

Kompetencja międzykulturowa na zajęciach niemieckiego jako języka mniejszości narodowej

Przykład podręcznika *Niko*

DOI: 10.47050/jows.2025.4.49-56

Coraz częstszym zjawiskiem jest obecnie wychowanie dwujęzyczne. W świecie, w którym z jednej strony postępująca globalizacja zaciera wszelkie różnice, a z drugiej strony nasilają się dążenia do podtrzymania unikatowości własnej kultury, pojawiają się niezwykle ważne pytania. Dotyczą one wychowania dwu- lub wielojęzycznego oraz edukacji wielokulturowej. Jak być dobrym obywatelem i zarazem członkiem mniejszości narodowej? Jak funkcjonować w multikulturowej społeczności? Odpowiedzią na te wyzwania jest kompetencja międzykulturowa.

KAMIL IWANIAK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF GERMAN AS A MINORITY LANGUAGE: A CASE STUDY OF THE TEXTBOOK *NIKO*

The aim of the article is to verify whether the textbook *Niko 1* can be regarded as a valuable resource contributing to the development of intercultural competence during German language classes taught as a minority language. Selected content is analysed in order to present how cultural themes and instructions can raise cultural awareness and prod to reflection upon cultural diversity.

KEY WORDS: GERMAN LANGUAGE TEACHING, MINORITY LANGUAGE, INTERCULTURAL COMPETENCE, TEXTBOOK, TASK TYPES

1 www.gov.pl/web/mniejszosci-na-rodowe-i-etniczne/niemcy.

W Polsce mniejszość niemiecka liczy około 140 000 obywateli¹. Jest ona najliczniejszą grupą mniejszościową na terenie naszego kraju. To także mnóstwo organizacji i inicjatyw kulturalnych, które stawiają sobie za cel pielęgnowanie języka niemieckiego oraz kultury niemieckiej na terenach trzech województw: opolskiego, śląskiego i warmińsko-mazurskiego. Bycie członkiem mniejszości narodowej nierozdzielnie związane jest z wychowaniem dwujęzycznym oraz funkcjonowaniem na styku kultur. Sytuacja ta wymaga działań mających na celu podtrzymanie kontaktu z językiem mniejszości, której jest się częścią. Oprócz działań podejmowanych w kręgu rodzinnym, ważną rolę odgrywają instytucjonalne sposoby kształtowania poczucia przynależności do państwa, którego jest się obywatelem, jak i te zapobiegające poluzowaniu więzi z kulturą przodków. Warto zaznaczyć, że, jeśli chodzi o dzieci, możemy przeciwdziałać poznawaniu przez nie szkodliwych stereotypów i bazować na ich naturalnej otwartości wobec świata.

Przynależność do mniejszości narodowej wymaga funkcjonowania w przynajmniej dwóch obszarach kulturowych oraz znajomości więcej niż jednego języka. Oznacza to konieczność opanowania wielu kompetencji umożliwiających funkcjonowanie w przestrzeni wielojęzycznej i multikulturowej. Jak czytamy w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003: 17): „Różnorodność należy postrzegać w kontekście różnokulturowości [...]. Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają [...] kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową”. Głównym celem powinno więc być kształcenie tożsamości kulturowej, która (jak harmonijnie skomponowana mozaika) pozwala na bycie dobrym obywatelem kraju, w którym się mieszka, przy jednoczesnym afirmowaniu własnego dziedzictwa kulturowego. Kluczowym elementem tej układanki jest postawa charakteryzująca się otwartością na innych, ciekawością kultur nierodzimych i chęcią poznawania odmiennych punktów widzenia. Kształtowanie takiej postawy powinno być celem szeroko rozumianej edukacji językowej. Jednak w przypadku grup mniejszościowych temat jest szczególnie złożony, gdyż ich członkowie od dzieciństwa uczą się funkcjonowania nie tylko w obydwu kulturach, ale też w przestrzeni, w której powstaje unikatowa mieszanina wpływów dwukulturowych, powodująca wykształcenie „trzeciej kultury” o charakterze hybrydowym. W przestrzeni tej szczególnie przydatne są: umiejętność rozpoznawania znaczeń, wrażliwość na specyficzną symbolikę i brak wartościowania postaw. Zestaw tych pożądanых cech wchodzi w skład kompetencji międzykulturowej.

Kompetencja międzykulturowa

Jak zauważa Tomasz Róg (2016: 146), rozwój kompetencji międzykulturowej powinien się odbywać już na najwcześniejszych etapach edukacji. Podstawowym celem jest wyposażenie ucznia w mechanizmy, które pozwolą mu na dostrzeganie zjawisk kulturowych, a następnie na ich analizę i interpretację² (Róg 2017: 35). Ma mu to umożliwiać podejmowanie działań adekwatnych do sytuacji komunikacyjnej – dążenie do porozumienia czy wpisania obserwowanych zachowań w swój horyzont poznawczy. Uczeń, świadomy istnienia własnej grupy kulturowej, powinien nawiązywać też interakcje z przedstawicielami innych kultur. Gotowość do komunikacji w obrębie własnej społeczności oraz nawiązywanie współpracy z członkami odmiennej kultury bazuje według Urszuli Żydek-Bednarczuk (2015: 72) na wiedzy, motywacji i umiejętnościach. Aby takie kształcenie międzykulturowe odbywało się we właściwy sposób, potrzebny jest podręcznik dostarczający informacji zarówno na temat rodzimej kultury, jak i wielokulturowości. Powinien on zachęcać do promowania własnych tradycji, a także do współpracy z innymi osobami funkcjonującymi w odmiennych przestrzeniach kultury. Uczyłby, jak stać się łącznikiem tych dwóch światów (Wilczyńska 2005: 22). Materiały powinny być dostosowane do wieku, zainteresowań i realiów życia uczniów oraz

2 Trafnie te elementy obrazuje model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej Michaela Byrama wskazujący na aspekt postaw (np. niewyrażanie pochopnych opinii na temat innych kultur), wiedzy (dotyczącej norm kulturowych obowiązujących we własnym kręgu kulturowym i w innych) oraz umiejętności (związanych z interpretowaniem zachowań i wytworów kultury, jak również ze strategiami wykorzystywanymi podczas rozmów międzykulturowych).

zachęcać do intelektualnego i twórczego poszukiwania rozwiązań. Kształciłyby też cechy mediatora interkulturowego, na co wskazuje Katarzyna Bednarz (2019: 82), opierając się na literaturze przedmiotu.

Do najważniejszych cech i postaw osoby sprawnie poruszającej się pomiędzy własną a obcymi kulturami należą m.in.:

- ➔ akceptowanie różnic i wieloznaczności podczas kontaktów międzykulturowych,
- ➔ elastyczność i otwartość,
- ➔ empatia oraz przejmowanie norm zachowania członków innych grup kulturowych (co prowadzi do powstania omówionej wcześniej „trzeciej kultury” wyłaniającej się z nałożenia różnokulturowych postaw),
- ➔ traktowanie kontaktów międzykulturowych jako okazji do wzbogacania wiedzy i repertuaru własnych zachowań,
- ➔ dążenie do rozwiązywania problemów i wypracowywania kompromisów.

Edukacja wielokulturowa i kształtowanie kompetencji międzykulturowej na lekcjach w klasach niższych

W tej części artykułu zaprezentuję rodzaje ćwiczeń, które mogą być wykorzystane podczas zajęć dydaktycznych albo stanowić inspirację dla nauczycieli. Oprócz rozwoju tolerancji wobec inności, uczniowie podnoszą świadomość tożsamości kulturowej, wzmacniając szacunek wobec własnego kręgu kulturowego, co w przypadku społeczności dwujęzycznej ma ogromne znaczenie. Zaplanowane zadania powinny rozwijać myślenie analityczne i rozbudzać dziecięcą ciekawość świata. Istotnym elementem jest także praca w grupie, która wzmacnia umiejętność współdziałania. Niektóre zadania wymagają większego zaangażowania nauczyciela, inne ograniczają się do realizowania treści podręcznikowych – wszystkie powinny jednak aktywizować uczniów.

Oto kilka godnych uwagi pomysłów Kariny Pastuszki (2017: 201–203).

- ➔ **Kolaże** – praca projektowa: wykonywanie w grupach kolaży, które dotyczą znanych uczniom obszarów tematycznych, np. jedzenie, tradycyjny ubiór. Efekty pracy uczniów powinny zostać porównane i przedyskutowane pod kątem podobieństw oraz różnic kulturowych.
- ➔ **Pacynka** – nauczyciel może jej użyć jako postaci opowiadającej o tradycjach istniejących w innych krajach; zabawka pozwala na oswojenie tego, co obce.
- ➔ **Karteczki z napisami** – każda grupa dostaje dużą ilustrację prezentującą przedstawiciela danego kręgu kulturowego oraz wiele małych karteczek odnoszących się do różnych zwyczajów lub symboli. Zadaniem grup jest dopasowanie karteczek do postaci przedstawionej na dużej ilustracji.
- ➔ **Narodowe dania** – tematyzowane mogą być potrawy uznawane za najpopularniejsze w danym regionie lub tradycyjnie przyrządzane w czasie okresów świątecznych. Warto wymienić składniki poszczególnych potraw oraz nazwy urządzeń kuchennych potrzebnych do ich przygotowania. Pod opieką nauczyciela grupa może także przygotować proste dania, np. deser lub sos.

Inne inspirujące przykłady aktywności rozwijających kompetencję międzykulturową podaje Tomasz Róg (2017: 21):

- ➔ nauka tradycyjnych powiedzeń i piosenek;
- ➔ czytanie dzieciom legend związanych z danym regionem kulturowym oraz prezentowanie bohaterów lokalnych opowiadań;
- ➔ wykorzystywanie kolorowanek lub puzzli o tematyce kulturowej (przedstawiających zabytki, treści legend, znane postaci: prawdziwe lub fikcyjne);
- ➔ prezentowanie krótkich filmów dokumentalnych dostosowanych do wieku dzieci.

Podczas rozwijania kompetencji międzykulturowej niezwykle pomocne może być *Europejskie portfolio językowe* – kierowane do osób uczących się z różnych grup wiekowych, w tym do dzieci w wieku 6–10 lat. To narzędzie umożliwiające zapisywanie swoich doświadczeń zebranych w trakcie uczenia się różnych języków i poznawania innych kultur. Uwzględnia zarówno otoczenie, w którym ta nauka się odbywa (dom rodzinny, szkoła, kurs, inne miejsca), jak i sposoby uczenia się (czytanie opowiadań, śpiewanie lub słuchanie piosenek, korzystanie ze słowników, oglądanie bajek itp.). Pozwala uświadomić dziecku, w jak różnorodnej kulturowo-językowej społeczności funkcjonuje.

Realizowanie kompetencji międzykulturowej na podstawie wybranych zadań z podręcznika *Niko 1*

Obiektem analizy w kontekście modeli kompetencji międzykulturowej jest podręcznik *Niko 1*³ przeznaczony do nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości w klasach 1–3 szkoły podstawowej. Jest to jedyny podręcznik dopuszczony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do nauczania języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej. Przeglądając się szczegółowo treściom podręcznika, będę poszukiwał odpowiedzi na trzy pytania:

- A.** Na jakich treściach (tematach, typach informacji) kulturowych bazują materiały zamieszczone w tym podręczniku?
- B.** W jakiej formie przedstawione są tam tematy i zagadnienia?
- C.** Jakie polecenia się tam znajdują i do jakich aktywności zachęcają?

Po przeanalizowaniu wymienionych zagadnień poznamy odpowiedź na najważniejsze z pytań: Czy podręcznik ten zapewnia kształcenie kompetencji międzykulturowej w środowisku dwujęzycznym, a konkretnie w grupie dzieci uczących się języka niemieckiego jako języka ojczystego niedominującego w kraju zamieszkania?

STR. 90–91, HIER UND ANDERSWO

- A.** Typ informacji kulturowej: wiedza geograficzna dotycząca umiejscowienia różnych państw europejskich na mapie Europy wraz ze wskazaniem wybranych zabytków lub elementów kojarzonych z lokalną kulturą (Koloseum, Big Ben, holenderskie wiatraki, piłka nożna w Niemczech itd.)
- B.** Mapa konturowa Europy
- C.** Dzieci zostają zachęcane do odnotowania w zeszycie wybranych nazw krajów. Dodatkowo proszone są o sporządzenie ilustracji pokazujących coś typowego (niem. *etwas Typisches*) dla danego kraju. Bardzo ogólnie sformułowane polecenie otwiera wiele możliwości, daje asumpt do wykorzystania różnych pomysłów. Może sprowokować też dyskusję między dziećmi i w efekcie utrwalenie i uzupełnianie wiedzy na temat materialnej oraz niematerialnej kultury europejskiej.

STR. 90–91

- A.** Typ informacji kulturowej: wiedza geograficzna
- B.** Seria obrazków prezentujących podróż wakacyjną nad morze w Danii
- C.** Uczniowie zostają zmotywowani do opowiedzenia historii stworzonej na podstawie otrzymanych materiałów graficznych. Na stronie 91 znajdujemy polecenie, żeby dzieci napisały kilka krótkich zdań po niemiecku o tym, co robiły w wakacje. Jest to dobry punkt wyjścia do rozmów o własnych doświadczeniach oraz o elementach kultur poznawanych w trakcie podróży wakacyjnych. Podczas takich naturalnych rozmów wykorzystywana jest dynamika grupy, a dzieci uczą się werbalizować swoje kulturowe spostrzeżenia i uczą się od siebie nawzajem.

³ *Niko 1*, Lehrbuch, Deutsch als Minderheitensprache, Grundschule, Klassen I–III, Klett Polska, 2016.

STR. 92, FLAGGEN

- A.** Typ informacji kulturowej: symbolika państwowa flag narodowych (pokazane zostały flagi: Holandii, Niemiec, Turcji oraz Polski). Dzieciom zostają przydzielone poszczególne flagi oraz pasujące do nich imiona – Ali, Marek, Miła.
- B.** Połączenie krótkich tekstów o znaczeniu kolorów i symboli na wskazanych flagach (księżyc i gwiazda na flagie tureckiej) z ich ilustracjami
- C.** Dzieci proszone są o wymianę między sobą informacji na temat poznanych flag. Ponownie wykorzystywana jest cenna dydaktycznie interakcyjność. Uczniowie proszeni są także o wykonanie rysunków wybranych flag i opatrzenie ich nazwami odpowiednich państw. Jest to dobry sposób poszerzenia wiedzy. Warto zauważyć, że *Ali ist stolz auf seine Herkunft*⁴. Ten tekst zawiera ważne przesłanie: Pochodzenie nie jest powodem wstydu, ale elementem tożsamości.

4 Jest dumny ze swojego pochodzenia.

STR. 93, NORIKOS LAND

- A.** Brak konkretnych informacji kulturowych
- B.** Niedługi tekst przedstawiający dziewczynkę japońskiego pochodzenia o imieniu Noriko
Tekst nie dostarcza informacji o Japonii. Zawiera inne treści i pełni odmienne funkcje.
- ➔ Możemy wywnioskować, że Noriko, pomimo zasugerowanego japońskiego pochodzenia, nie mieszka w Japonii (*Einmal ist Noriko nach Japan geflogen. Das dauerte zwölf Stunden*⁵).
- ➔ Dzieci zadają Noriko wiele pytań dotyczących Japonii (m.in. *Können alle Japaner Judo?*⁶).
- ➔ Tekst sugeruje przede wszystkim, że zadawanie pytań, jeśli powodowane jest chęcią zrozumienia, a nie wykluczenia, jest właściwym zachowaniem. Zwraca też uwagę na fakt, że domysły oparte na zewnętrznych oznakach pochodzenia etnicznego mogą być częściowo niesłuszne. Założenie, że Noriko potrafi odpowiedzieć na wszystkie pytania (również na to: *Bellen japanische Hunde auch japanisch?*⁷), jest błędne. W rzeczywistości dziewczynka jest rzadkim gościem w kraju, z którego pochodzą członkowie jej rodziny. Zrozumienie takich zależności pomoże uniknąć w dorosłym życiu (nieintencjonalnych) zachowań dyskryminacyjno-wykluczających, np. aby nie pytać socjalizowanego w Niemczech niemieckiego obywatela o azjatyckim pochodzeniu, czy mówi po niemiecku.
- C.** Najistotniejsze z punktu widzenia treningu międzykulturowego jest pytanie skierowane do uczniów: Dlaczego Noriko się roześmiała? (Noriko śmieje się, odpowiadając na ostatnie pytanie: Czy japońskie psy szczekają po japońsku?⁸). Dzieci uwrażliwiane na reakcje niewerbalne mogą rozpoznać samopoczucie rozmówcy⁹, zwłaszcza jego lekkie zażenowanie.

5 Pewnego razu Noriko poleciała do Japonii. To trwało dwanaście godzin.

6 Czy wszyscy Japończycy znają judo?

7 Czy japońskie psy szczekają po japońsku?

8 *Da muss Noriko lachen: Vielleicht. Ich kann sie bloß nicht verstehen* – Tu już Noriko nie może powstrzymać śmiechu: Być może, tylko że nie potrafię ich zrozumieć.

9 W szerszej perspektywie niewerbalne i parawerbalne sposoby komunikacji podczas kontaktów międzykulturowych odgrywają niesłychanie ważną rolę, zwłaszcza że spora część gestów, także mimicznych, warunkowana jest kulturowo.

10 Należy podkreślić, że w podręczniku pojawia się więcej tematów kulinarnych. Na stronie 98 odnajdujemy czytankę *Woher kommen die Speisen?*, która staje się punktem wyjścia do ustalania, z jakiego kraju pochodzą popularne dania. Na stronie 99 natomiast znajdziemy przepis na greckie tzatziki – dzieci mogą przygotować ten sos podczas zajęć. Zostają też zaznajomione z wyrażeniem: *Kali orexi!* oznaczającym: *Smacznego!*

STR. 94, MMM, LECKER!¹⁰

- A.** Typ informacji kulturowej: kulturemy (słowa kluczowe) z dziedziny kulinarii – słodczyce charakterystyczne dla poszczególnych krajów (przede wszystkim: *faworki, poffertjes, baklava*, japońskie *reis cracker*)
- B.** Tekst prezentujący nazwy słodczych typowych dla krajów, z których pochodzą poszczególne dzieci
- C.** Uczniowie zostają poproszeni o przyniesienie do szkoły różnych rodzajów słodczych opisanych w tekście. Tego typu zadania przyczyniają się do integracji grupy. Zachęcają też dzieci do zadawania pytań dotyczących łakoci z różnych krajów. Dzieci mogą poznawać takie smakołyki nie tylko w szkole, lecz także w domu czy w innych miejscach. Zadanie to zachęca do proaktywnej postawy, pogłębiania wiedzy, wzbogacenia doświadczeń i zwiększania samodzielności. Kuchnie regionalne odgrywają doniosłą rolę

w środowiskach lokalnych – poza tym słodczyce powodują u dzieci pozytywne skojarzenia z międzykulturowością.

STR. 95, EIN SPIEL AUS SPANIEN

- A. Typ informacji kulturowej: gry i zabawy
- B. Tekst główny przybliży wspomnienia Niny i Anne z wakacji spędzonych w Hiszpanii. Dziewczynki przywołują i opisują poznaną tam zabawę. Poniżej tekstu głównego umieszczony zostaje komentarz Olego – porównuje on tę zabawę do znanych mu skoków przez kozła.
- C. Zaproponowane zadanie motywuje dzieci do porównywania zabaw zakorzenionych w tradycjach różnych krajów. Takie zestawienia mogą zachęcić dzieci do udziału w wybranych grach. Co ważne, omawiane treści skłaniają do refleksji, że w wielu regionach występują podobne zabawy. Prezentowana jednostka lekcyjna przyczynia się do rozwoju uważności, rozbudza umiejętność porównywania zjawisk oraz wyciągania wniosków dotyczących zjawisk kulturowych. Wszystkie te procesy zwiększają świadomość istnienia różnych kultur oraz ich wzajemnych powiązań.

STR. 100–101, AUSLÄNDER

11 cudzoziemiec

12 bycie cudzoziemcem

13 *Klaus und ich, wir sind Ausländer eben jetzt, obwohl wir Deutsche sind...*
– Klaus i ja jesteśmy teraz obcokrajowcami, chociaż jesteśmy Niemcami...

14 O tym nie pomyślałeś, co? Że Niemcy też są obcokrajowcami, kiedy są za granicą.

- A. Typ informacji kulturowej: dyskusja wokół pojęć *Ausländer*¹¹ i *Ausländersein*¹²
- B. Punktem wyjściowym do dyskusji w grupie jest krótki utwór autorstwa Siva Widerberga. W tekście poszczególni członkowie rodziny są przedstawiani jako obcokrajowcy. Jest to dość zaskakujące, ponieważ wszyscy są Niemcami¹³. Okazuje się jednak, że obecnie przebywają w Danii. Autor zwraca się bezpośrednio do czytelnika takimi słowami: *Daran hast du nicht gedacht, was? Dass Deutsche auch Ausländer sind – im Ausland*¹⁴. Tekst budzi zdziwienie i pobudza do myślenia – zazwyczaj kto inny jest nazywany cudzoziemcem, ale nie Niemcy. Tymczasem członkowie tej rodziny spędzają właśnie wakacje za granicą i w ten sposób stają się cudzoziemcami.
- C. Uczniowie zachęceni są do rozmów na temat znaczenia pojęcia *Ausländersein*. Otwiera to dyskusję o (cennych z punktu widzenia treningu międzykulturowego) doświadczeniach osób przebywających za granicą i będących cudzoziemcami, a może także o emigracji, tęsknocie za krajem pochodzenia czy asymilacji.

STR. 137, LATERNE, LATERNE... ORAZ SANKT MARTIN

- A. Tradycja obchodów Dnia Świętego Marcina (wykonanie latarni wykorzystywanej podczas procesji świętomarcińskiej)
- B. Krótka rymowanka (*Laterne, Laterne...*) oraz opis kluczowego momentu legendy o Świętym Marcinie (*Sankt Martin*), gdy przekazuje on marznącemu żebrakowi odcięty kawałek swojego płaszcza
- C. Skierowanie uwagi dzieci na wymianę doświadczeń zebranych podczas uczestniczenia w obchodach Dnia Świętego Marcina, a także poznanie święta, które jest ważne dla katolickich rodzin mieszkających na niemieckojęzycznych terenach w Polsce.

Wymiana podobnych doświadczeń wśród uczniów uczęszczających na zajęcia uwypukla i akcentuje wyznawane przez nich wartości i więzy kulturowe. W centrum uwagi stawiane są tym razem informacje zaczerpnięte z kultury własnej uczniów, do których adresowany jest ten podręcznik. W ten sposób (przynajmniej częściowo) realizowany jest postulat zdobywania wiedzy dotyczącej kultury rodzimej.

STR. 143, SO FEIERN WIR IM GANZEN JAHR

- A.** Typ informacji kulturowej: przykłady świąt w różnych krajach i sposoby ich obchodzenia (kulturemy: *Midsommarfest*, *Hanami*). Załączony zostaje też tekst piosenki (*Hanami-Lied*).
- B.** Trzy teksty przybliżające dzieciom święta celebrowane w Szwecji, Turcji oraz w Japonii. Dodatkowo pojawiają się ilustracje przedstawiające wybrane elementy obchodów każdego ze świąt.
- C.** Uczniowie powinni się wspólnie zastanowić nad aspektami religijności¹⁵ oraz rodzajem świąt obchodzonym w różnych państwach. Jest to okazja do rozmów o kulturotwórczej roli religii, o własnych upodobaniach (ulubione święto), a także do poznawania symboliki, rytuałów i potraw związanych z opisywanymi świętami. Jest to też przyczynek do międzykulturowych porównań, z których wyłania się coraz bardziej zróżnicowany kulturowo obraz.

¹⁵ Na stronie 60 podręcznika zamieszczono plan tygodniowy chłopca imieniem Ali. Oprócz różnych wpisów wskazujących na jego zainteresowania sportowe, zobowiązania rodzinne itp. natrafiamy też na wpis przypominający o początku ramadanu. Na stronie 138 znajdują się z kolei odniesienia do Bożego Narodzenia. Wszystko to pokazuje, że religijność (jako ważna składowa kultur) nie zostaje w tym podręczniku przemilczana.

Wnioski po części analitycznej

Teksty, ilustracje i polecenia, które znajdują się w podręczniku *Niko 1*, są dobrane tak, by wspierać rozwój kompetencji międzykulturowej. Kształtują postawę otwartości na inność i zwiększają świadomość kulturową. Bazują na obserwacji zjawisk kulturowych oraz uczą znajdowania podobieństw i różnic. Wśród uczniów utrwalana jest postawa proaktywna, charakteryzująca się zadawaniem pytań i poznawaniem fenomenów kultury – i to nie tylko w czasie lekcji. W moim odczuciu warto by było zwiększyć liczbę zajęć poszerzających wiedzę o kulturze własnej, czyli położyć większy nacisk na poznawanie różnorodności niemieckojęzycznego obszaru językowego.

Subiektywne przemyślenia, czyli uwagi praktyka

O garść informacji na temat podręcznika poprosiłem Hannę Ziętarską – nauczycielkę języka niemieckiego jako języka mniejszości oraz doradczynię ds. dwujęzyczności w województwie śląskim¹⁶. Pani Hanna wymieniła wiele korzyści wynikających z pracy z tym podręcznikiem, wspomniała też o licznych wyzwaniach, które pojawiają się podczas pracy dydaktycznej. Tematyzowanie trudności jest szczególnie cenne z punktu widzenia nauczycieli praktyków – może wspierać proces edukacyjny. Fragment rozmowy przytaczam poniżej:

¹⁶ W ramach projektu *Bilingua. Łatwiej z niemieckim! Einfach mit Deutsch!* prowadzonego przez Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

Co najbardziej spodobało się uczniom podczas pracy z podręcznikiem Niko 1?

Uczniowie bardzo polubili bohatera podręcznika, czyli smoka Niko, którego chętnie szukają na kartach tej książki (nie zawsze jest to łatwe!). Uwagę dzieci przyciągają barwne ilustracje. Na tych obrazkach dużo się dzieje, co jest przyczynkiem do poznawania nowego słownictwa. Ciekawym dodatkiem do książki jest *Schreibtablette*, czyli tabela ułatwiająca uczniom naukę pisania. Zawiera ona obrazki i ich nazwy zaczynające się na daną literę alfabetu – uczniowie mogą więc porównać dźwięk ze znakiem graficznym. Dzieci mieszkające na Śląsku z łatwością rozpoznają tradycje przedstawione w podręczniku, takie jak Schultüte czy Osterhase, co sprzyja rozmowom o lokalnych zwyczajach. Nowością dla nich są nierzadko obchody Dnia Świętego Marcina.

Co w codziennej pracy z podręcznikiem stanowi wyzwanie?

Grupą docelową są dzieci, w których domach mówi się w języku niemieckim. Dlatego podręcznik nie jest idealnie dostosowany do realiów, w jakich pracuje spora część nauczycieli języka mniejszości narodowej – w zasadzie uczymy języka niemieckiego jako języka obcego. Ogromnym plusem jest to, że dzieci mają szansę poznać język niemiecki już w pierwszej klasie szkoły podstawowej (a czasami nawet w zerówce), a nie dopiero w klasie siódmej, jak to się dzieje w większości szkół w Polsce. Niełatwo zapewnić dzieciom całkowitą immersję językową, nie jest to jednak niemożliwe.

Jakiej wskazówki udzieliłaby pani nauczycielom korzystającym z podręcznika?

Podręcznik zawiera niewiele piosenek. Te, które się tam znajdują, przeznaczone są przede wszystkim dla dzieci dość dobrze znających język niemiecki. Wartym rozważenia pomysłem jest samodzielne dobieranie piosenek dostosowanych do możliwości uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarz, K. (2019), *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 104, s. 79–86.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Pastuszka, K. (2017), *Edukacja wielokulturowa na lekcjach języka obcego w klasach niższych. Propozycje praktycznych rozwiązań dla nauczycieli*, „Edukacja międzykulturowa”, nr 1/6, s. 196–205.
- Róg, T. (2016), *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową*, „Neofilolog”, nr 47/2, s. 133–152.
- Róg, T. (2017), *Teoria w pigułce* (Zestaw 10 – kompetencja interkulturowa, Zeszyt 1), Warszawa: online: <www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf>, [dostęp: 18.07.2025].
- Wilczyńska, W. (2002), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* [w:] M. Mackiewicz (red.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, s. 15–27.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015), *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego, jest doktorantem na Uniwersytecie Śląskim. Jego zainteresowania naukowe obejmują wybrane elementy glottodydaktyki, językoznawstwa kognitywnego, pragmatyki oraz dyskursu humorystycznego.