

KATARZYNA STANKIEWICZ, ANNA ŻUREK

Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego¹

Abstract (Intercultural Learning at a Polish Language Course). The aim of the study is a presentation of the role of intercultural learning in teaching Polish as a foreign language, as well as methods of its integration with a language course. The considerations constitute also an attempt to demonstrate potential relations of pedagogy/intercultural education with the Polish language teaching. The final part of the work contains characterization of intercultural exercises which take into account the principles of intercultural education in teaching Polish as a foreign language, serving in the development of intercultural competences of the Polish language students.

Abstrakt. Celem artykułu jest przedstawienie roli międzykulturowego uczenia języka polskiego jako obcego oraz metod jego integracji z innymi elementami kursu językowego. Rozważania obejmą również próbę określenia występowania potencjalnego związku pomiędzy pedagogiką/edukacją międzykulturową a nauczaniem języka polskiego. Część końcowa wystąpienia będzie stanowić prezentację przykładowego scenariusza zajęć, który uwzględni założenia edukacji międzykulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego, służące rozwijaniu kompetencji międzykulturowej uczestników kursu.

Wiele ćwiczeń i gier szkoleniowych, proponowanych w ramach coraz popularniejszych ostatnio warsztatów i treningów międzykulturowych, można by z powodzeniem wykorzystać na kursie języka obcego (np. Hofstede i in. 2002, Losche 2003). Odpowiednio opracowane służyłyby nie tylko rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i międzykulturowej uczniów, lecz także kształceniu wybranych sprawności językowych (Stankiewicz, Żurek 2009). Kiedy uświadomimy sobie, że cele edukacji międzykulturowej, wpisujące się notabene w europejską politykę edukacyjną, zasadniczo pokrywają się z celami międzykulturowego podejścia do nauczania języka obcego, to dochodzimy do wniosku, że kurs językowy staje się doskonałą płaszczyzną do ich realizacji, zyskując przy tym na atrakcyjności treści, szczególnie dla młodszego pokolenia.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę MNiSW w latach 2008–2013 jako projekt badawczy nr N N106 331834.

Celem naszych dociekań jest ukazanie roli międzykulturowego uczenia się dla nauczania i dydaktyki języka polskiego jako obcego oraz sposobów integrowania go z kursem językowym. Rozważania będą jednocześnie stanowić próbę ukazania potencjalnych związków pedagogiki/edukacji międzykulturowej z glottodydaktyką polonistyczną.

1. Wyzwania międzykulturowości

Międzykulturowość na zajęciach języka obcego możemy analizować w dwóch wymiarach – społeczno-politycznym oraz dydaktycznym. Kontekst społeczno-polityczny wyraźnie wskazuje na wagę oraz potrzebę wprowadzania treści międzykulturowych do edukacji oraz jej zorientowania na kształtowanie kompetencji międzykulturowej. W wyniku postępującej wielokulturowości społeczeństw europejskich (w tym również społeczeństwa polskiego), związanej przede wszystkim z integracją europejską, widoczne są chociażby takie zjawiska, jak rosnąca mobilność obywateli, migracje o różnym zasięgu i charakterze, globalizacja i związane z nią coraz silniejsze powiązanie rynków międzynarodowych czy ogólnościatowych.

Efektom wspomnianych procesów społecznych są przemiany rynku edukacyjnego oraz jego potrzeb, widoczne również w obszarze edukacji językowej. Wiele z dominujących trendów jest wynikiem działań i rekomendacji instytucji unijnych. Postępująca globalizacja oraz wielokulturowość społeczeństw wpływają na założenia leżące u podstaw metodyki nauczania języków obcych (np. przez odejście od normy *native speaker*). Mobilność obywateli przekłada się na tworzenie grup wielokulturowych. Pojawiają się też nowi odbiorcy – uczniowie, którzy często mają rozmaite cele w procesie nabywania języka. Są to młode osoby, nie dążące już do perfekcyjnego opanowania jednego bądź dwóch języków obcych, ale raczej do urzeczywistnienia idei obecnej w dokumentach unijnych, do wielojęzyczności, zorientowanej przede wszystkim na cel komunikacyjny. Wskazane zmiany siłą rzeczy wpływają również na dobór treści nauczania oraz relacje między nauczycielem a uczniem, którego potrzeby odgrywają dużą rolę podczas wyznaczania celów dydaktycznych.

Opisane powyżej procesy i prawidłowości można odnieść także do nauczania języka polskiego jako obcego, na terenie Polski i poza nią. W ostatnich latach wzrasta liczba obcokrajowców uczących się języka polskiego², wśród których duży udział mają studenci zagraniczni uczestniczący w różnego rodzaju wymianach międzynarodowych, przyjeżdżający do Polski w ramach programów wymiany (patrz np. Miodunka 2006a). Jest to specyficzna grupa uczących się, która mogłaby wyznaczać kierunek przemian w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Wymiany łączą się z uczestnictwem w kursie na terenie Polski, najczęściej w grupie wielonarodowej, w ograniczonym wymiarze czasowym. Podstawowym celem zajęć jest codzienna komunikacja,

² Więcej na temat państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na stronie: www.buwiwm.edu.pl/certyfikacja.

jak również poznanie socjokulturowej specyfiki kraju, co ma ułatwić porozumiewanie się z Polakami. Jednakże studenci wykazują zainteresowanie nie tylko kulturą kraju, w którym przebywają, lecz także specyfiką kulturową innych osób uczestniczących w kursie, co w sposób naturalny sprzyja wykorzystaniu procesu międzykulturowego uczenia się (Krupnik, Krzaklewska 2005).

Dydaktyka języka polskiego jako obcego jest dyscypliną stosunkowo młodą, zapewniającą podstawy teoretyczne praktyce nauczania, w dużym stopniu czerpiącą z doświadczeń i tradycji dydaktyk innych języków nowożytnych. Rosnące zainteresowanie językiem polskim jako obcym przyczynia się do rozwoju tej dyscypliny. Zgodnie z deklaracjami niektórych jej przedstawicieli (por. Miodunka 2006b, Zarzycka 2008) ma ona charakter pograniczny i powinna czerpać m.in. z dorobku nauk pedagogicznych, jednak w praktyce sfera nawiązań i interdyscyplinarnego dialogu jest bardzo skromna i bliższa raczej nauce o komunikowaniu czy komunikacji międzykulturowej niż pedagogice.

W glottodydaktyce polonistycznej pojawiło się, co prawda, przynajmniej teoretycznie, tzw. podejście międzykulturowe. Analiza dostępnych materiałów dydaktycznych oraz dominujących metod nauczania pokazuje jednak, że potencjał międzykulturowości, tkwiący w nauczaniu języka obcego, w wypadku języka polskiego nie został jeszcze wykorzystany (por. Stankiewicz, Żurek 2010a, b). Zamiast postulowanej przez niektórych autorów międzykulturowości, w nauczaniu dominuje ciągle podejście faktograficzne do przekazu treści kulturowych, rywalizujące z modnym podejściem komunikacyjnym. Przejawia się to w zorientowanym na nauczyciela sposobie kształcenia.

Dorobek pedagogiki w zakresie edukacji międzykulturowej nie został w tym wypadku wykorzystany, co ma swoje konsekwencje dla glottodydaktyki polonistycznej. Znamienne jest, że o ile w literaturze glottodydaktycznej spotykamy się z określeniem „nauczanie międzykulturowe”, o tyle w pedagogice coraz częściej mówi się o procesie „uczenia się” oraz „międzykulturowym uczeniu się”. Pokazuje to dwa odmienne podejścia do międzykulturowości i brak powiązania między dyscyplinami (np. Torenc 2007).

2. Międzykulturowe uczenie się

Międzykulturowe uczenie się można traktować jako wyraz przemian dokonanych w pedagogice, związanych z pojawieniem się nowych koncepcji – edukacji ustawicznej oraz międzykulturowości. Stają się one nadrzędnymi ideami, które wpływają na całokształt procesów edukacyjnych na terenie Unii Europejskiej. Idea uczenia się przez całe życie przedmiotem zainteresowania czyni uczących się dorosłych i sprzyja namysłowi nad specyfiką procesów poznawczych w wieku dojrzałym. Ustawiczność oznacza również dążenie do wyposażenia dzieci i młodzieży w umiejętność samodzielnego uczenia się, co zostało uznane za jedną z tzw. kompetencji kluczowych, umożliwiających funkcjonowanie we współczesnym świecie. Nauczyciel z nieomył-

nego mentora i mistrza staje się partnerem w dialogu, organizatorem pracy indywidualnej i grupowej (patrz np. Saran 2000; por. Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005).

Międzykulturowe uczenie się jest kategorią popularną w pedagogice niemieckiej, której zakres nakreślił psycholog Aleksander Thomas. Według niego

międzykulturowe uczenie się zachodzi wówczas, kiedy w kontakcie z inną kulturą osoba dąży do zrozumienia charakterystycznych dla tej kultury systemów postrzegania i interpretacji, myślenia, wartości i działania, zintegrowania ich z własnym systemem orientacji i wykorzystania ich w obcej kulturowo przestrzeni. Międzykulturowe uczenie się prowadzi – poza rozumieniem obcego systemu kultury – do refleksji nad własnym systemem kulturowym” (Thomas 1993: 382).

Autor wskazuje na kilka warunków międzykulturowego uczenia się. Aby ono zaszło, niezbędny jest kontakt z przedstawicielem innej kultury oraz otwarta postawa, nastawiona na zrozumienie odmiennego światopoglądu, wartości i zachowania. Efektem procesu uczenia się byłby natomiast nie tylko rozwój kompetencji międzykulturowej danej osoby, lecz także kształtowanie jej tożsamości kulturowej, pełniejsza identyfikacja z kulturą pochodzenia oraz umiejętność krytycznego ujęcia dominujących w niej wzorów kulturowych (Thomas 1993: 382–383, por. Śliwerski 2005: 293).

Natomiast za cel międzykulturowego uczenia się Thomas przyjmuje kształtowanie kompetencji międzykulturowej, którą należy rozumieć trójaspektowo jako połączenie wiedzy z umiejętnościami i postawami. Proces uczenia się w kontakcie z inną kulturą ma nam dostarczać wiedzy o tej kulturze, ale również o własnej, zapoznawać nas z podobieństwami i różnicami między kulturami, zdobywana wiedza zaś ma mieć swoje przełożenie na umiejętności właściwego zachowania się w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innej kultury oraz budowanie postawy otwartości, tolerancji oraz szacunku względem inności.

W podejściu do międzykulturowego uczenia wypracowanym na użytek wymian młodzieżowych uwzględnia się m.in. takie etapy, jak poznanie własnych korzeni kulturowych i ich wpływu na proces komunikacji, przezwyciężanie negatywnych stereotypów czy identyfikacja obcych wzorów kulturowych, a punktem dojścia jest zdobycie umiejętności radzenia sobie w sytuacji konfliktu kulturowego (Leenen, Grosch 1998).

Pojęcie międzykulturowego uczenia się wiąże się nie tylko z kształceniem szkolnym (w zakresie poszczególnych przedmiotów), lecz także z nauczaniem języków obcych, ponieważ przygotowuje uczniów do adekwatnego socjokulturowo użycia języka obcego oraz do funkcjonowania w wielokulturowej społeczności (por. Myczko 2005: 31–32).

W dokumentach UE i Rady Europy, w szczególności dotyczących polityki edukacyjnej i językowej, pojawia się idea międzykulturowości, jednak – mimo jasno sformułowanych celów – w ograniczonym zakresie. W ESOKJ czytamy: „Najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa języków i kultur” (ESOKJ 2003: 13). Zgodnie z tym dokumentem edukacja w zakresie języków obcych ma obejmować nie tylko kształcenie sprawności językowych oraz rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, lecz także kompetencji międzykulturowej. Zostaje to uznane za istotny cel nauczania języków obcych. Jednakże opracowanie nie precyzuje

w sposób szczegółowy wytycznych odnośnie do realizacji celów międzykulturowego uczenia się w ramach kształcenia językowego. Sprzyja to powstawaniu odmiennych często stanowisk glottodydaktyków wobec międzykulturowości i rozmaitym sposobom przekładania jej założeń na praktykę dydaktyczną (Garncarek 2006: 57–58).

3. Międzykulturowy model edukacji językowej

Miejscem, w którym międzykulturowe uczenie się odbywa się (a przynajmniej może) niejako w sposób naturalny, jest kurs języka obcego. W dydaktyce języków obcych – obok podejścia faktograficznego i komunikacyjnego – wyróżnia się podejście międzykulturowe (por. Bandura 2007: 67–68). Międzykulturowość edukacji językowej mogą wspierać odpowiednio opracowane materiały dydaktyczne, strukturyzacja sytuacji dydaktycznych oraz dobór tematów, które wspomagają rozwój kompetencji międzykulturowej. Należą do nich m.in.: organizacja przestrzeni społecznej, działalność poszczególnych instytucji, przeciętność i ponadprzeciętność, grupy społeczne, konflikty, tożsamość, swojskość i obcość, cechy narodowe, rytuały i konwencje etc. (por. Torenc 2007: 187–189). Do wspomnianych treści o charakterze (między)kulturowym można dodać jeszcze kwestie związane z życiem codziennym, warunkami życia w danym kraju, relacje międzyludzkie, system wartości, poglądy i postawy, komunikację niewerbalną oraz rytualizmy.

Zmiana modelu edukacji językowej w kierunku międzykulturowego uczenia się wymusza jednocześnie większą otwartość i dowolność poruszanych zagadnień, zależnych od aktualnych potrzeb i zainteresowań uczących się danego języka obcego, ich wieku, kraju pochodzenia, motywacji etc.

W tego typu nauczaniu tradycyjna rola nauczyciela ulega przeobrażeniu. Staje się on moderatorem i partnerem do dyskusji, będąc jednocześnie reprezentantem danej kultury (i w ten sposób jest często postrzegany przez uczniów) oraz pośrednikiem (między)kulturowym (por. Gregory 2002). Nie tylko wprowadza do kultury, lecz także pomaga w zrozumieniu wzorców kulturowych uczących się, kierując niepostrzeżenie ich aktywnością poznawczą. Uczeń – przedstawiciel określonej kultury – uważany jest za autonomiczną jednostkę, odpowiedzialną za kształt własnej edukacji językowej. Zostaje mu pozostawiona względna swoboda w doborze treści i celów kształcenia się (por. Knowles i in. 2005: 64–68). Tak więc rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczyciela i uczących się jest punktem wyjścia, jak i dojścia, w ramach międzykulturowego uczenia się obu stron.

Rozwój kompetencji międzykulturowej jest możliwy dzięki kształceniu w zakresie: postrzegania (uświadamiania sobie istniejących w nas stereotypów), interpretacji (znaczenia zachowań językowych), porównywania kultur w różnych perspektyw oraz porozumiewania się w sytuacjach międzykulturowych (zob. Gębał 2010: 106–107). Trening międzykulturowy wspomagają różnego rodzaju zadania dydaktyczne, pozwalające uczącym się danego języka zrozumieć inność kulturową, zorientowane na obserwację i interpretację innej kultury oraz na działanie (por. Torenc 2007: 134–137).

Za ich sprawą ulega zmianie perspektywa wzajemnego postrzegania się u osób biorących czynny udział w procesie dydaktycznym (Torenc 2007: 140).

Chociaż podejście międzykulturowe jest obecne w nauczaniu języka polskiego jako obcego (bardziej w teorii niż w praktyce), to wciąż nie wykorzystuje się wszystkich aspektów międzykulturowego uczenia się. Na gruncie dydaktyki języka polskiego jako obcego obowiązują *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003), które określają wymagania w zakresie znajomości języka dla różnych poziomów zaawansowania językowego. Sugeruje się, aby tworzone obecnie programy, inwentarze i materiały dydaktyczne były dostosowywane do zawartych w dokumencie wymagań. Jednakże treści międzykulturowe – wpisane w europejską politykę językową – są tu obecne w niewielkim zakresie. Stanowią one część kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej uczących się języka polskiego jako obcego. Wstępna analiza wybranych materiałów programowych i dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego wykazała, że cele edukacji międzykulturowej są realizowane w dość skromnym wymiarze (Stankiewicz 2008, Stankiewicz, Żurek 2010b). Większą popularnością cieszy się wciąż podejście komunikacyjne, kładące nacisk na zaznajamianie uczących się z polskimi normami socjolingwistycznymi i socjokulturowymi. Duży udział w nauczaniu ma także podejście nastawione na przekaz wiedzy faktograficznej.

4. Ćwiczenia ukierunkowane międzykulturowo

Rozwijaniu kompetencji językowej, komunikacyjnej i międzykulturowej obco-krajowców służy stosowanie popularnych w edukacji dorosłych aktywnych metod i technik na zajęciach kursowych z języka polskiego jako obcego (zob. Stankiewicz, Żurek 2009: 196–212). Podczas lektoratu można wykorzystywać m.in. metody kreujące sytuację uczenia się przez wchodzenie w rolę (symulacje, odgrywanie scenek, elementy dramy), działanie (projekty) oraz dyskusję (różne formy dyskusji, debaty, wywiady; por. Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005: 96).

Rozwijaniu kompetencji międzykulturowej mogą służyć tzw. ćwiczenia międzykulturowe, które polegają na rozpoznawaniu symboli kulturowych, pracy z tekstami kultury, analizie zachowań codziennych, zachowań charakterystycznych dla danej kultury oraz rozmaitych stylów komunikowania się, jak również analizie wartości i postaw oraz w zdobywaniu innych doświadczeń kulturowych (zob. Aleksandrowicz-Pędich 2005: 35).

Jak już wcześniej wspomniano, przygotowując ćwiczenia międzykulturowe, warto korzystać z gier i zadań przygotowywanych na użytek warsztatów międzykulturowych (patrz np. Hofstede i in. 2002, Losche 2003, Lustig, Koestler 1999). Bazują one na procesie międzykulturowego uczenia się.

Zaadaptowane na potrzeby edukacji językowej oraz tworzone na podobnych zasadach gry i ćwiczenia na kursie języka polskiego mogą służyć poznawaniu kultury polskiej w kontekście kultur krajów reprezentowanych przez uczniów. Integrując

tego typu zadania z kształceniem językowym, trzeba dostosowywać je do poziomu zaawansowania grupy³. Przygotowując konspekt zajęć wykorzystujących międzykulturowe uczenie się, należy określić cel (między)kulturowy i językowy, przewidzieć, jakie materiały będą niezbędne do przeprowadzenia działań dydaktycznych oraz określić ich przebieg. Gry stanowią jedynie punkt wyjścia do dyskusji, dlatego konspekt powinien zawierać zawsze zestaw przykładowych pytań. Scenariusze gier mają sprzyjać nie tylko rozwojowi kompetencji międzykulturowej, lecz także kształceniu sprawności językowych. Realizacja celów międzykulturowych (wychowawczych) nie może bowiem odsuwać na dalszy plan celów językowych, które wyznaczają kierunek kształcenia podczas kursu języka polskiego jako obcego (zob. więcej na ten temat oraz przykładowe gry: Stankiewicz, Żurek 2009).

Ćwiczenia międzykulturowe uwzględniają wspomniane wcześniej idee edukacji ustawicznej i międzykulturowej oraz traktują ucznia w sposób podmiotowy: „Istotnym aspektem ujmowania kompetencji interkulturowej jako celu kształcenia językowego jest więc ujęcie tej kompetencji w perspektywie uczącego się” (Myczko 2005: 32–33). Są zorientowane na uczących się języka polskiego jako obcego, uwzględniają ich wiedzę (aspekt poznawczy), umiejętności (aspekt behawioralny) i motywację (aspekt emocjonalny) oraz jego autonomię podczas procesu kształcenia. Zadaniowy i otwarty charakter gier wymaga od nich ciągłej interpretacji i wyjaśniania określonych zachowań czy zjawisk. Podczas ćwiczeń w pełni czerpią zarówno ze swojej wiedzy o języku i kulturze ojczystej, jak również polskiej. Wykorzystanie procesu międzykulturowego uczenia się oraz doświadczeń pedagogiki pozwala na pełniejsze dostosowanie kursu językowego do potrzeb uczących się oraz do współczesnych przeobrażeń cywilizacyjnych.

LITERATURA

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków.
- Garncarek P. (2006), *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wyd. UW, Warszawa.
- Gębal P. (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Universitas, Kraków.
- Gregory J. (2002), *Facilitation and facilitator style [w:] The theory and practice of teaching*, red. J. Peter, Kogan Page, London, s. 79–93.
- Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G. (2002), *Exploring culture: exercises, stories and synthetic cultures*, Intercultural Press, Boston–London.
- Knowles M., Holton E., Swanson R. (2005), *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*, wyd. 6, Elsevier Butterworth-Heinemann, Amsterdam–Boston–Heidelberg.

³ Przeprowadzenie gier na poziomach niższych zależy w dużej mierze od tego, czy niektóre kwestie można omówić za pomocą języka pośrednika, wspólnego dla wszystkich uczniów.

- Krupnik S., Krzaklewska E. (2005), *Studenci Erasmusa w Polsce – raport z badania Erasmus Student Network*, wprov. T. Saryusz-Wolski [on-line], http://www.socrates.org.pl/socrates2/attach/erasmus/zalaczniki/broszura_esn.pdf [01.10.2007].
- Losche H. (2003), *Interkulturelle Kommunikation: Sammlung praktischer Spiele und Uebungen*, Ziel, Augsburg.
- Lustig M., Koestler J. (1999), *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*, Longman, New York.
- Leenen W.R., Grosch H. (1998), *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens [w:] Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, BpB, Bonn, s. 29–46.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2005), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wyd. CKU, Toruń.
- Miodunka W. (2006a), *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w latach 2004-2005. Oczekiwania i rezultaty*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 117–122.
- Miodunka W. (2006b), *Wprowadzenie. Metodyka, dydaktyka, pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego [w:] Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 7–9.
- Myczko K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego [w:] Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, red. M. Mackiewicz, Wyd. WSB, Poznań, s. 25–35.
- Saran J. (red.) (2000), *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w dobie przemian*, Wyd. Uniw. M. Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Stankiewicz K. (2008), *Przekaz kulturowy w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego [w:] W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wyd. UJ, Kraków, s. 337–346.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2009), *Polish Language Course as a Place to Meet Different Cultures: Integration of Language Skills Development with Intercultural Learning [w:] Teaching and learning in different cultures*, red. E. Czerka, M. Mechlińska-Pauli, Wyd. GWSH, Gdańsk, s. 196–212.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2010a), *Treści interkulturowe w programach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w serii „Język a komunikacja 25”: *Słowo w dialogu międzykulturowym*, monografia z cyklu „Język trzeciego tysiąclecia”, red. W. Chłopicki i M. Jodłowiec, Tertium, Kraków, s. 375–383.
- Stankiewicz K., Żurek A. (2010b), *Obraz Polki/Polaka w serii podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego Hurra!!! po polsku [w:] Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2 oraz VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa Stowarzyszenia „Bristol”*, 17-19.10.2008, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 495–505.
- Śliwerski B. (2005), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
- Thomas A. (1993), *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns [w:] Kulturvergleichende Psychologie*, red. A. Thomas, Verlag für Psychologie, Göttingen.
- Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Atut, Wrocław.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej [w:] W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wyd. UJ, Kraków, s. 63–77.