

Sylwia ADAMCZAK

Możliwości zastosowania tekstów autentycznych w nowoczesnym interkulturowym nauczaniu języków obcych

I. Wprowadzenie

Nad możliwościami uwzględnienia głównych założeń wychowania interkulturowego w nauczaniu języków obcych zastanawiano się wielokrotnie w różnych gremiach. Temu tematowi poświęcono m.in. międzynarodowe kongresy w Essen (1991) czy w Gießen (1993)¹.

Wobec zmian gospodarczych lat 90., silniejszej współpracy międzynarodowej Polski z Europą Zachodnią oraz szybko zmieniającej się wokół nas sytuacji społeczno-ekonomicznej dążenie do wyeksponowania aspektów nauczania interkulturowego w ramach lekcji języka obcego stało się również tematem publikacji krajowych. Te zagadnienia przeniosła m.in. na grunt glottodydaktyki rodzimej Zawadzka (2000), zastanawiając się nad pytaniem, co jest niezbędne i co można i należałoby zmienić w treściach nauczania i materiałach glottodydaktycznych, aby wiedza przekazywana uczącym się danego języka obcego osobom uwypuklała aspekty socjokulturowe oraz wykształciła kompetencję interkulturową, mającą kluczowe znaczenie dla udanej komunikacji interkulturowej.

Mając więc na uwadze korzyści, jakie mogłyby wynikać z realizacji zasady interkulturowości w nauczaniu i uczeniu się danego języka obcego, niniejszy artykuł podejmuje próbę przedstawienia najważniejszych obszarów nauczania interkulturowego i stawia sobie za cel wskazanie możliwości wkładu tekstów autentycznych w proces interkulturowego porozumienia. Jednym z kluczowych problemów podejmowanych w tej publikacji jest też przedstawienie definicji autentyczności tekstu, aby w ostatniej części naszych rozważań zająć się konkretnymi implikacjami dydaktycznymi, uwzględniającymi aspekt kulturowy.

Przed podjęciem próby propozycji praktycznych wskazówek metodycznych w tym zakresie należy jednak najpierw wyeksponować aspekty badań nauczania interkulturowego.

¹ Dokładniejsze dane na temat wymienionych tutaj kongresów zostały zamieszczone w bibliografii.

II. Nauczanie interkulturowe — wyjaśnienie podstawowych pojęć

Dydaktyka języków obcych w coraz większym stopniu czerpie innowacyjne wzorce nauczania z koncepcji wychowania interkulturowego, powstałej w następstwie wieloletniego racjonalnego dyskursu w latach 80-tych i skierowanej zgodnie z samokrytycznym nastawieniem jej zwolenników, a wśród nich Gabrieli Pommerin (1992), przeciw wszystkim pedagogicznym środkom i koncepcjom, które pod pojęciem integracji rozumieją asymilowanie obcokrajowców względnie osiadłej ludności z innych krajów. Wychowanie interkulturowe wyraźnie dystansuje się więc od uprawianej w Niemczech Zachodnich w latach 70-tych tzw. „pedagogiki obcokrajowców” (*Ausländerpädagogik*), zakładając, że dla zapoczątkowania ewolucji multikulturowych we Wspólnocie istotna jest krytyczna refleksja nad wartością własnej kultury utożsamianej przez Halla z cywilizacją i rozumianej przez autora książki *The Silent Language* jako „the way of life of a people (...), the sum of their learned behavior patterns, attitudes and material things” (Hall, 1973:20).

Ta kulturowa samorefleksja stała się przedmiotem nowego interdyscyplinarnego nauczania, tzw. **kształcenia interkulturowego**, którego zadaniem jest, jak twierdzi Pommerin (1999), umożliwienie grupom z różnych wspólnot językowych i kulturowych rozwinięcia własnej tożsamości w kontakcie ze środowiskiem większościowym oraz utrzymanie się jako mniejszości językowo-kulturowej w życiu publicznym.

To zadanie interkulturowego kształcenia nabiera kluczowego znaczenia w procesie nauki języka. Z punktu widzenia dzisiejszych komunikacyjnych zadań, jak pisze w swojej nowej monografii Karolak (1999b), chodzi tu oczywiście o język jako „najpełniejszy indeks kultury”, a tym samym o środek do celu, jakim jest wykształcenie się u uczących się tzw. **kompetencji interkulturowej**, wykraczającej znacznie poza aspekt formalny języka i nabywanej przez uczniów za pomocą metod tzw. **nauczania interkulturowego**, uwzględniającego w procesie akwizycji języka obcego socjokulturowe i pragmatyczne reguły, które leżą u podstaw zachowania językowego rodzimego użytkownika języka. Reguły te przyswaja sobie każdy człowiek wspólnoty językowej w procesie socjalizacji w sposób automatyczny i stosuje je w interakcji w sposób arefleksyjny. Konieczność uwzględnienia tych reguł we współczesnej, komunikatywnie zorientowanej dydaktyce języków obcych jest dziś niekwestionowana, tym bardziej że deficyty wiedzy w zakresie gramatyki czy leksyki obcokrajowca, jak podkreśla Tomiczek (1996:220), przyjmowane są zwykle z dużą tolerancją i w większości przypadków są one interpretowane jako niedostateczna znajomość języka obcego. Jednakże brak wiedzy o normach socjokulturowych i pragmalingwistycznych, a w konsekwencji przeniesienie do interakcji rodzimych norm czy reguł, może być odbierane jako brak szacunku dla partnera interakcji, złe maniere obyczajowe lub nawet jako zamach na sferę prywatną. Nie trzeba dodawać, iż tego typu zachowanie staje się źródłem wszelkiego rodzaju negatywnych uogólnień i stereotypowych opinii o przedstawicielach innej wspólnoty językowej (Tomiczek: op. cit.). Nie wdając się w dalsze teoretyczne rozważania na temat różnych typów stereotypów i uprzedzeń², należałoby się posłużyć kilkoma typowymi przykładami „konfliktogennych zachowań” Polaków lub Niemców, które wynikają z deficytu wiedzy socjokulturowej. Jednym z nich może

² Ta problematyka znalazła szersze odbicie u Prokop (1995).

być rozmowa na temat wysokości zarobków czy też poglądów politycznych partnera. Polacy z reguły bez większych obiekcji stawiają pytania: „Ile Pan zarabia?” lub „Na kogo będzie Pan głosował w następnej kampanii wyborczej?”. W konwencji obyczajowej Niemców pytania tego rodzaju uważane będą za niestosowne, wręcz niegrzeczne (Tomiczek: op. cit.). Deficyt wiedzy kulturowej o przedstawicielach obcej kultury, niewystarczające przygotowanie Polaków do komunikacji interkulturowej są alarmującymi sygnałami do pewnego zdyscyplinowania lub zhierarchizowania podstawowych potrzeb i zakresów programowych tzw. „wiedzy krajo- i kulturoznawczej” i stworzenia interdyscyplinarnej koncepcji uwzględniającej elementy zarówno realioznawstwa (tzn. wiedzy o obcej rzeczywistości), jak i krajoznawstwa (czyli wiadomości z dziedziny historii, geografii etc.), a także socjoznawstwa (to jest znajomości zwyczajów i form zachowania się i wyrażania naturalnych użytkowników języka) czy też wreszcie kulturoznawstwa zajmującego się takimi produktami umysłu ludzkiego, jak muzyka, literatura, sztuka.³ W tym miejscu należałoby podkreślić, że problem wiedzy krajoznawczej jest od dłuższego czasu przedmiotem rozważań teoretycznych, koncentruje się jednak na realizacji sztywnego kanonu zagadnień wiedzy encyklopedycznej, niezbyt zorientowanej na potrzeby praktyczne. Tylko nieliczni dydaktycy zwracają uwagę na socjalizacyjny wymiar pojęcia „wiedzy krajoznawczej”, zdefiniowanej przez Karolaka jako „dział dydaktyki języka obcego, którego zadaniem jest dostarczenie odbiorcom informacji ważnych dla ich obcokulturowej socjalizacji” (Karolak, 1999a:144).

W świetle tych potrzeb istotną rolę w dydaktyce nauczania języków obcych powinna odgrywać wiedza dotycząca ukształtowania sytuacji komunikacyjnych; chodzi tu więc o taki kontekst sytuacyjny, którego elementem konstytucyjnym byłaby wiedza z zakresu życia codziennego.

Zaadaptowanie tak rozumianego pojęcia „krajoznawstwa” dla koncepcji dydaktyki języków obcych oznacza konieczność sformułowania pytań o zasięgu szerszym, a mianowicie: należałoby po pierwsze ustalić dokładniejsze zakresy wiedzy krajoznawczej dla stworzenia optymalnych warunków komunikacji międzykulturowej, zakładającej rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej z jednoczesnym zrozumieniem i opanowaniem szeroko pojętego tła kulturowego określonego kraju i narodu, tym bardziej że coraz większa grupa Polaków uczących się języków obcych znajdzie w przyszłości zatrudnienie w sferach życia społecznego i gospodarczego, wymagających od nich bezwzględного przygotowania do konfrontacji kultur.

Po drugie należy odpowiedzieć na pytanie: jakie metody i techniki nauczania powinny stosować nauczyciele języków obcych, aby uczący się mogli w pełni poznać i uświadomić sobie różnice kulturowe.

Po trzecie na uwagę zasługuje pytanie dotyczące bezpośrednio środków i materiałów glottodydaktycznych, efektywnych dla zrozumienia kontrastu kulturowego.

Do tych pytań dochodzi jeszcze kwestia wzbogacenia lekcji języka obcego dla młodzieży i dorosłych na poziomie zaawansowanym tak, aby przyczyniały się one nie tylko do osiągania rezultatów na poziomie kompetencji lingwistycznych, ale również wspierały proces rozwijania wśród uczących się interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, poprzez włączenie do zajęć elementów doświadczeń z kultury obcej jak i rodzimej.

³ Bardziej precyzyjną charakterystykę i klasyfikację podstawowych elementów szeroko rozumianego kulturoznawstwa (Kulturkunde sensu largo) przedstawia Pfeiffer (1980) w artykule pt. „Zur Methodologie der Korrelation und Integration von Sprache, Sprachunterricht und Kulturkunde”.

Temat referatu „Możliwości zastosowania tekstów autentycznych w nowoczesnym interkulturowym nauczaniu języków obcych” sygnalizuje jego adresatom podjęcie próby odpowiedzi na dwa ostatnie problemy. Autorka, definiując teksty autentyczne, a także eksponując w niniejszych rozważaniach wskazówki metodyczne, dotyczące pracy z tego typu tekstami na poziomie zaawansowanym — ze względu na szczupłość miejsca — nieco na uboczu pozostawi problem socjalizacyjnych uwarunkowań rozumienia tekstu.⁴

III. Teksty autentyczne na zaawansowanym poziomie nauczania języka obcego

Przy realizacji wcześniej sformułowanych celów nauczania interkulturowego, posługującego się bardzo szerokim pojęciem kultury, będącej, powtórzmy, przejawem wszelkiej działalności duchowej i materialnej danego społeczeństwa, coraz bardziej zyskuje na znaczeniu oryginalny tekst dydaktyczny, inaczej mówiąc — tekst autentyczny. Tekst taki definiowany jest tradycyjnie przez większość dydaktyków jako nie preparowany pod poziom uczącego się, tylko z myślą o rodzimych użytkownikach języka. W związku z tym nie jest on zredagowany dla celów włączenia go do odpowiednich materiałów glottodydaktycznych tylko skierowany do rodzimej publiki w celu zrealizowania indywidualnych potrzeb komunikacyjnych jego autora.

W tym miejscu należałoby wspomnieć, że burzliwa dyskusja na temat możliwości interpretacji pojęcia „autentyczność” rozpoczęła się w połowie lat 70-tych i osiągnęła swój punkt kulminacyjny w połowie lat 80-tych wraz z wydaniem przez Edelhoffa (1985) tomu publikacji poświęconej określeniu statusu tekstów autentycznych i zaprezentowaniu metod ich dydaktyzacji na lekcjach języków obcych. Obecnie na początku XXI wieku problem doboru odpowiednich autentycznych środków glottodydaktycznych, umożliwiających uczącym się kulturową samorefleksję, nurtuje coraz większe grono metodyków. Jedni próbują poszerzyć te teksty o „semi-authentic” lub „simplified texts” (Hill 1996), inni tradycyjnie opowiadają się za stosowaniem tekstów, które są „unmodified and produced for non-teaching purposes” (Oxford 1990). Moim zdaniem całą tę fachową dyskusję można byłoby skierować na inny tor. Posługując się argumentem jednego z angielskich dydaktyków, stwierdzającym: „The question then is not whether the text is authentic or not but how well it does its job” (Conolly 1996:16) — należałoby wprowadzić do fachowego słownictwa dydaktyki języków obcych zaproponowany przez Krashena (1996) termin „pedagogically authentic texts”, rozumiejąc pod tym pojęciem teksty oryginalne, napisane głównie przez rodzimych użytkowników języka i bez konkretnego celu zastosowania ich na lekcji języka obcego, ale nadające się i zaakceptowane po wstępnej selekcji do dydaktyzacji dla potrzeb nauki języka i kultury danej społeczności obcokulturowej. W tym miejscu warto byłoby może zastanowić się nad kryteriami doboru takich tekstów, na których będziemy prowadzić naukę opartą na podstawowych maksymach nauczania interkulturowego. Jakże więc warunki powinny spełniać wybrane przez nas dla zaawansowanej grupy teksty:

⁴ Istotą tego problemu zajmuje się dokładniej Karolak w monografii pt. *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. W pracy tej autor w zintegrowany sposób uwzględnia również relacje między dydaktyką literatury a dydaktyką języka i proponuje praktyczne wdrożenie tejsz relacji w koncepcje programowe studiów neofilologicznych.

- Po pierwsze ważne jest, aby tematyka dobieranych przez nas materiałów była interesująca dla młodych ludzi, a przez to motywowała ich do pracy, inaczej nauka okaże się mało skuteczna.
- Ważne jest też, aby wybrane przez nas teksty lub ich fragmenty tworzyły pewną zamkniętą całość i dotyczyły jednego ogólnego bloku tematycznego, co poza funkcją czysto motywacyjną sprzyja przekazywaniu informacji socjokulturowych i ułatwia koncentrację uwagi.
- Teksty te muszą być także odpowiednio dobrane i dopasowane do poziomu uczących się; nie powinny więc być zbyt długie ani zbyt skomplikowane leksykalnie. W innym wypadku cała uwaga naszych uczniów skupi się na trudnych do pokonania elementach tekstów, a nie na uświadomieniu sobie kontrastu kulturowego, na czym nam przecież najbardziej zależy. Nie znaczy to oczywiście, że tego typu teksty powinny być wolne od wszystkiego, co nowe i trudne, jednak nie mogą znacznie przekraczać językowych możliwości nauczanej grupy, jeśli mają służyć rozwijaniu rozumienia szczegółowych informacji socjokulturowych.
- Teksty tego typu powinny eksponować tematykę codzienną i umożliwiać partycypację w różnych kulturowo specyficznych systemach wymiany informacji.
- Mając na uwadze fakt, że istnieją różne typy tekstów autentycznych, a mianowicie teksty informacyjne, publicystyczne, fachowe czy literackie, należy przy ich wyborze zastanowić się, z którymi z nich praca będzie bardziej efektywna z punktu widzenia procesów socjalizacyjnych. Z drugiej jednak strony należy stosować szeroki wachlarz tekstów, nie ograniczając się przykładowo tylko do tekstów użytkowych, czyli prospektów, ogłoszeń czy przewodników, lecz mobilizować studentów do pracy z innymi wybranymi tekstami, a zwłaszcza literackimi.

Ze względu na szczupłość miejsca zrezygnujemy w tym miejscu z dokładniejszego przedstawienia klasyfikacji i funkcji poszczególnych typów tekstów autentycznych⁵, tylko zakończymy niniejsze rozważania zaprezentowaniem pięciu (lub ewentualnie sześciu) faz pracy z danym blokiem tematycznym i wymienieniem najważniejszych typów korelujących z tymi fazami ćwiczeń.

W pracy z tekstami autentycznymi, a zwłaszcza literackimi można rozróżnić następujące etapy:

- **Przygotowanie językowe i wprowadzenie do tematu.** (Przebieg tej fazy cechuje prezentacja nowej leksyki oraz wstępne ujęcie treści i tematyki w formie tzw. ćwiczeń pretekstowych, do których zaliczamy przykładowo „word associations”);
- **Pierwszy kontakt z tekstem — faza prymarnej percepcji i wstępnych interpretacji.** (W czasie tej fazy uczący się powinni uzyskać ogólne wstępne wrażenie i uchwycić istotę treści. W czasie realizacji fazy percepcji prymarnej chodzi więc głównie o ujęcie problematyki tekstu (najlepiej literackiego) i zapisanie w formie punktów lub określonych pytań orientacyjnych elementów tekstu, zawierających nowy materiał językowy i socjokulturowy, który, zdaniem studentów, należałoby poszerzyć za pomocą dodatkowych źródeł);
- **Właściwa praca z tekstem — pogłębienie zrozumienia.** (Wychodząc od wyników percepcji prymarnej studenci wnikają szerzej w tematykę tekstu, pogłębiając jego zrozumienie za pomocą dodatkowego materiału ilustrującego i omawiającego dokładniej zasygnalizowaną w dwóch pierwszych fazach problematykę. Jako dodatkowy środek

⁵ Zrobił to już wcześniej Christoph Edelhoff (1985).

glottodydaktyczny może tutaj posłużyć wycinek z gazety, kontrowersyjne zdjęcie, karykatura lub ujęte w formie tabeli czy też diagramu dane statystyczne);

- **Rozumienie rzeczywistości obcokulturowej — percepcja rozszerzona.** (Wprowadzone do tej pory materiały zostają tutaj poddane dokładniejszej interpretacji, porównaniu i pogłębieniu. Poprzez pobudzenie różnego rodzaju skojarzeń, wyobrażeń, refleksji, komentowanie fragmentów niezrozumiałych, a także określanie różnic socjokulturowych oraz obcych stanów emocjonalnych uczący się za pomocą czynnika empatii abstrahują od własnego punktu widzenia i zaczynają elastycznie traktować granice własnej i cudzej tożsamości, co w zasadniczy sposób umożliwia im rozumienie obcości (Fremdverstehen)⁶;
- **Porównanie i ocena — podsumowujące zakończenie pracy nad wprowadzonymi wcześniej tekstami.** (Z interpretacją tekstów związane jest ściśle ich wartościowanie. W formie ustnej lub pisemnej uczniowie mogą wyrazić tu swoje poglądy na temat interpretacji i oceny poznanego bloku socjokulturowego, konfrontując je z poglądami innych osób, znajdując dla nich potwierdzenie lub spotykają się z krytyką. Ważne jest przy tym, aby prowadzący zajęcia pobudzał wymianę poglądów, ale sam się od niej dystansował i nie hamował procesów interpretacji, porównania i socjalizacji);
- **Fakultatywnie rozszerzone opracowanie danego bloku tematycznego — utrwalenie słownictwa i gramatyki.** (Po zasadniczym opracowaniu tekstów można jeszcze w czasie ewentualnej szóstej fazy zajęć realizować cały szereg różnorodnych ćwiczeń i zadań, które mogą być związane z wprowadzonymi wcześniej tekstami autentycznymi (np. przedstawienie przez grupę indywidualnych przykładów tekstowych związanych z poruszaną na zajęciach problematyką) lub pośrednio do niego nawiązywać (poprzez ćwiczenia systematyzujące słownictwo lub wybrane zagadnienia gramatyczne).

Po omówieniu najważniejszych faz pracy z danym blokiem tematycznym warto przedstawić jeszcze trzy wyróżnione przez dydaktyków języków obcych⁷ (i zintegrowane z wcześniej wymienionymi fazami) bloki ćwiczeń tekstowych, a mianowicie:

- ćwiczenia przygotowujące percepcję danego tekstu autentycznego (tzw. *ćwiczenia pretekstowe*, do których należą między innymi wszelkiego typu „pre-reading activities”, a więc: formułowanie propozycji tytułu tekstu, zbieranie pierwszych skojarzeń w formie „word associations” lub antycypacyjne tworzenie treści do podanego tytułu etc.);
- ćwiczenia nawiązujące bezpośrednio do tekstu (tzw. *ćwiczenia stricte tekstowe*, a wśród nich: formułowanie pierwszych pytań do tekstu i odpowiadanie na nie, wyszukiwanie fragmentów niezrozumiałych lub szczególnie ciekawych, wstępna interpretacja na podstawie osobistych skojarzeń i doświadczenia, tłumaczenie fragmentów tekstów etc.);

⁶ Osobom, które chciałyby poznać dokładniej różne propozycje interpretacji terminu „Fremdverstehen”, polecam publikacje autorów niemieckich (zob. np. Krusche 1994). Dla potrzeb artykułu wystarczy przytoczenie definicji Karolaka (1999b), który „rozumienie obcości” określa jako uświadomienie sobie znaczenia kontrastu kulturowego drogą m.in. relatywizacji doświadczeń poznawczych, zdobywanych w wyniku lektury danego tekstu obcokulturowego. Proces ten ma charakter dwustronny i uwzględnia nie tylko wiedzę na temat obcej wspólnoty kulturowej, ale także elementy wiedzy i doświadczeń z kultury rodzimej.

⁷ Na szczególną uwagę zasługują wśród nich Caspari (1994), Kozłowski (1991) i Storch (1999), którzy podjęli się precyzyjnego zestawienia i (opartego na konkretnych przykładach) omówienia wszystkich typów ćwiczeń pre-, stricte- i posttekstowych.

— ćwiczenia nawiązujące pośrednio do zaprezentowanych tekstów autentycznych (tzw. *ćwiczenia posttekstowe*, określane przez angielskich metodyków jako *post-reading activities*; należą tutaj przykładowo: transformacja tekstu na inny rodzaj lub typ, modyfikacja danego tekstu poprzez zamianę osoby, czasu i miejsca akcji, konstruowanie alternatywnego dalszego ciągu akcji czy też krótka recenzja lub redagowanie listu do autora);

Po poznaniu etapów pracy z tekstami autentycznymi i korelujących z nimi typów ćwiczeń tekstowych może nasunąć się wszystkim zainteresowanym zasadnicze pytanie, gdzie i w jaki sposób należy zbierać i dydaktyzować aktualne teksty autentyczne, nie tylko motywujące do pracy, ale i efektywne z punktu widzenia procesów socjalizacyjnych.

Jeszcze przed kilkunastu laty jedynym źródłem doboru tego typu tekstów dla nauczania języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym były nie zawsze najnowsze materiały kulturoznawcze, opublikowane przez Inter Nationes lub Instytut Goethego, i antologie tekstów literackich, z których na uwagę zasługują dwa zbiory: „Mit der Zeit” i „Aufschluß” (Krusche 1989). W dniu dzisiejszym — wraz z rozwojem nowych technologii komunikacyjnych i informacyjnych — nauczyciele powinni wykorzystać bogatą paletę możliwości zastosowania Internetu, nie tylko jako nowego medium nauczania, ale także nowego medium informacji i interkulturowej komunikacji między ludźmi. Wymienię tutaj tylko przykładowo możliwość wyszukania najnowszych, tematycznie pogrupowanych, artykułów prasowych pod adresami www.paperball.de lub www.paparazzi.de oraz bezpłatną opcję ich dydaktyzacji na stronach Instytutu Goethego (www.goethe.de). Największym zadaniem, jakie stoi — moim zdaniem — przed nauczycielami języków obcych, jest opanowanie w wystarczającym stopniu umiejętności wykorzystania sieci internetowej, CD-ROM-ów i poczty elektronicznej dla przygotowywania aktualnych autentycznych materiałów krajo- i kulturoznawczych, urozmaicających w znacznym stopniu proces dydaktyczny i umożliwiających partycypację w różnych kulturowych systemach wymiany informacji.

Reasumując pozostaje wierzyć, że poczynione przed chwilą konkretne propozycje metodyczne nie zostaną odczytane jedynie jako zbiór pobożnych życzeń, nieprzystających do codziennych realiów językowej edukacji, ale jako zachęta do wykroczenia poza utrwalone pedagogiczne nawyki, w których zajęcia z języka obcego w oparciu o zbiór kulturoznawczych tekstów autentycznych, a zwłaszcza literackich, traktowane są jako niepotrzebna strata czasu lub w najlepszym wypadku dopuszczalna od czasu do czasu ekstrawagancja.

Jeśli jednym z głównych celów nauczania języków obcych ma być przygotowanie kulturowe młodych ludzi na komunikację międzykulturową, co tak stanowczo podkreśla Rada Europy, to doskonaląc metody kształcenia i dokonując doboru środków glottodydaktycznych, podporządkowanych rozwinięciu kompetencji interkulturowej, należy dokładnie określić miejsce, a także zastosowanie tekstów autentycznych w codziennej praktyce nauczania języków obcych, a zwłaszcza na zaawansowanym poziomie nauczania języka, na którym nauczyciele powinni przygotować swoich podopiecznych do samodzielnego posługiwania się literaturą piękną i użytkową, a przez to doprowadzić ich do fleksybilności i otwartości kulturowej.

Bibliografia

- Beile, W. (1986). „Authentizität als fremdsprachlicher Begriff. Zum Problemfeld von Texten gesprochener Sprachen”. W: R. Ehnert / H.-E. Piepho (red.). *Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag*. München: Hueber, 145 – 169.

- Bredella, L. (red.). (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, Gießen, 4. – 6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 51 – 66.
- Caspari, D. (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Conolly, D. B. (1996). „Are there degrees of authenticity?”. W: *Zielsprache English* 26 (2), 15 – 17.
- Edelhoff, Ch. (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Hueber Verlag.
- Hall, E. (1973). *The Silent Language*. 2. Auflage. New York: Doubleday.
- Hill, L. (1996). „Authenticity in Simplified Texts”. W: *Zielsprache English* 26 (2), 19 – 21.
- Karolak, Cz. (1999a). „Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych”. W: *Glottodidactica XXVI* (1998), 137 – 150.
- Karolak, Cz. (1999b). *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kozłowski, A. (1991). *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Krashen, S. D. (1996). „Not pedagogical or authentic but interesting and comprehensive”. W: *Zielsprache English* 26 (2), 22 – 25.
- Krusche, D. (1994). „Anerkennung der Fremde”. W: B. Kast / G. Neuner : *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachigen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 238 – 243.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York.
- Pfeiffer, W. (1980). „Zur Methodologie der Korrelation und Integration von Sprache, Sprachunterricht und Kulturkunde”. In: *Glottodidactica XIII*, 21 – 35.
- Pommerin, G. (1992). „Didaktik des Deutschen als Fremdsprache”. W: M. Borelli (red.). *Didaktik interkultureller Pädagogik. Teil 1*. Hohengehren: Schneider, 108 – 123.
- Pommerin, G. (1999). „Deutsch als Zweitsprache und Konzepte interkulturellen Lernens”. W: H. Barkowski / A. Wolff (red.). *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand: Wissenschaftssprache — Fachsprache; Landeskunde aktuell; Interkulturelle Begegnungen - Interkulturelles Lernen. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 52*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 528 – 551.
- Prokop, I. (1995). „Stereotype, Fremdbilder und Vorurteile”. W: M. Czyżewski / E. Gülich / H. Hausendorf / M. Kastner (red.). *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Sprachwandel in Ostmitteleuropa*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 180 – 202.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik, theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Hueber.
- Timm, J. P./ Vollmer, H. J. (1995). (red). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Essen, 7. – 9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer.
- Tomiczek, E. (1996). „Interferencja w komunikacji interkulturowej”. W: *Orbis Linguarum Vol. 4*, 219 – 226.
- Zawadzka, E. (2000). „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości”. W: Z. Kielar / T.P. Krzeszowski / J. Lukszyn / T. Namowicz (red.). *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka — translatoryka — glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt, 451 – 465.