

ALICJA BEDNARCZYK

ORCID: 0000-0001-8492-9914

Uniwersytet Warszawski

**Aspekty kulturowe w dydaktyce języka polskiego
oraz języka czeskiego jako obcych.
Analiza glottodydaktyczna wybranych
podręczników dla poziomów A1–B2**

Niniejszy artykuł koncentruje się na porównawczej analizie zagadnienia aspektów kulturowych w polskich i czeskich podręcznikach przeznaczonych do nauczania cudzoziemców na poziomach A1–B2. Jego celem jest wskazanie i opisanie tego, jakie aspekty kulturowe umieszczane są w polskich, a jakie w czeskich publikacjach glottodydaktycznych. W pracy zostały przedstawione zarówno podobieństwa, jak i różnice występujące między polskimi i czeskimi podręcznikami związane ze sposobem oraz zakresem omawiania wspomnianej tematyki.

Słowa kluczowe: podręcznik, analiza porównawcza, glottodydaktyka, aspekty kulturowe, poziom zaawansowania językowego, język polski, język czeski

Związek kultury z nauczaniem języków obcych

Współczesna glottodydaktyka przywiązuje dużą wagę nie tylko do nauczania języków, lecz także, w nie mniejszym stopniu, do nauczania kultury. Kultura jako zjawisko jest bowiem nierozzerwalnie związana z językiem, niejako się za nim skrywa. Może uobecniać się w warstwie leksykalnej (np. w związkach frazeologicznych, które stają się zrozumiałe tylko w odniesieniu do kultury określonej nacji), a także w konstrukcjach gramatycznych (np. w formach językowych, które wśród przedstawicieli danego narodu są uznawane za grzeczne bądź niegrzeczne). Z racji tego, że każdy język naturalny ma charakter etniczny, tzn. posługuje się nim pewna społeczność zamieszkująca konkretne terytorium, to również kultura, jako element znajdujący się „pod powierzchnią” języka, zyskuje walory narodowe. W glottodydaktyce, jak zauważa Piotr Garncarek,

(...) myślenie o „narodowości” kultur jest, jak się zdaje, jedyną praktyką (...). Wszystko jedno, czy to my nauczamy własnej mowy, czy to nas nauczają cudzej. Zawsze dochodzi do głosu ekspozycja języka, który jest podstawowym faktem kultury, a więc czegoś etnicznego, przypisanego nacji, miejscu, czyjejś historii i tradycji” (Garncarek 2008: 277).

Przytoczony powyżej cytat uzmysławia, że identyfikacja określonej kultury dokonuje się przede wszystkim poprzez konkretny język. Biorąc to pod uwagę, glottodydaktyka nie może ograniczać się jedynie do lingwistycznego kształcenia uczniów i pozostawać obojętna na łączące się z nim zagadnienia kulturowe. Konieczność powiązania dydaktyki języków z przedstawianiem kryjących się za nimi kultur przysparza jednak wielu trudności natury nie tylko praktycznej, lecz także teoretycznej. Pewne problemy uwidaczniają się już na etapie ustalania terminologii, którą powinno się stosować w mówieniu o nauczaniu kultury w ramach lekcji języka obcego. Skrótowemu omówieniu tej kwestii zostanie poświęcony następny punkt niniejszego artykułu.

Uściślenia terminologiczne

Wizja glottodydaktyki jako dyscypliny, która w nauczaniu języka obcego uwzględnia szeroko rozumiany kontekst kulturowy, jest realizowana w poszczególnych krajach w różnym stopniu. Obecnie największe sukcesy we wdrażaniu tego edukacyjnego postulatu można zaobserwować w odniesieniu do tzw. języków światowych. W ich wypadku glottodydaktycy wypracowali już konkretne propozycje, jak nauczać języka obcego wraz z elementami kultury i realiów danego kraju. Przykładowo, w języku niemieckim tego typu projekty dydaktyczne określa się mianem *die Landeskunde*, a w języku francuskim – *la civilisation*¹. Jeśli zaś chodzi o język polski, sytuacja wydaje się nieco bardziej skomplikowana. Przemysław Gębał zauważył, że „kultura i realia (...) nie były jednak obecne w takim stopniu, jak w przypadku innych języków. Zapewne z tego powodu do tej pory w języku polskim nie istnieje termin opisujący powiązanie nauki języka obcego z elementami kultury i realiów (...)” (Gębał 2010: 20–21). Fakt ten spowodował, że w polskiej glottodydaktyce zaczęto stosować wiele terminów odnoszących się do nauczania aspektów kulturowych na lekcjach języka polskiego jako obcego. Do najbardziej rozpowszechnionych określeń należą *kultura* oraz *realia*, lecz obok nich spotkamy również takie nazwy, jak *krajoznawstwo*, *realioznawstwo* czy *kulturoznawstwo*. Terminów tych często używa się zamiennie, tymczasem nie do końca powinniśmy je uznawać za synonimy w kontekście działalności glottodydaktycznej. Zamieszanie na gruncie teoretyczno-nazewniczym może wprowadzać dezorientację i powodować rozmaite nieporozumienia. P. Gębał zaproponował więc następujące rozwiązanie tego problemu:

W celu uniknięcia tzw. pułapek terminologicznych określeniem dydaktyka kultury obejmujemy wszystkie elementy składające się na podejmowanie działań dydaktycznych w ramach zajęć językowych o charakterze kulturo- i realiopoznawczym. Świadomie rezygnujemy z innych terminów używanych przez dydaktykę kultury, takich jak realioznawstwo, krajoznawstwo, przestrzeń kulturowa czy kulturoznawstwo, uznając je za nie w pełni określone i mogące budzić szereg wątpliwości o charakterze terminologicznym (Gębał 2010: 19).

1 Szczegółowe wyjaśnienie znaczenia terminów *die Landeskunde* oraz *la civilisation* można znaleźć w publikacji: Przemysława Gębała *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Autor opisuje tam także koncepcje, które zrodziły się właśnie w ramach *die Landeskunde* i *la civilisation* – w Niemczech była to m.in. tzw. koncepcja D-A-CH(-L), a we Francji leksykultura Roberta Galissona.

W niniejszym artykule będę stosowała się do uściśleń nazewniczych postulowanych przez P. Gębała, aby wystrzec się braku jednoznaczności oraz chaosu wynikającego ze zbyt dużej liczby terminów, których granice definicyjne nie są precyzyjnie ustalone.

Przedmiot i cel badania

Przedmiotem mojego zainteresowania były cztery podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego oraz cztery podręczniki do nauki języka czeskiego jako obcego, spełniające funkcję pomocy dydaktycznych na poziomach A1–B2. Wybrane publikacje poddałam analizie koncentrującej się na zagadnieniu treści kulturowych. Podstawowym celem było w tym wypadku ustalenie, jaką rolę odgrywają wspomniane treści na poszczególnych etapach kształcenia językowego oraz w jaki sposób są wprowadzane do podręczników. Wnioski wyciągnięte z tej części postępowania badawczego pozwoliły mi scharakteryzować koncepcje nauczania kultury proponowane cudzoziemcom przez polskie i czeskie publikacje glottodydaktyczne, umożliwiły także porównanie tychże koncepcji. W swojej analizie dążyłam bowiem przede wszystkim do tego, aby uchwycić, a następnie opisać podobieństwa i różnice, jakie występują w uwzględnianiu aspektów kulturowych w wybranych podręcznikach języka do polskiego oraz języka czeskiego przeznaczonych dla obcokrajowców.

Narzędzia, metody i techniki badawcze

Środkiem do osiągnięcia moich celów była analiza wybranych podręczników do nauki języków polskiego i czeskiego jako obcych zmierzająca do jak najrzetelniejszego przedstawienia poruszanych w nich aspektów kulturowych. W swoich badaniach wykorzystałam głównie metodę porównawczą. Umożliwiła mi ona skonfrontowanie tego, jakie aspekty kulturowe są uwzględniane w podręcznikach do nauczania języka polskiego, a jakie w podręcznikach do nauczania języka czeskiego na poszczególnych poziomach zaawansowania.

Zanim przystąpiłam do realizacji wyznaczonego sobie zadania badawczego, musiałam podjąć decyzję, które z polskich i czeskich publikacji glottodydaktycznych poddam analizie porównawczej. W tym celu posłużyłam się metodą selekcji. W wyborze podręczników kierowałam się trzema kryteriami: aktualności, wieku adresata i uniwersalności.

1. Kryterium aktualności

Zainteresowanie dydaktyką języków obcych cały czas wzrasta, glottodydaktyka jest młodą i prężnie rozwijającą się dyscypliną. Fakt ten sprawia, że powstają coraz nowocześniejsze koncepcje oraz metody nauczania, które próbują jak najlepiej odpowiedzieć na rozmaite potrzeby uczących się, a także starają się wykorzystywać najnowsze osiągnięcia naukowe z takich dziedzin, jak psychologia, pedagogika czy językoznawstwo. Rozwój metodyki glottodydaktycznej wywiera z kolei wpływ na to, jakie typy zadań oraz jakiego rodzaju treści pojawiają się w programie kształcenia dla obcokrajowców. Zwykle autorzy obecnie powstających podręczników chcą, aby ich książki były zgodne ze współcześnie aprobowanymi rozwiązaniami w dydaktyce języków obcych, nie zaś żeby zostały odebrane jako przestarzałe, a tym samym nieatrakcyjne i nieaktualne. Mając na uwadze wszystkie te kwestie, zdecydowałam się wybrać do badania publikacje względnie nowe, tzn. wydane na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Wszystkie z analizowanych w niniejszym artykule książek, zgodnie z moim stanem wiedzy, wykorzystuje się po dziś dzień na lekcjach języka polskiego oraz języka czeskiego jako obcych, są one również bezproblemowo dostępne na polskim i czeskim rynku wydawniczym. Stosunkowo nieodległa w czasie data druku, a także pozostałe ze wspomnianych czynników pozwalają przyjąć założenie, że wybrane przeze mnie podręczniki spełniają kryterium aktualności.

2. Kryterium wieku adresata

Niniejszy artykuł jest poświęcony analizie aspektów kulturowych w publikacjach glottodydaktycznych przeznaczonych do pracy z osobami dorosłymi. Decyzja o przyjęciu takiego kryterium wynikała z dwóch powodów. Po pierwsze osoby pełnoletnie, w porównaniu z dziećmi, są przypuszczalnie bardziej świadomymi odbiorcami i uczestnikami kultury, a zatem adresowane do nich podręczniki prawdopodobnie poruszają więcej różnorodnych zagadnień, które wiążą się z interesującym mnie tematem. Po drugie warto uświadomić sobie, że glottodydaktyka dziecięca na gruncie polskim i czeskim znajduje się obecnie w początkowym stadium rozwoju. Chociaż w Polsce i Czechach coraz częściej mówi się o potrzebie specjalnego kształcenia językowo-kulturowego dzieci imigrantów, to jednak rynek wydawniczy oferujący podręczniki dostosowane do potrzeb tej grupy wiekowej cudzoziemców jest wciąż dość ograniczony, wiele publikacji znajduje się dopiero w fazie przygotowań. Z tego względu analiza aspektów kulturowych w polskich i czeskich książkach przeznaczonych

do nauczania dorosłych obcokrajowców wydaje się obecnie zadaniem bardziej możliwym do zrealizowania.

3. Kryterium uniwersalności

Wybór podręczników uzależniony był również od stopnia uniwersalności zawartych w nich treści. Na polskim i czeskim rynku wydawniczym możemy spotkać publikacje glottodydaktyczne różnego typu. Niektóre z nich są adresowane do jasno zdefiniowanych grup cudzoziemców – np. do osób planujących rozpoczęcie określonych kierunków studiów na polskich/czeskich uczelniach lub do przedstawicieli pewnych profesji. Odnajdziemy również podręczniki, które koncentrują się na doskonaleniu konkretnych sprawności komunikacyjnych (np. mówienia, czytania ze zrozumieniem lub pisania własnych tekstów) lub na gruntownym zapoznaniu uczniów z polską i czeską gramatyką. W przypadku swojej pracy skoncentrowałam się jednak na publikacjach o przeznaczeniu uniwersalnym, tzn. takich, w których zadania i treści zostały dobrane tak, aby można było je wykorzystać w procesie nauczania jak najszerszego grona osób dorosłych, zróżnicowanego zawodowo, narodowościowo i wiekowo. Wyselekcjonowane przeze mnie książki służą zatem nauczaniu polszczyzny/czeszczyzny ogólnej, a zamieszczone w nich teksty i polecenia mają na celu rozwijanie wszystkich kompetencji językowych.

Kolejnym istotnym dylematem metodologicznym, który musiałam rozwiązać przed rozpoczęciem analizy aspektów kulturowych w polskich i czeskich podręcznikach, była decyzja odnośnie do tego, jaki podział poziomów biegłości językowej powinnam przyjąć, aby efektywnie zrealizować cel swojej pracy. Jak stwierdził bowiem Waldemar Martyniuk: „Nie ma w Europie powszechnego konsensusu w kwestii poziomów biegłości językowej” (Martyniuk 2006: 123). Jednocześnie badacz zwrócił uwagę, że obecnie klasyfikacja wspomnianych poziomów dość często jest ujmowana w formie sześciostopniowej skali. Zgodnie z nią wyróżniamy następujące poziomy: *Breakthrough* (oznaczany jako A1); *Waystage* (oznaczany jako A2); *Threshold* (oznaczany jako B1); *Vantage* (oznaczany jako B2); *Effective Operational Proficiency* (oznaczany jako C1); *Mastery* (oznaczany jako C2) (zob. Martyniuk 2006: 123–124).

W. Martyniuk dodaje, że oprócz zaprezentowanej skali można się także spotkać z jeszcze jednym podziałem poziomów biegłości językowej. Został on zaproponowany w dokumencie *ESOKJ* i przedstawia się następująco (zob. Martyniuk 2006: 124–125):

1. A – poziom podstawowy (ang. *Basic User*):
 - o A1 – poziom elementarny (ang. *Breakthrough*);
 - o A2 – poziom wstępny (ang. *Waystage*).
2. B – poziom samodzielności (ang. *Independent User*):
 - o B1 – poziom podstawowy (ang. *Threshold*);
 - o B2 – poziom średni ogólny (ang. *Vantage*).
3. C – poziom biegłości (ang. *Proficient User*):
 - o C1 – poziom efektywnej biegłości użytkowej (ang. *Effective Operational Proficiency*);
 - o C2 – poziom zaawansowany (ang. *Mastery*).

Warto zauważyć, że koncepcja tego podziału polega na tym, że przyjmujemy istnienie trzech głównych poziomów biegłości językowej, w ramach których wyodrębniamy zawsze dwa podpoziomy. Łącznie zyskujemy sześć podpoziomów, odpowiadających wcześniej przeze mnie przywołanej sześciostopniowej skali.

W swojej analizie porównawczej polskich oraz czeskich publikacji glottodydaktycznych postanowiłam wykorzystać podział biegłości językowej zgodny z tym, który zaproponowano w dokumencie *ESOKJ*. Decyzję tę motywuję względami pragmatycznymi. Zdarza się bowiem, że autorzy podręczników do nauczania języka polskiego/czeskiego jako obcego nie definiują jednoznacznie, dla jakiego poziomu zaawansowania językowego przeznaczają opracowaną przez siebie książkę. Nie jest rzadkością sytuacja, w której spotkamy się z tzw. poziomami łamanymi, np. A1+, B1+ itp. Tego typu rozwiązania stosowane przez autorów podręczników okazują się jednak problematyczne w momencie, kiedy celem badania jest uporządkowana i przejrzysta analiza porównawcza większej liczby publikacji. Z tego powodu, aby uniknąć nieporozumień, zdecydowałam, że w swojej pracy wykorzystam podział poziomów biegłości językowej zawarty w dokumencie *ESOKJ*. W praktyce oznacza to, że każdy spośród ośmiu wybranych przeze mnie podręczników został przypisany bądź do poziomu A – poziomu podstawowego, bądź do poziomu B – poziomu samodzielności i w jego ramach będzie analizowany. Podręczniki z poziomu C nie wchodzą w zakres analizy porównawczej przedstawionej w niniejszym artykule.

W kontekście metodologicznych zagadnień pracy niewątpliwie warto wspomnieć jeszcze o trzech kategoriach, za pomocą których dokonałam uporządkowanego opisu aspektów kulturowych pojawiających się w wybranych przeze mnie polskich i czeskich publikacjach glottodydaktycznych. Kategoriami tymi były:

1. ikonografia (rozumiana jako zdjęcia, rysunki, mapy, wykresy itp.);
2. zwyczaje, obyczaje, folklor;
3. językowy obraz świata (w jego ramach szczególną uwagę poświęcę frazeologizmom, etykietce językowej oraz wszelkim osobliwościom leksykalnym, które są charakterystyczne dla języka polskiego/czeskiego).

Wyodrębnienie powyższych kategorii umożliwiło zaprezentowanie tematu aspektów kulturowych w polskich i czeskich publikacjach glottodydaktycznych w usystematyzowanej formie. Ponadto przyjęcie wspomnianych kryteriów pozwoliło dokładniej przyjrzeć się interesującemu mnie zagadnieniu, zwiększyło też szansę dostrzeżenia w ramach jego złożonego charakteru ciekawych zjawisk, które w bardziej powierzchownej analizie mogłyby pozostać niezauważone.

Analiza porównawcza polskich i czeskich podręczników

Poziom A – krótka prezentacja wybranych przeze mnie publikacji

1. *Polski jest cool*² – podręcznik został opracowany przez Ewę Piotrowską-Rolę i Marzenę Porębską. Deklarowany poziom to A1.
2. *Polski krok po kroku, poziom A2*³ – podręcznik został opracowany przez Iwonę Stempek i Annę Stelmach, które są absolwentkami filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
3. *Čeština expres A1/1*⁴ – autorkami książki są Lída Holá i Pavla Bořilová, które od wielu lat interesują się metodyką języka czeskiego jako obcego i wydały już kilka publikacji służących nauczaniu czeszczyzny obcokrajowców.
4. *Communicative Czech. Elementary Czech*⁵ – podręcznik został opracowany przez Ivanę Reškovą i Magdalenę Pintarovą. Obie autorki są doświadczonymi lektorkami języka czeskiego jako obcego i nauczały go nie tylko w Czechach, lecz także za granicą.

Poziom A – wyniki przeprowadzonej analizy

Obie polskie publikacje zawierają wiele kolorowych zdjęć, które dostarczają licznych informacji o polskiej rzeczywistości i kulturze. Analiza materiałów ikonograficznych, które znalazły się w podręcznikach *Polski jest cool* oraz *Polski*

2 E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, *Polski jest cool*, Lublin 2017.

3 I. Stempek, A. Stelmach, *Polski krok po kroku, poziom A2*, Kraków 2012.

4 L. Holá, P. Bořilová, *Čeština expres A1/1*, České Budějovice 2011.

5 I. Rešková, M. Pintarová, *Communicative Czech. Elementary Czech*, Praga 2009.

krok po kroku, poziom A2, pozwala zauważyć, że pojawiające się w obu książkach fotografie łączą wspólne motywy tematyczne. W przypadku omawianych przeze mnie publikacji możemy zatem dostrzec, że powtarzają się w nich:

- zdjęcia, które przedstawiają pożywienie oraz napoje – należą one do najwyższej frekwentowanych materiałów wizualnych w jednym i drugim podręczniku. Pojawiają się one w wielu rozdziałach książek, np. w kontekście wizyty w restauracji, zakupów i wydatków, świąt, zdrowego stylu życia czy upodobań żywieniowych różnych ludzi. Najczęściej występującym na fotografiach napojem okazała się kawa. Jeśli chodzi z kolei o jedzenie, to publikacje *Polski jest cool* oraz *Polski krok po kroku, poziom A2* zawierają dużą liczbę zdjęć, które przedstawiają charakterystyczne dla polskiej kuchni potrawy, takie jak np. bigos, gołąbki, pierogi czy tatar;
- fotografie, na których ukazano różne tablice, znaki i drogowskazy związane z funkcjonowaniem człowieka w przestrzeni publicznej. W podręcznikach odnajdziemy m.in. zdjęcia polskich szyldów sklepowych, ulicznych reklam, znaków drogowych czy tablic z lotniska bądź dworca z informacjami dla podróżujących;
- zdjęcia ukazujące polskie tradycje bożonarodzeniowe i wielkanocne (towarzyszą im, oczywiście, rozmaite czytanki oraz dialogi bohaterów, z których cudzoziemcy mogą naprawdę dużo dowiedzieć się o tym, jak w Polsce obchodzi się Boże Narodzenie i Wielkanoc).

Jeśli chodzi zaś o elementy JOS w obu wybranych przeze mnie podręcznikach, to należy stwierdzić, że są one obecne na różnych płaszczyznach. Obco-krajowcy uczący się z publikacji *Polski jest cool* niewątpliwie bez trudu będą umieli rozróżnić podział na formalne i nieformalne sytuacje komunikacyjne w języku polskim. Książka uświadamia uczniom, że zarówno oficjalnej, jak i nieoficjalnej odmianie polszczyzny przysługuje określony repertuar środków gramatycznych i leksykalnych. Odpowiednie wykorzystywanie tych środków stanowi ważny element polskiej etykiety językowej, której znajomość jest niezbędna podczas codziennej komunikacji. Z tego względu podręcznik *Polski jest cool* od samego początku uwrażliwia uczniów m.in. na typy zwrotów do adresta – oficjalny (forma Pan/Pani/Państwo) i nieoficjalny (forma ty lub wy) oraz na oficjalne i nieoficjalne rodzaje powitań i pożegnań.

W publikacji *Polski krok po kroku, poziom A2* cudzoziemcy spotkają się z kolei z licznymi związkami frazeologicznymi, idiomami oraz powszechnie używanymi na co dzień powiedzeniami i wyrażeniami. Wspomniane elementy

językowe występują w dialogach bohaterów, w czytankach, w formie haseł napisanych czerwoną czcionką na marginesach poszczególnych rozdziałów, a także są wprowadzane poprzez specjalne ćwiczenia leksykalne, w których należy np. połączyć dane związki wyrazowe z ich definicjami. Pojawianie się w książce frazeologizmów, idiomów i różnych powiedzeń odbywa się zawsze w określonym kontekście. Oznacza to, że nowo wprowadzane połączenia wyrazowe pozostają w pewnym związku znaczeniowym z głównym tematem rozdziału podręcznika lub stanowią element wypowiedzi bądź reakcję językową bohatera, który znalazł się w konkretnej sytuacji życiowej i komunikacyjnej. Ukazywanie zastosowania frazeologizmów, idiomów i powiedzeń w naturalnych dla nich kontekstach wydaje się dobrym pomysłem. Takie rozwiązanie sprawia bowiem, że uczący się mogą szybko przyswoić nowe elementy językowe i wykorzystywać je w autentycznej komunikacji z innymi użytkownikami polszczyzny.

Jak wynika z zaprezentowanych przeze mnie przykładów, w polskich podręcznikach z poziomu A odnajdziemy wiele zdjęć, ćwiczeń oraz czytanek, które na rozmaite sposoby nawiązują do zagadnień związanych z aspektami kulturowymi. W przypadku publikacji czeskich z tego samego poziomu biegłości językowej omawiana kwestia przedstawia się zgoła inaczej.

W obu analizowanych przeze mnie podręcznikach czeskich przeważa konwencja komiksowa. Jeśli chodzi o fotografie przedstawiające realne postacie, miejsca czy przedmioty, to w książce *Communicative Czech. Elementary Czech* nie pojawiają się one wcale, natomiast w książce *Čeština expres A1/1* stanowią rzadkość (spotkamy się jedynie z fotografiami kilkorga znanych Czechów, np. Václava Havla, Petra Čecha czy Martiny Navrátilovej, a także z niewielką grupą zdjęć, które przedstawiają obiekty stereotypowo kojarzone z Czechami – są to: zamek na Hradczanach, obuwie firmy Baťa, auto firmy Škoda, kufel z piwem oraz szklany kieliszek firmy Bohemia). Być może przyczyną wyboru takiej właśnie konwencji graficznej w podręcznikach należy upatrywać w predylekcji Czechów do bajek oraz filmów rysunkowych – również w Polsce znane są przecież czeskie wieczorynki, takie jak *Krecik*, *Žwirek i Muchomorek* czy *Rumcajs*. Rysunki zamieszczone w publikacjach *Čeština expres A1/1* oraz *Communicative Czech. Elementary Czech* przedstawiają jednak czeską rzeczywistość w dość żartobliwy i uproszczony sposób, a tym samym nie dostarczają cudzoziemcom zbyt wiele konkretnej wiedzy na temat czeskiej kultury i codziennego życia w Republice Czeskiej. Obserwacja ta skłania do konstatacji, że ikonografia pol-

szych podręczników z poziomu A, w porównaniu z ikonografią wspomnianych powyżej dwóch czeskich książek, stanowi dla odbiorcy źródło znacznie większej liczby praktycznych informacji o charakterze realioznawczym. W polskich książkach można było wyróżnić wiele kategorii zdjęć i rysunków, które w różnym stopniu są nacechowane kulturowo. Ich zbiorcza analiza umożliwiła skonstruowanie dość spójnego obrazu tego, jak wygląda codzienne życie we współczesnej Polsce. W czeskich podręcznikach natomiast temat realiów potraktowano bardziej schematycznie.

W dalszej kolejności należy zauważyć, że w publikacjach *Čeština expres A1/1* oraz *Communicative Czech. Elementary Czech* w zasadzie nie odnajdziemy tekstów, które by w obszerny, szczegółowy sposób opisywały konkretne czeskie tradycje lub obyczaje. W obu ze wspomnianych podręczników jest to kwestia drugoplanowa, nigdy nie stanowi motywu przewodniego w tekstach. Fakt ten jest kolejnym elementem, który wyraźnie odróżnia polskie książki *Polski jest cool* oraz *Polski krok po kroku, poziom A2* od omawianych powyżej czeskich publikacji glottodydaktycznych.

Poziom B – krótka prezentacja wybranych przeze mnie publikacji

1. *Z polskim w świat*⁶ – podręcznik został opracowany przez Różę Ciesielską-Musameh, Barbarę Guziuk-Świcę i Grażynę Przechodzka. Zawarte w nim materiały są w większości przeznaczone do prowadzenia lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B1, ale wśród nich znajdują się również ćwiczenia, które swym stopniem trudności odpowiadają poziomowi B2.
2. *Polski mniej obcy*⁷ – podręcznik został napisany przez Agnieszkę Madeję i Barbarę Morcinek. Obie autorki są zawodowo związane ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Deklarowany poziom to B2.
3. *Čeština pro cizince, úroveň B2*⁸ – książka została napisana przez Marię Boccou-Kestřánkovą, Kateřinę Hlínovou, Pavla Pečenego i Dagmar Štěpankovą – lektorów języka czeskiego jako obcego związanych z Uniwersyte-tem Karola w Pradze.

6 R. Ciesielska-Musameh, B. Guziuk-Świca, G. Przechodzka, *Z polskim w świat*, Lublin 2016.

7 A. Madeja, B. Morcinek, *Polski mniej obcy*, Katowice 2007.

8 M. Boccou-Kestřánková, K. Hlínová, P. Pečený, D. Štěpanková, *Čeština pro cizince, úroveň B2*, Brno 2013.

4. *Česky krok za krokem 2⁹* – podręcznik został opracowany przez te same autorki, co omawiana już publikacja *Čeština expres A1/1*, tzn. przez Lídę Holą i Pavlę Bořilovą. Książka przeznaczona jest dla uczniów, którzy opowiedzieli język czeski w zakresie podstawowym i chcą posługiwać się nim na poziomie B1.

Poziom B – wyniki przeprowadzonej analizy

Zarówno w podręcznikach polskich, jak i czeskich widoczny jest nacisk na kształtowanie kompetencji socjolingwistycznej. Liczne ćwiczenia o różnorodnym charakterze z pewnością ułatwiają obcokrajowcom przyswojenie przydatnych w codziennym życiu zwrotów, powiedzeń oraz związków frazeologicznych. Analizowane przez mnie polskie i czeskie publikacje glottodydaktyczne poświęcają także dużo uwagi różnicowaniu stylistycznemu polszczyzny/czeszczyzny. W wypadku języka polskiego jest to podział na styl oficjalny i nieoficjalny, uwzględnienie archaizmów oraz deminutywów, jeśli chodzi zaś o język czeski, to zostały wyeksponowane odmienne cechy gramatyczne i leksykalne *spisovnej*, *hovorovej* oraz *obecnej češtiny*¹⁰.

9 L. Holá, P. Bořilová, *Česky krok za krokem 2*, Praga 2014.

10 Polacy i Czesi mają różne koncepcje opisu normy językowej. Polscy językoznawcy wyróżniają *normę wzorcową*, *normę użytkową* oraz *błąd językowy*. W czeskim językoznawstwie mamy zaś do czynienia z terminami *spisovná čeština*, *hovorová čeština* oraz *obecná čeština*.

Spisovná čeština to zespół środków językowych, które są używane przez Czechów podczas wystąpień publicznych oraz w oficjalnych tekstach pisanych. Uważa się, że *spisovná čeština* pełni funkcję integracyjną i narodowo reprezentatywną. Prawdopodobnie można byłoby uznać, że w pewnej mierze odpowiadałaby ona polskiemu terminowi *język literacki* i wiązała się z *normą wzorcową*.

Obecná čeština określana jest przez czeskich językoznawców mianem *interdialektu*. Związane z nią zjawiska fonetyczne, gramatyczne i leksykalne cechują się dość dużym różnicowaniem regionalnym, choć niektóre z nich mogą też występować na całym terytorium Republiki Czeskiej. *Obecná čeština* używana jest w codziennej, przede wszystkim ustnej i nieoficjalnej komunikacji. Do pewnego stopnia odpowiadałaby ona polskiemu terminowi *język potoczny regionalny* i wiązałaby się z *normą użytkową*.

Hovorová čeština to odmiana czeszczyzny, która łączy w sobie zarówno cechy charakterystyczne dla *spisovnej češtiny*, jak i *obecnej češtiny*. Występują w niej zatem nie tylko elementy, które polscy językoznawcy prawdopodobnie zaklasyfikowaliby jako „książkowe”/„literackie”, lecz także elementy „potoczne” (w języku czeskim określane mianem *nepisovné*). Wyrażenie *hovorová čeština* jest trudno przetłumaczalne na język polski. Należy przypuszczać, że w polskiej terminologii językoznawczej najbliższe znaczeniowo byłoby mu określenie *język potoczny ogólny*, aczkolwiek nie stanowi ono prawdopodobnie idealnego ekwiwalentu. *Hovorová čeština* używana jest częściej w ustnych niż pisemnych wypowiedziach. Czescy językoznawcy mają niekiedy problem, aby ją odróżnić od *obecnej češtiny*. Spowodowane jest

W podręcznikach polskich, podobnie jak można to było zaobserwować już na poziomie A, spotkamy się z obszernymi i szczegółowymi opisami polskich tradycji i obyczajów, zwłaszcza związanych z Bożym Narodzeniem oraz Wielkanocą. Publikacje czeskie natomiast ponownie traktują te zagadnienia w sposób minimalistyczny. Zaobserwowana rozbieżność wynika najpewniej z tego, że religia chrześcijańska, a w szczególności jej odłam katolicki, odgrywa w polskim oraz w czeskim społeczeństwie odmienną rolę. Według oficjalnych danych statystycznych z 2021 r. zarówno w Polsce, jak i w Czechach najwięcej osób deklaruowało przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego. W Polsce było to jednak aż 84,8% populacji, natomiast w przypadku Czech podobne oświadczenie złożyła zaledwie jedna dziesiąta obywateli (68,3% respondentów nie deklaruje przynależności do jakiegokolwiek wspólnoty wyznaniowej)¹¹. Przedstawione dane doskonale pokazują, że Polacy znacznie częściej identyfikują się z Kościołem rzymskokatolickim niż Czesi. Konsekwencją tego faktu jest to, że religia katolicka oraz związane z nią święta i tradycje są zdecydowanie silniej obecne w życiu polskiego społeczeństwa aniżeli czeskiego, które ma bardziej ateistyczny charakter. Z tego powodu nie wydaje się więc szczególnie zaskakujące spostrzeżenie, iż polskie podręczniki z poziomu B poświęcają dużo uwagi świętom Bożego Narodzenia i Wielkanocy, natomiast czeskie podręczniki traktują ich tematykę w sposób marginalny.

W podręcznikach polskich z poziomu B pojawiają się pytania i polecenia, które zachęcają cudzoziemców do porównywania własnej kultury z kulturą polską. Wydaje się to niezwykle wartościowe, jeśli chodzi o wspieranie rozwoju kompetencji interkulturowej wśród uczących się. W przypadku podręczników czeskich nie można niestety stwierdzić, aby obcokrajowcy byli skłaniani przez autorów publikacji do refleksji nad podobieństwami i różnicami występującymi między kulturą czeską a ich rodzimą.

to tym, że obie ze wspomnianych odmian języka mogą być łączone w jednej wypowiedzi i Czesi uważają to za naturalne, nie odbierają tego np. jako przejaw złego stylu.

Definicje zawarte w przypisie zostały samodzielnie sformułowane przez autorkę niniejszego artykułu, która opracowała je na podstawie własnej wiedzy wyniesionej ze studiów bohemistycznych.

- 11 Dane na temat liczby wyznawców wiary katolickiej w Polsce pochodzą ze strony internetowej: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2021,1,23.html>, natomiast dane dotyczące katolicyzmu w Czechach ze strony: <https://www.czso.cz/csu/czso/csu-predstavil-prvni-vysledky-scitani-2021>.

Wnioski końcowe

Przeprowadzenie analizy porównawczej polskich oraz czeskich publikacji glottodydaktycznych z poziomów A i B prowadzi do postawienia tezy, iż te pierwsze zawierają znacznie więcej aspektów kulturowych. Stwierdzenie to dotyczy zarówno warstwy ikonograficznej, jak i tekstowej. Ponadto można odnieść wrażenie, że w podręcznikach polskich zagadnienia o charakterze kulturowym są przez autorów wprowadzane bardziej świadomie. Wiedza o polskiej kulturze stanowi w przeanalizowanych przez mnie czterech publikacjach nieodłączny i mocno eksponowany element glottodydaktycznego procesu nauczania. Podręczniki czeskie oczywiście również uwzględniają konieczność prezentowania cudzoziemcom pewnych zagadnień kulturowych, jednakże kwestia ta jest w nich traktowana najczęściej w sposób drugoplanowy i znacznie bardziej powierzchowny niż w podręcznikach polskich.

Bibliografia

Garncarek P. (2008): *Określanie przestrzeni kulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] T. Miodunka i A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Kraków.

Gębal P. (2010): *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.

Martyniuk W. (2006): *Europejski system opisu kształcenia językowego a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [w:] A. Seretny i E. Lipińska (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Źródła internetowe

Mały Rocznik Statystyczny Polski 2021, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2021,1,23.html> (dostęp: 10.04.2022).

Český Statistický Úřad, <https://www.czso.cz/csu/czso/csu-predstavil-prvni-vysledky-scitani-2021> (dostęp: 10.04.2022).

Analizowane podręczniki

Podręczniki polskie:

Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G. (2016): *Z polskim w świat*, Lublin.

Madeja A., Morcinek B. (2007): *Polski mniej obcy*, Katowice.

Piotrowska-Rola E., Porębska M. (2017): *Polski jest cool*, Lublin.

Stempek I., Stelmach A. (2012): *Polski krok po kroku, poziom A2*, Kraków.

Podręczniki czeskie:

Boccou-Kestránková M., Hlínová K., Pečený P., Štěpanková D. (2013): *Čeština pro cizince, úroveň B2*, Brno.

Holá L., Bořilová P. (2014): *Česky krok za krokem 2*, Praga.

Holá L., Bořilová P. (2011): *Čeština expres A1/1*, České Budějovice.

Rešková I., Pintarová M. (2009): *Communicative Czech. Elementary Czech*, Praga.

**Cultural aspects in teaching Polish and Czech as a foreign language.
A glottodidactic analysis of selected Polish
and Czech textbooks (levels from A1 to B2)**

This article focuses on a comparative analysis of the issue of cultural aspects in Polish and Czech textbooks dedicated to teaching foreigners at levels A1–B2. Its purpose is to indicate and describe which cultural aspects are included in Polish and in Czech glottodidactic publications. The article presents both similarities and differences between Polish and Czech textbooks related to the manner and scope of discussing the after-mentioned topic.

Keywords: textbook, comparative analysis, glottodidactics, cultural aspects, language proficiency, Polish, Czech