	Christine Boeken, Els Le Page, Els Mertens i Ingrid Peeters
Rok wydania	2003	2017	2017
Wydawnictwo	Acco	Pelckmans	Pelckmans
Kraj wydania	Belgia	Belgia	Belgia
Liczba stron	384	318	184
Grupa docelowa	Niderlandzki jako język obcy dla dorosłych obcokrajowców znających podstawy.	Niderlandzki jako język drugi dla obcokrajowców.	Niderlandzki jako język drugi dla obcokrajowców.
Tematy	1. Pieniądze szczęścia (nie) dają [Geld maakt (niet) gelukkig]. 2. Tutaj czuję się jak w domu [Hier voel ik me thuis]. 3. W pracy [Aan het werk]. 4. Tego się nauczysz [Dat zal je leren]. 5. Nowe miotły zamiatają czysto ⁴⁹ [Nieuwe bezems vegen schoon].	1. Kto to jest? [Wie is dat?]. 2. Jak to się pisze? [Hoe spel je dat?]. 3. Ile? [Hoeveel?]. 4. Która godzina? [Hoe laat is het?]. 5. Kiedy masz urodziny? [Wanneer verjaar jij?]. 6. Kiedy sklep jest otwarty? [Wanneer is de winkel open?]. 7. Czy może pan/i wypełnić ten formularz? [Kunt u dit	1. Masz dużą rodzinę? [Heb je een grote familie?]. 2. Może być troszkę więcej? [Mag het wat meer zijn?]. 3. Czy szafa jest nadal do kupienia? [Is de kleerkast nog te koop?].

⁴⁸ *Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen* jest słownikiem tematycznym języka niderlandzkiego. Z tego względu nie poddano go analizie. [MB]

⁴⁹ Polskie tłumaczenie [dosł. nowe miotły zamiatają czysto] nie oddaje sensu tego przysłowia. Używając go, użytkownicy języka niderlandzkiego mają na myśli zapał, pracowitość, efektywność, które okazują ludzie w początkowej fazie procesu (np. pracy, nauki), a które stopniowo słabną, oraz siłę zmian, która wynika z początkowego entuzjazmu. [MB]

	6. Sztuka przez duże S [Kunst met een grote K]. 7. W zdrowym ciele zdrowy duch [Een gezonde geest in een gezond lichaam]. 8. Idź własną drogą [Ga je eigen weg]. 9. Zdrowy jak ryba [Zo gezond als een vis]. 10. Miłość oślepia? [Maakt liefde blind?]. 11. Szczekające psy nie gryzą ⁵⁰ [Blaffende honden bijten niet]. 12. Kraj obiecany [Het beloofde land].	formulier invullen?]. 8. Jak zazwyczaj spędzasz dzień? [Wat doe jij op een dag?]. 9. Idziesz ze mną? [Ga jij mee?]. 10. Jaki jest twój numer telefonu? [Wat is je telefoonnummer?]. 11. Co się dzieje? [Wat scheelt er?]. 12. Jesz zdrowo? [Eet je gezond?]. 13. Co dzisiaj jemy? [Wat eten we vandaag?]. 14. Gdzie jest...? [Waar is...?].	4. Czy ma pan/i większy rozmiar? [Hebt u een maat groter?]. 5. Czy mieszkanie jest jeszcze wolne? [Is het appartement nog vrij?]. 6. Z którego peronu odjeżdża pociąg do...? [Op welk spoor vertrekt de trein naar...?]. 7. Co mam zrobić z tą lampą? [Wat moet ik met de lamp doen?]. 8. Rachunek się nie zgadza [De rekening klopt niet]. 9. Czy możemy przełożyć nasze spotkanie? [Kunnen we onze afspraak verzetten?].
Podejście do kultury	Faktograficzne, komunikacyjne, interkulturowe.	Faktograficzne, komunikacyjne, interkulturowe.	Faktograficzne, komunikacyjne, interkulturowe.

Sylabusy – III rok, filologia niderlandzka, KUL

	PNJN ćwiczenia ze słuchu	PNJN konwersacja niderlandzka
Cele kształcenia i efekty uczenia się	Cele: - rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem (słuchanie globalne, selektywne, szczegółowe); - poszerzanie i utrwalenie leksyki; - rozwijanie i doskonalenie umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W12.	Cele: - ćwiczenie umiejętności aktywnego posługiwania się językiem niderlandzkim, w szczególności na podstawie słownictwa i gramatyki nabytej podczas innych zajęć; - stosowanie nabytej wiedzy w praktyce w różnorodnych sytuacjach; - ćwiczenie poprawnej wymowy języka niderlandzkiego; - ćwiczenie słuchania różnorodnych wypowiedzi w języku niderlandzkim; - pogłębienie i aktywne stosowanie wiedzy i umiejętności nabytych na drugim roku studiów;

⁵⁰ Polskie tłumaczenie [dosł. szczekające psy nie gryzą] nie wyjaśnia znaczenia tego przysłowia. Jego sens najlepiej oddaje polskie „Krowa która dużo ryczy, mało mleka daje”, czyli że zewnętrzne oznaki (nadgorliwości, potencjału) bywają jedynie pustą formą, lub że buńczuczne zapowiedzi nie przynoszą rezultatów. [MB]

		- poznawanie nowego, bardziej zaawansowanego słownictwa i wykorzystywanie go w praktyce.
		Odniesienia do efektów kierunkowych: K_W05, K_K01.
Treści kształcenia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ćwiczenia ze słuchu – testy wielokrotnego wyboru, uzupełnianie luk. Ćwiczenia leksykalne wyboru. 2. Czytanie ze zrozumieniem. Ćwiczenia leksykalne – testy wielokrotnego wyboru. 3.. Ćwiczenia ze słuchu – streszczanie wysłuchanego tekstu- uzupełnianie luk, parafrazy. 4.. Ćwiczenia leksykalne – rozumienie tekstu – odpowiedzi na pytania. 5. Ćwiczenia ze słuchu – test wielokrotnego dopasowywania, testy wielokrotnego wyboru. 6. Ćwiczenia gramatyczne – uzupełnianie luk, parafrazy. 7. Semestralny test kontrolny. 8. Czytania ze zrozumieniem – streszczanie tekstu. Ćwiczenia gramatyczne – uzupełnianie luk, parafrazy. 9. Ćwiczenia ze słuchu – odpowiedzi na pytania. Ćwiczenia leksykalne – uzupełnianie luk, słowotwórstwo. 10. Rozumienie tekstu – uzupełnianie brakujących fraz. Ćwiczenia gramatyczne – uzupełnianie luk, parafrazy. 11. Rozumienie ze słuchu – wydobywanie głównej myśli z tekstu. Ćwiczenia gramatyczne – parafrazy. 12. Rozumienie tekstu – rekonstruowanie tekstu z fragmentów. Ćwiczenia leksykalne – uzupełnianie luk. 13. Ćwiczenia ze słuchu – testy wielokrotnego wyboru, uzupełnianie luk. Ćwiczenia gramatyczne – parafrazy. 14. Semestralny test kontrolny. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Siła nabywcza studentów. 2. Alkohol i społeczeństwo. 3. Klimat. 4. Osoby starsze. 5. Internet. 6. Ruch drogowy. 7. Sztuka i społeczeństwo. 8. Dyskryminacja. 9. Skarga. 10. Kolonie. 11. Wolność słowa. 12. Indywidualizm. 13. Okolica i sąsiedzi. 14. Wolontariat. 15. Edukacja. 16. Ochrona zwierząt. 17. Zazywanie narkotyków. 18. Festiwale. 19. Rodzicielstwo. 20. Mężczyźni i kobiety. 21. Różnorodność. 22. Unia Europejska. 23. Polityka.
Procedury dydaktyczne	Rozmowa sokratyczna, wykład konwersatoryjny, dyskusja.	Dyskusja, gra dydaktyczna, ćwiczenia praktyczne, praca w grupach w różnych rolach.
Materiały dydaktyczne	Literatura podstawowa: Materiały z różnych źródeł.	Literatura podstawowa: <i>Thematische woordenschat – Nederlands voor anderstaligen.</i>
Sposoby oceniania	Kolokwium, egzamin, karta oceny prezentacji, karta obserwacji, karta oceny projektu.	Zaliczenie ustne, karta oceny prezentacji, test.