

STUDIA ROSSICA POSNANIENSIA, vol. XLII: 2017, pp. 307-317. ISSN 0081-6884.
Adam Mickiewicz University Press, Poznań

POLSKO-ROSYJSKIE PORÓWNIANIA MIĘDZYKULTUROWE W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA POZIOMIE GIMNAZJALNYM

POLISH-RUSSIAN CROSS-CULTURAL COMPARISONS
IN RUSSIAN TEXTBOOKS AT THE LOWER SECONDARY LEVEL

MARZANNA KAROLCZUK

ABSTRACT. Comparing and contrasting cultural, lexical and grammatical aspects in the foreign language classroom has many advantages. These include the development of intercultural competence, cultural awareness and a new insight into the first language. Research shows that foreign language textbooks are basic teaching tools. Therefore, this article is an attempt to analyse Polish-Russian tasks and comparative content in Russian textbooks at the level of lower secondary school. Five textbook series for learning Russian, published between 1999 and 2009, are examined. These are *В Москву, Времена, Кл@ссно!, Прогулка* and *Эхо*. The findings show that these textbooks offer comparative reflective tasks and reconstructive ones.

Marzanna Karolczuk, Uniwersytet w Białymstoku, Białystok – Polska,
karolczuk.m@poczta.onet.pl

Wstęp

Podstawowym celem nauki języka obcego jest nabycie umiejętności skutecznego porozumiewania się w mowie i piśmie. Osiągnięcie tego celu nie jest zadaniem łatwym ani dla ucznia, ani dla nauczyciela, który w procesie nauczania zarządza dostępnymi językowymi możliwościami/zdolnościami jednostki oraz jej uwarunkowaniami osobowościowymi. Należy założyć, że nauka języka obcego jest procesem dynamicznym, przebiega w konkretnym kontekście, w oparciu o samodzielne działania ucznia lub we współpracy z innymi (czyli poprzez aktywne formy nauki). Działania te „pozwalają ocenić (nie)skuteczność opanowanych kompetencji i dokonać ich ewentualnej transformacji”¹. Osiągnięcie wspomnianego celu jest uzależnione między innymi od aktywności językowej i intelektualnej ucznia na lekcji, interakcji między myśleniem a wyrażeniem myśli w języku obcym,

¹ M. S o w a, *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w klasie języka obcego. Perspektywa ucznia*, „Neofilolog” 2013, nr 40/2, s. 169.

wiedzy, jaką dysponuje i do jakiej się odwołuje w komunikacji w warunkach sztucznych, a następnie naturalnych. Komunikacji w języku obcym towarzyszy proces podejmowania decyzji odnośnie do treści wypowiedzi, czyli nie tylko „jak powiedzieć”, ale również „co powiedzieć”.

Badania przeprowadzone wśród 366 uczniów z regionu lubelskiego pokazały, że realizowane na lekcjach języków obcych ćwiczenia są schematyczne i często nie wykazują związku między językiem a działaniem. Badani stwierdzają, że nie potrafią porozumiewać się z innymi ludźmi w języku obcym, nie widzą zależności między nauką w szkole a rzeczywistym użyciem języka obcego w życiu społecznym. Uczniowie deklarują, że na lekcji dominuje praca indywidualna, zwykle pracują z nagraniami audio (60%) i materiałami opracowanymi przez nauczyciela (50%). Na pierwsze miejsce wśród pomocy dydaktycznych wysunął się jednak podręcznik (95%)².

Przedmiotem niniejszego artykułu będzie próba analizy polsko-rosyjskich zadań i treści porównawczych w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego na poziomie szkoły gimnazjalnej.

Porównywanie i kontrastowanie treści dydaktycznych

Porównywanie jest jedną z prymarnych czynności naszego umysłu, polegającą na identyfikowaniu różnic i podobieństw między aktualną sytuacją a schematami umysłowymi, które powstały w wyniku wcześniejszych doświadczeń, co może implikować powstawanie stereotypów. Na podstawie porównań klasyfikowana jest rzeczywistość oraz powstawanie aparatu pojęciowego³.

Porównywanie, rozumiane jako pobudzanie refleksji oraz szukanie podobieństw i różnic między dwoma zjawiskami językowymi i kulturowymi, jest istotnym procesem kognitywnym w uczeniu języka obcego. Efektywne kontrastowanie, zestawianie ze sobą treści językowych i kulturowych, jako strategia poznawcza stosowana w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, polega na analizowaniu różnic bez stosowania negatywnego wartościowania. Obie strategie kognitywne odnoszą się do zestawienia treści obejmujących kulturę własną ucznia i obcą, poznawaną. Porównywanie i kontrastowanie treści dydaktycznych na lekcji języka obcego może odbywać się w języku docelowym lub przy użyciu języka ojczystego (polskiego) uczniów⁴.

² Ibidem, s. 169–178.

³ R. M a j e w s k a, *Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 2, s. 40.

⁴ S. P. K a c z m a r s k i, *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1, s. 14–19.

Ekspozowanie zjawisk językowych i kulturowych przy pomocy porównania i kontrastowania odnosi się do wiedzy eksplicytnej, czyli świadomej wiedzy o języku i kulturze, stanowiąc część pamięci deklaratywnej⁵. Jak podkreśla się w literaturze, „wykorzystanie wiedzy eksplicytnej wymaga uprzedniego zaplanowania wypowiedzi i czasu do namysłu”⁶. Zastosowanie odpowiedniej praktyki językowej może doprowadzić do zautomatyzowania wiedzy eksplicytnej i zastosowania jej jako wiedzy implicytnej w produkcji językowej⁷.

Wiedza deklaratywna (*savoir*), wchodząca w skład ogólnych kompetencji jednostek, obejmuje wiedzę o świecie, wiedzę socjokulturową oraz wrażliwość interkulturową⁸. Aktualna wiedza o świecie wynika między innymi ze zdobytego doświadczenia, edukacji formalnej, źródeł informacji, z których korzysta jednostka. Należy jednak pamiętać, że tak jak doświadczenie życiowe, poziom zdobytej wiedzy i umiejętności w toku uczenia się w szkole, rodzaj wykorzystywanych źródeł informacji w celach poznawczych są różne w przypadku poszczególnych osób będących na tym samym poziomie edukacyjnym, tak ich wiedza o świecie nie może być uznawana a priori za równorzędną. Jeżeli uczeń rozpoczyna naukę języka obcego na danym poziomie edukacyjnym, to jego wiedza socjokulturowa na temat społeczeństwa i kultury społeczności posługującej się danym językiem może być rezultatem doświadczenia i nauki nieformalnej o otaczającej go rzeczywistości. Może to być wiedza zniekształcona, nacechowana rozpowszechnionymi stereotypami. Wrażliwość interkulturowa jest istotnym składnikiem wiedzy deklaratywnej. Jej osiągnięcie, czyli poznanie, uświadomienie i zrozumienie relacji między światem ucznia a światem wspólnoty, której języka on się uczy, jest możliwe, jeśli wrażliwość interkulturowa jest rozwijana od najmłodszych lat dziecka poprzez pokazanie różnorodności kulturowej najbliższego otoczenia, w którym wzrasta, jako wartości. Zalecane jest dalsze jej pobudzanie i wzmacnianie w procesie edukacji szkolnej oraz pozaszkolnej poprzez wskazywanie na różnicowanie regionalne, a także międzyregionalne społeczeństwa. A zatem w procesie nauki języka obcego istotne jest odwoływanie się do posiadanej już wiedzy ucznia lub jej uaktywnianie oraz pobudzanie ucznia do refleksji na temat kultury własnej. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że kreowane obrazy o kulturze

⁵ Por. R. Ellis, *The definition and measurement of L2 explicit knowledge*, „Language Learning” 2004, vol. 54, s. 227-275; M. Pawlak, *Problemy pomiaru wiedzy językowej*, „Neofilolog” 2010, nr 35, s. 9-22.

⁶ M. Pawlak, op. cit., s. 13.

⁷ Ibidem.

⁸ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 94-96.

obcej mogą być poprawnie zinterpretowane i rozumiane dzięki uważnemu spojrzeniu na obrazy własne⁹. Nauka języka obcego nie może zatem pomiąć wiedzy o świecie i refleksji na temat języka oraz kultury własnej uczącej się osoby. Analiza zjawisk językowo-kulturowych powinna rozpoczynać się od zrozumienia kultury własnej. Joanna Zator-Peljan, powołując się na Wierlachera, wyjaśnia, że „doświadczenie obcego obszaru kulturowego to nieustanny proces porównywania swojego *ja* i obcości przy zachowaniu osobistej tożsamości kulturowej”¹⁰.

W identyfikacji podobieństw i różnic językowo-kulturowych, dotyczących kultury własnej i obcej, pomocne mogą być zadania porównawcze i kontrastywne stosowane na lekcji języka obcego¹¹. Są one niezbędne nie tylko dlatego, że pozwalają na podjęcie refleksji o sobie i o swoim miejscu w otaczającej rzeczywistości, ale również dlatego, że uczeń ma możliwość kształtowania umiejętności konwersacji w języku obcym na temat własnej kultury, zwyczajów, a także języka ojczystego. Mogą one być pomocne podczas kształtowania kompetencji międzykulturowej oraz przy rozwijaniu czterech sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania¹². Warto pamiętać, że osoba ucząca się częściej zostanie zapytana przez obco krajowca o jej własną kulturę (np. święta, religię, kuchnię, styl życia, edukację) niż o kulturę, którą poznaje (docelową)¹³.

Zadania porównawcze i kontrastywne w podręcznikach do nauki języka rosyjskiego – wyniki analizy

Analizie poddano 5 serii podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum, które zostały wydane w latach 1999–2009. Są to: *B Moskwy*¹⁴,

⁹ Zob. J. Z a t o r - P e l j a n, *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1, s. 35.

¹⁰ Ibidem, s. 36.

¹¹ Zob. M. K a r o l c z u k, *Sposoby kształtowania postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego*, [w:] *W dialogu języków i kultur*, pod red. K. Fordońskiego, Ł. Karpińskiego, Warszawa 2015, s. 173–174.

¹² Por. K. M i h u ł k a, *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2, s. 108; M. K a r o l c z u k, *Контрастивное обучение: подготовка польских учеников к межкультурной коммуникации*, [w:] *Контрастивные исследования и прикладная лингвистика. Материалы Международной научной конференции*, ч. 2, под ред. А. В. Зубова, Т. П. Карпиловича, Минск 2015, s. 164–167.

¹³ Zob. M. M i e r z w a, *Obecność języka ojczystego uczących się w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej w zakresie języka docelowego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna, Glottodydaktyka 3” 2011, z. 68, s. 107–108.

¹⁴ W. F i g a r s k i, „*B Moskwy!1*”. *Podręcznik*, WSiP, wyd. 1, Warszawa 1999; tegoż, „*B Moskwy!2*”. *Podręcznik*, WSiP, wyd. 1, Warszawa 2000; W. F i g a r s k i, R. B r o n i a r z, „*B Moskwy!3*”. *Podręcznik*, WSiP, wyd. 1, Warszawa 2001.

*Времена*¹⁵, *Кл@ссно!*¹⁶, *Прозылка*¹⁷, *Эхо*¹⁸. Wszystkie cykle są adresowane do polskiego ucznia.

Celem przeprowadzonej eksploracji była próba odpowiedzi na pytania:

1. Jaki zakres tematyczny obejmują zadania porównawcze i kontrastywne? W ramach jakich tematów uczniowie będą rozwijać umiejętności komunikacyjne dotyczące ich kultury?

2. Jakiego rodzaju zadania / treści porównawcze i kontrastywne oferują podręczniki? Czy zachęcają do refleksji, czy inspirują do dalszych poszukiwań na temat kultury rosyjskiej i odkrywania kultury własnej? Czy rozwijają umiejętności porozumiewania się w języku rosyjskim?

Rezultaty przeprowadzonej analizy materiałów dydaktycznych pokazały, że w podręcznikach polsko-rosyjskie porównania międzykulturowe są realizowane w ramach kilkunastu zakresów tematycznych. Dwa kręgi leksykalne, tj. (1) święta, zwyczaje oraz (2) przysłowia, frazeologizmy, występują we wszystkich seriach. Oznacza to, że gimnazjaliści w ramach tych obszarów odwołują się do wiedzy o języku i kulturze własnej oraz kształtują umiejętności wypowiedzania się na ten temat w języku rosyjskim. Inne kręgi tematyczne realizowane w układzie porównawczym i kontrastywnym to: utwory literackie, bajki, piosenki; biblioteka; postaci; historia; eko-

¹⁵ E. Ch a m r a j e w a, E. I w a n o w a, R. B r o n i a r z, „*Времена1*”. *Язык rosyjski. Kurs dla początkujących. Podręcznik*, WSIP, „Дрофа”, Warszawa 2004; R. B r o n i a r z, „*Времена1*”. *Язык rosyjski. Kurs dla kontynuujących naukę. Podręcznik*, WSIP, wyd. 3, Warszawa 2011; E. Ch a m r a j e w a, R. B r o n i a r z, „*Времена2*”. *Язык rosyjski. Kurs dla początkujących. Podręcznik*, WSIP, „Дрофа”, wyd. 3, Warszawa 2007; tychże, „*Времена2*”. *Язык rosyjski. Kurs dla początkujących i kontynuujących naukę. Podręcznik*, WSIP, „Дрофа”, wyd. 2, Warszawa 2011; tychże, „*Времена3*”. *Язык rosyjski. Kurs dla początkujących i kontynuujących naukę. Podręcznik*, WSIP, „Дрофа”, Warszawa 2011.

¹⁶ I. D a n e c k a, B. C h l e b d a, „*Кл@ссно!1*”. *Язык rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik dla początkujących*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2004; tychże, „*Кл@ссно2*”. *Язык rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005; tychże, „*Кл@ссно3*”. *Язык rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2006.

¹⁷ J. C h m i e l e w s k a, K. G r a b a r c z y k, M. S z a c h e r s k a, „*Прозылка1*”. *Podręcznik z ćwiczeniami dla początkujących (do nowej podstawy programowej)*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2009; tychże, „*Прозылка2*”. *Podręcznik z ćwiczeniami dla początkujących (do nowej podstawy programowej)*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2010; tychże, „*Прозылка3*”. *Podręcznik z ćwiczeniami dla początkujących (do nowej podstawy programowej)*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2011.

¹⁸ B. G a w e c k a - A j c h e l, „*Эхо1*”. *Язык rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących*, WSIP [zgodny z nową podstawą programową], Warszawa 2009; teje, „*Эхо2*”. *Язык rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących*, WSIP, Warszawa 2010, wyd. 4 zmienione, 2013; teje, „*Эхо3*”. *Язык rosyjski. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących*, WSIP [zgodny z nową podstawą programową], Warszawa 2011; wyd. 2, Warszawa 2012.

logia; przyroda; miasta, miejsca turystyczne; szkoła, edukacja; prasa; symbole ludowe i narodowe; ojczyzna, patriotyczne zachowanie; adresowanie kopert; świadomość językowa, komunikacja; kuchnia; teatr; rekordy.

Wyniki analizy podręczników pozwoliły na zaklasyfikowanie wyekscerpowanych treści o charakterze porównawczym i kontrastywnym do dwóch typów zadań adresowanych do uczniów gimnazjum. Autorzy podręczników proponują zadania o charakterze refleksyjnym oraz odtwórczym.

Zadania refleksyjne – obejmują treści dotyczące Rosji i Rosjan, połączone z wiedzą o polskiej kulturze i języku ojczystym oraz z wiedzą ogólną o świecie lub zaczerpniętą z niejęzykowych przedmiotów szkolnych, np. historii, biologii, geografii. Chodzi tu nie tylko o wiedzę „natychmiastową”, ale również wymagającą obserwacji otaczającej rzeczywistości, namysłu, refleksji, określenia swojego stanowiska. W tego typu zadaniach treści na temat rosyjskojęzycznego obszaru kulturowego są punktem odniesienia (wzorem) do aktywizowania wypowiedzi uczniów o kulturze polskiej. Wśród zadań refleksyjnych zaproponowanych przez autorów podręczników do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum można wyodrębnić ćwiczenia ukierunkowane na: poszerzanie wiedzy o polskiej kulturze, autoobserwację, samodzielne porównywanie przedstawionych w cyklach treści, językową aktywizację uczniów oraz intelektualne dyskusje.

1. *Poszerzanie wiedzy o kulturze polskiej.* Wykonanie przez ucznia tego typu zadań wymaga uaktywnienia nie tylko aktualnej wiedzy, ale również sięgnięcia po dodatkowe źródła informacji, np. Internet. Aktywizują one gimnazjalistów do poszukiwania informacji, jej selekcji. Jeśli idea ta jest zachowana, to zadania ukierunkowane na poszerzanie określonego zasobu wiedzy wspomagają rozwój ucznia nie tylko pod względem językowym i kulturowym, ale również w kontekście sprawnego korzystania z narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dotyczą one takich kręgów tematycznych jak: biblioteka („В Мокѳыѳ”, z. 13, s. 22), kolęda („В Мокѳыѳ”, z. 13, s. 72), ekologia, przyroda („Времена1” K¹⁹, z. 15, s. 56; z. 16, s. 57; „Эхо3”, z. 9b, s. 60; z. 10, s. 61; „Кл@ссно!3”, z. 2, s. 20), rekordy („Эхо3”, z. 5a, s. 39; z. 5g, s. 41), święta („Эхо1”, z. 4a, s. 75; z. 4b, s. 75), teatry („Прогулка3”, s. 58, z. 2).

2. *Autoobserwacja.* Zadania tego typu uwzględniają wiedzę ucznia, która wynika z jego przeżyć, doświadczeń osobistych, rodzinnych, koleżeńskich czy obywatelskich. Obserwacja siebie, otaczającej ucznia rzeczywistości w konfrontacji z kulturą obcą, poznawaną na lekcji języka obcego, wspomaga lepsze zrozumienie kultury docelowej i reprezentujących ją ludzi. Z drugiej strony wzmacnia świadomość istnienia różnorodności w obrębie kultury własnej, kiedy na przykład uczniowie wypowiadają się na temat zwyczaja-

¹⁹ Tu i dalej K oznacza kurs dla kontynuujących naukę języka rosyjskiego.

jów świątecznych, z którymi się zetknęli. Autoobserwacja została zastosowana w ramach takich tematów jak: święta i zwyczaje bożonarodzeniowe, wielkanocne i noworoczne („В Москвѣ3”, z. 6, s. 68; z. 7, s. 69; z. 11, s. 70; z. 7, s. 119), szkoła, edukacja („Времена3” PK²⁰, s. 64, z. 11), bajki („Времена2” P²¹, z. 12, s. 63; PK, z. 12, s. 63), symbole ludowe i narodowe („Кл@ссно!3”, z. 2, s. 62; z. 3, s. 62; „Эхо3”, z. 2a, s. 34; z. 2b, s. 34), ojczyzna („Кл@ссно!2”, z. 1, s. 54; z. 2, s. 54; „Времена1” P, z. 43, s. 27).

3. *Samodzielne porównywanie zaprezentowanych treści.* W podręcznikach zostały zamieszczone teksty zawierające informacje o rosyjskich i polskich elementach językowo-kulturowych. Zadania do tekstów inspirują uczniów do podejmowania samodzielnej próby wyszukania podobieństw i różnic międzykulturowych. Zwyczaje świąteczne („Прогулка3”, s. 50, z. 1), piosenki („Прогулка2”, z. 6, s. 70), pokrewieństwo językowe („Эхо1”, z. 1, s. 22), adresowanie kopert („Кл@ссно!2”, s. 48) – to zagadnienia tematyczne, w obrębie których gimnazjaliści samodzielnie podejmują analizę zaproponowanych w podręcznikach treści.

4. *Aktywizacja językowa.* Zadania językowe zaproponowane w analizowanych seriach uaktywniają wiedzę uczniów lub poszerzają ją w zakresie znajomości struktur leksykalno-gramatycznych języka polskiego. Gimnazjaliści dobierają do rosyjskich przysłów („В Москвѣ1”²², z. 9, s. 205; „Времена1” K, z. 4, s. 30; „Времена2” PK, s. 67; „Кл@ссно!3”, z. 6, s. 33; „Прогулка1”, z. 6, s. 116; „Эхо2”, z. 8, s. 89; z. 5, s. 102; „Эхо3”, z. 9, s. 32), frazeologizmów („Времена1” K, z. 17, s. 57) lub innych konstrukcji językowych („Кл@ссно!3”, z. 5, s. 65; „Эхо3”, z. 9a, s. 96) ich polskie odpowiedniki, dzięki czemu dokonują semantyzacji nieznanymi rosyjskojęzycznymi zwrotów oraz uświadamiają sobie podobieństwa, różnice językowe, uwarunkowania kontekstowe, a także bogactwo języka ojczystego. Przekonują się, że „słownik to nie worek, do którego wrzucono niezależne od siebie słowa bez ładu i składu, gdyż słownictwo danego języka podlega pewnej organizacji, a pewne terminy i pojęcia pozostają wobec siebie w różnych stosunkach [...]”²³. Uczniowie mają okazję uzmysłowić sobie, że istnieje korelacja między sposobem

²⁰ Tu i dalej PK oznacza kurs dla początkujących i kontynuujących naukę języka rosyjskiego.

²¹ Tu i dalej P oznacza kurs dla początkujących.

²² Autor podręcznika podał osiem przysłów – bez polskich odpowiedników, np.: *Слон, попавший в посудную лавку; Первая ласточка весны не делает; Они стали делить шкуру неубитого медведя.*

²³ A. P i s a r s k a, *Najważniejsze kierunki badań translatologicznych*, [w:] *Współczesne tendencje przekładowe. Podręcznik dla studentów neofilologii*, pod red. A. Pisarskiej, T. Tomaszewicz, Poznań 1996, s. 92; por. A. D. K u b a c k i, *Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego*, „Neofilolog” 2010, nr 35, s. 198; J. T a r g o Ń s k a, *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej*, „Neofilolog” 2014, nr 43/2, s. 194.

życia danego społeczeństwa a słownictwem, jakim ono operuje, że „każdy język artykułuje i organizuje świat odmiennie”²⁴.

5. *Dyskusje intelektualne*. Zadania tego typu wymagają od gimnazjalistów konkretnej, rzetelnej wiedzy oraz umiejętności interpretacji faktów historycznych i współczesnych wydarzeń dotyczących kultury własnej i docelowej. Kontekst porównawczy / kontrastywny obejmujący kulturę prymarną i poznawaną może sprzyjać wydawaniu zbyt pochopnych sądów i generalizacji. Dlatego też nauczyciel powinien być wyjątkowo czujny podczas prowadzenia intelektualnych dyskusji i odpowiednio je moderować. Tego typu zadania, mimo że są ważne dla ogólnego rozwoju ucznia, w podręcznikach występują sporadycznie. W analizowanym materiale pojawiło się jedno zadanie w jednym cyklu („*B Mockby2*”, z. 5, s. 71²⁵).

Drugi typ treści zaobserwowany w analizowanych cyklach został określony jako **zadania odtwórcze**. Są to informacje werbalne i niewerbalne o obszarach kulturowych Rosji i Polski, wraz z pytaniami do nich. Uczeń nie musi samodzielnie wyszukiwać informacji lub podejmować refleksji na temat własnej kultury lub kultury docelowej. Elementy kulturowe zostały zaprezentowane w formie porównawczej lub kontrastywnej (treści o obu kulturach zamieszczono obok siebie) jako wiedza podana do opanowania. Zadania odtwórcze można przyporządkować do trzech grup ćwiczeń i treści. Są to: zdjęcia i ilustracje, kontrastowanie informacji kulturowych, porównywanie elementów kulturowych.

1. *Zdjęcia i ilustracje*. Należy zauważyć, że obraz w kształceniu językowym jest ważnym źródłem poznania kultury docelowej²⁶. Zdjęcia i ilustracje są również bodźcem wspomagającym rozwój sprawności mówienia w języku obcym. Wykorzystane jako treści porównawcze w edukacji językowej sprzyjają rozwojowi kompetencji interkulturowej. Mimo wielu zalet zdjęcia i ilustracje w układzie porównawczym/kontrastywnym jako materiał dydaktyczny nie cieszą się uznaniem wśród autorów analizowanych

²⁴ I. B a w e j, *Wybrane trudności w podsystemie leksykalnym w aspekcie kulturowym na przykładzie błędów kontekstowych w języku niemieckim*, „Neofilolog” 2014, nr 43/2, s. 213.

²⁵ Punktem wyjścia do autorefleksji na ten temat jest odwoływanie się zarówno do chwalebnych, jak i mrocznych kart historii Rosji. W podręczniku zamieszczono tekst „Интересная выставка” („*B Mockby2*”, z. 2, s. 67), przedstawiający wystawę figur woskowych historycznych postaci Rosji jako symboli przeszłości i współczesności. Figury woskowe zostały również zaprezentowane na ilustracjach w określonych sytuacjach: 1) „Триумф государства”: I. Groźny, I. W. Stalin, N. S. Chruszczow; 2) „Большой шлем”: Aleksander Newski, M. I. Kutuzow, G. K. Żukow, Napoleon Bonaparte, A. Hitler; 3) „Русская рулетка”: Piotr I, W. I. Lenin, M. S. Gorbaczow, 4) „Операция на сердце”: B. Jelcyn — chirurg, Rosja — pacjent („*B Mockby2*”, s. 70–71).

²⁶ Zob. M. K a r o l c z u k, *Sposoby kształtowania postaw...*, op. cit., s. 174; K. M i h u ł - k a, op. cit., s. 109–110.

podręczników. Jedynie w dwóch cyklach odnaleziono takie treści i, co należy podkreślić, wystąpiły one jednorazowo.

W serii „В Мoсквy2” (s. 53) zostało zamieszczone zdjęcie pomnika Puszkina i Mickiewicza, na którym można przeczytać: „Tutaj w 1827 roku spotkali się Puszkina i Mickiewicz”. Zdjęcie jest podpisane w następujący sposób: „Adam Mickiewicz i Aleksander Puszkina – genialni poeci”. Natomiast w cyklu „Времена1” К (s. 55–56) zamieszczono podpisane ilustracje, przedstawiające krajobraz parków narodowych: rosyjskich (Национальный парк „Лосиный остров”, Национальный парк „Приэльбрусье”, Забайкальский национальный парк) oraz polskich (Словинский национальный парк, Полесский национальный парк, Татранский национальный парк).

2. *Kontrastowanie informacji kulturowych.* Treści tego typu obejmują gotowe teksty informacyjne wyjaśniające pewne problemy, aktualne zagadnienia realioznawcze na temat kultury polskiej i rosyjskiej, co jest ich wartością poznawczą. Ciekawostki kulturowe zaprezentowane w układzie kontrastownym, ale nie wartościującym, dotyczą kilku tematów. Są to: poezja („В Мoсквy2”, z. 7, s. 62²⁷; „Кл@ссно!2”, z. 4, s. 35), postaci („В Мoсквy3”, z. 10, s. 54), święta, zwyczaje („Времена1” К, s. 49; „Кл@ссно!2”, z. 1, s. 18), ojczyzna („Кл@ссно!2”, z. 1, s. 56²⁸), prasa („Кл@ссно!3”, z. 3, s. 49), szkolnictwo, edukacja („Прогулка3”, z. 1, s. 33; z. 4, s. 36; „Эхо1”, z. 8, s. 64; z. 4, s. 62; z. 1, s. 65; „Эхо3”, z. 10a, s. 69), miasta, miejsca turystyczne („Эхо2”, z. 8a, s. 13; s. 46–47). Zadania te nie inspirują do dyskusji, wymiany zdań między uczniami – ukierunkowane są zazwyczaj na rozwój czterech sprawności językowych: czytania²⁹ („В Мoсквy2”, z. 7, s. 62; „В Мoсквy3”, z. 10, s. 54; „Времена1” К, s. 49; „Кл@ссно!2”, z. 1, s. 5; „Кл@ссно!3”, z. 3, s. 49; „Кл@ссно!2”, z. 4, s. 35; z. 1, s. 18; „Прогулка3”, z. 1, s. 33; z. 4, s. 36; „Эхо1”, z. 8, s. 64; z. 4, s. 62; z. 1, s. 65; „Эхо2”, z. 8a, s. 13; „Эхо3”, z. 10a, s. 69; s. 46), pisania, pisowni („Кл@ссно!3”, z. 3, s. 49), rozumienia ze słuchu („В Мoсквy2”, z. 7, s. 62; „Времена1” К, s. 49; „Кл@ссно!2”, z. 4, s. 35; „Прогулка3”, z. 1, s. 33;

²⁷ Autor drugiej części podręcznika zamieścił obok wersji rosyjskiej jej polskie tłumaczenie autorstwa J. Tuwima. Ponadto w podręczniku do klasy II („ВМoсквy2”, s. 49–51) znajduje się również polski tekst *Trzech Budrysów (Ballada Litewska)* A. Mickiewicza i przekład A. S. Puszkina *Будрыс и его сыновья* bez zadania do nich.

²⁸ Interesującą grupą treści realizowanych w aspekcie porównawczym jest obszar kształtujący zachowania patriotyczne gimnazjalistów i odkrywający cechy patriotyczne Rosjan. Poprzez teksty uczniowie dowiadują się, za co Rosjanie kochają Rosję, a Polacy Polskę.

²⁹ Maria Dakowska zwraca uwagę, że „proces czytania jest bardzo dobrą okazją do rozwijania wiedzy o kulturze języka obcego oraz wrażliwości interkulturowej”. Zob. M. D a k o w s k a, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 108.

z. 4, s. 36; „Времена3” PK, z. 4, s. 6) i mówienia („В Москву3”, z. 10, s. 54; „Времена1” K, s. 49; „Кл@сно!2”, z. 1, s. 56; z. 1, s. 18; „Прогулка3”, z. 1, s. 33; z. 4, s. 36; „Эхо1”, z. 8, s. 64; z. 4, s. 624; z. 1, s. 65; „Эхо3”, z. 10a, s. 69; „Времена3” PK, z. 4, s. 6; z. 5, s. 7).

3. *Porównywanie elementów językowo-kulturowych.* Zadania tego typu charakteryzują się tym, że prezentują gotowe informacje, określone problemy, aktualne zagadnienia realioznawcze o polskim i rosyjskim obszarze kulturowym w kontekście porównawczym, jednoznacznie wskazując na różnice i podobieństwa międzykulturowe. Porównywanie elementów językowo-kulturowych odbywa się w oparciu o takie kręgi tematyczne jak: postaci („В Москву2”, z. 9, s. 54), ekologia, przyroda („Времена1” K, z. 14, s. 55), święta („Эхо1”, s. 53) i komunikacja („Прогулка2”, s. 50).

Podsumowanie

Z przeprowadzonego badania wynika, że w podręcznikach zamieszczone są treści i realizowane są zadania porównawcze oraz kontrastywne. Ich wykonanie wymaga od ucznia odwołania się do umiejętności (np. krótkiej rzeczowej dyskusji) i wiedzy nabytych wcześniej w ramach aktywności społecznej i edukacyjnej. Wspomniane zadania, oparte na refleksji, posiłkujące się procedurami dydaktycznymi charakterystycznymi dla nauczania indukcyjnego, rozwijają świadomość językową i kulturową uczących się, a połączone z aktywnością w języku obcym rozwijają umiejętności komunikacyjne.

Poszczególne podręczniki do nauki języka rosyjskiego w gimnazjum różnią się jednak między sobą pod względem ilościowym i jakościowym w kontekście proponowanych treści porównawczych i kontrastywnych. Optymalnym rozwiązaniem, korzystnym dla uczniów, byłoby zachowanie w podręcznikach równowagi pomiędzy wyodrębnionymi zadaniami refleksyjnymi i odtwórczymi, ponieważ urozmaicenie form kontaktu z językiem i kulturą w ramach treści oraz zadań porównawczych i kontrastywnych intensyfikuje proces obserwacji, analizy języka i kultury – tak docelowej, jak i własnej. Trudno oczekiwać, aby materiały dydaktyczne były podobne do siebie pod względem treści. Ich niejednorodność jest zaletą. Duża odpowiedzialność i kreatywność w doborze zadań porównawczych i kontrastywnych spoczywa na nauczycielach języków obcych. Praca z różnorodnymi materiałami pozapodręcznikowymi powinna być integralną częścią kształcenia językowego, ponieważ klasa szkolna składa się z uczniów dysponujących niejednakową wiedzą, umiejętnościami, potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi.

Bibliografia

- B a w e j I., *Wybrane trudności w podsystemie leksykalnym w aspekcie kulturowym na przykładzie błędów kontekstowych w języku niemieckim*, „Neofilolog” 2014, nr 43/2.
- D a k o w s k a M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- E l l i s R., *The definition and measurement of L2 explicit knowledge*, „Language Learning” 2004, vol. 54.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- K a c z m a r s k i S. P., *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1.
- K a r o ł c h u k M., *Контрастивное обучение: подготовка польских учеников к межкультурной коммуникации*, [w:] *Контрастивные исследования и прикладная лингвистика, Материалы Международной научной конференции*, ч. 2, под ред. А. В. Зубова, Т. П. Карпиловича, Минск 2015.
- K a r o ł c z u k M., *Sposoby kształtowania postaw uczniów wobec Rosji i Rosjan na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego*, [w:] *W dialogu języków i kultur*, pod red. K. Fordońskiego, Ł. Karpińskiego, Warszawa 2015.
- K u b a c k i A. D., *Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego*, „Neofilolog” 2010, nr 35.
- M a j e w s k a R., *Rozwój kompetencji dyskursywnej na przykładzie porównań interkulturowych. Sprawozdanie z badań przeprowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 2.
- M i e r z w a M., *Obecność języka ojczystego uczących się w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej w zakresie języka docelowego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna: Glottodydaktyka 3” 2011, z. 68.
- M i h u ł k a K., *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 2.
- P a w ł a k M., *Problemy pomiaru wiedzy językowej*, „Neofilolog” 2010, nr 35.
- P i s a r s k a A., *Najważniejsze kierunki badań translologicznych*, [w:] *Współczesne tendencje przekładoznawcze. Podręcznik dla studentów neofilologii*, pod red. A. Pisarskiej, T. Tomaszewicz, Poznań 1996.
- S o w a M., *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w klasie języka obcego. Perspektywa ucznia*, „Neofilolog” 2013, nr 40/2.
- T a r g o Ń s k a J., *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej*, „Neofilolog” 2014, nr 43/2.
- Z a t o r - P e l j a n J., *Wpływ kultury własnej na postrzeganie innych obszarów kulturowych*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1.

