

## Dialog kultur – kultura polska a lokalność

Często jako motywacja do rozpoczęcia nauki języka obcego podawana jest chęć poznania / zbadania kultury społeczności, która się nim posługuje. Język jawi się jako klucz do rozszyfrowania manuskryptu kultury, a tym samym zrozumienia „Obcego”. Przekonanie to także podzielane jest przez samych badaczy kultur. Przytoczyć tu można chociażby jedną z podstawowych zasad obowiązujących antropologów, którzy zobowiązani są poznać język, którym posługują się tu-byłcy, by móc rozpocząć kompleksowe badania terenowe. Jednakże antropolodzy zakładają, że opis, którego będą autorami, ukáže tylko jakiś wymiar mozaiki kultury, jaką rozeznają. Nie mają też aspiracji do tego, by utożsamiać się z rdzennymi mieszkańcami lub ich naśladować. Inaczej bywa z cudzoziemcem, który często jest przekonany, że jeśli posiędzie wiedzę na temat charakterystycznych dla poznawanej kultury mechanizmów zachowań, obowiązujących reguł, to będzie mógł zachowywać się jak autochton i równocześnie wszystko stanie się dla niego zrozumiałe. Pojawia się zatem często u uczącego się języka obcego nadzieja, że poznawana / bezpośrednio doświadczana kultura jest tworem jednorodnym i łatwym do rozszyfrowania. Iluzji tej także ulegają osoby uczące się języka polskiego.

Jednym z czynników utwierdzających studentów w przekonaniu, że można nauczyć się nie tylko języka obcego, ale też obcej / drugiej kultury są chociażby nazwy własne instytucji zajmujących się kształceniem cudzoziemców. Sugerują, że kultury obcej / drugiej można się w pełni wyuczyć, czyli że można, posługując się językiem obcym, zachowywać się zgodnie z paradygmatem kulturowym, którego jest częścią, tak, jak czynią to osoby przynależące do tej wspólnoty językowo-kulturowej.

Dodatkowo często w tym przeświadczeniu umacniają cudzoziemców podręczniki do nauki języka jako obcego oraz publikacje wspomagające proces glottodydaktyczny. Ich autorzy bowiem dla klarowności wyводу, na wzór reguł gramatycznych, starają się w formie tabel, diagramów czy wzorów wyjaśnić, co znaczy dane zachowanie lub przekaz werbalny, czy pozawerbalny, jakie kryją się za nim znaczenia symboliczne.

Oczywiście, jest to w jakimś stopniu pokłosie podejścia kognitywnego w antropologii, które zakłada, że kultura „danego społeczeństwa składa się z tego, co należy wiedzieć lub w co należy wierzyć, aby być w stanie funkcjonować w sposób akceptowalny dla jego członków” (Geertz 2005, 26).

W celu dydaktycznym w publikacjach kierowanych do cudzoziemców autorzy ulegają skłonności do nadmiernego uogólnienia i pokazywania wzorów idealnych. Nie jest to, rzecz jasna, błąd. Tym samym bowiem nie tylko dbają, by obcokrajowiec nie odczuwał niepokoju, nie doznawał zniechęcenia płynącego z niejednorodności poznawanego systemu kulturowego, ale sami szukają pewnej stabilności kulturowej. Dlatego niezwykle często wprowadza się cudzoziemca w tzw. obszary bezpieczne. Wskazuje się na tematykę z przestrzeni tradycji, wprowadza się w życie zaproponowany przez Władysława Miodunkę w 2004 roku *Program kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie progowym* (Miodunka 2004, 111–114). Stąd coraz częściej pojawiają się w podręcznikach informacje na temat elementów komunikacji pozawerbalnej, zasad grzeczności czy sposobu prawienia komplementów, wiedza o Polsce i polskim społeczeństwie. Czasem odnaleźć można wybrane objaśnienia dotyczące roli i interpretacji wybranych rytuałów społecznych. Warto jednak tutaj zaznaczyć, że chętniej autorzy przywołują tematy związane z rytualizacją życia codziennego, rzadziej zaś sięgają po fakty kulturowe prezentowane w ujęciu diachronicznym, co daje chociażby szansę wytłumaczenia np. obecności i roli mitów narodowych w kulturze współczesnej, unikają wskazanych w *Programie* np. tematów drażliwych. Naturalnie, obecność zagadnień socjokulturowych i kulturowych jest nie do przecenienia, ponieważ pozwala obcokrajowcowi zrozumieć teksty literackie, przysłowia, inne teksty kultury oraz niektóre mechanizmy zachowań Polaków. Jednakże w podręcznikach z prawdziwą wirtuozerią unika się tematów tabu, marginaliów kulturowych lub przestrzeni kulturowo wstydlivych.

W publikacjach przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego pojawiają się zatem nader często np. elementy z wiedzy etnograficznej. Uwaga odbiorcy ma się ogniskować wokół wybranych tradycji i obrzędów – warto zaznaczyć, że ich dobór często ma charakter arbitralny. Ważniejsze jednak, że w większości przypadków brak zaznaczeń, że przywołane są tradycje z konkretnego regionu Polski. Niestety, prowadzi to czasem do zbytnich uproszczeń i sprowadza się do przekazywania wiedzy o kulturze tylko na poziomie popularyzatorskim. Podobne uproszczenia zdarzają się podczas próby ukazania np. specyfiki kultury PRL-u, gdzie najczęściej sprowadza się ten okres do trywializowania figury braku i ukazuje się go tylko poprzez niedobory kultury materialnej. Oczywiście, przykłady moglibyśmy mnożyć. Wiem jednak z doświadczenia, że nie tak łatwo pogodzić treści językowe z kulturowymi i zachować pomiędzy nimi właściwą proporcję.

Konieczne jest wyraźnie sformułowanie celów kulturoznawczych zarówno przed zajęciami z praktycznej nauki języka polskiego, jak też przed seminariami poświęconymi kulturze polskiej. Często bowiem treści kulturowe są spontanicznie przemycane, traktowane jako ozdobniki, elementy uatrakcyjnijające tylko proces dydaktycz-

ny. Tym samym jako nauczyciele wydajemy zgodę na to, by cudzoziemiec otrzymywał obraz kultury polskiej, który najczęściej motywowany jest czynnikami o charakterze arbitralnym, co nierzadko może powodować jego zniekształcenie.

Może warto przed sformulowaniem programu przybliżającego elementy wiedzy na temat kultury polskiej zwrócić uwagę, że w procesie nauczania języka polskiego jako obcego możemy mieć do czynienia z dwiema sytuacjami dydaktycznymi. Jedną, kiedy języka uczy się cudzoziemiec przebywający poza Polską i drugą, kiedy nauka odbywa się w polskim interiorze kulturowym i tym samym obcokrajowiec przyjmuje postawę uczestniczącą w kulturze.

W pierwszej sytuacji stopień ogólności prezentacji materii kulturowej, podkreślanie jej jednorodności jest nieco bardziej uzasadnione i tym samym usprawiedliwione. W przypadku drugim taka forma ekspozycji może prowadzić do sytuacji poznawczej nieprzystawalności pomiędzy tym, co ma charakter modelowy (znajduje się na pułapie uogólnienia) a tym, co poprzez obserwację lub doświadczenie poznaje cudzoziemiec. Tym samym istnieje tu konieczność wprowadzenia wykładni lokalności w dyskursie poświęconym kulturze polskiej. Rzecz wiadoma, że na polskim rynku wydawniczym w ostatnich latach pojawiły się publikacje wychodzące naprzeciw temu postulatowi. Mowa tu chociażby o książkach wrocławskiego środowiska glottodydaktycznego: *Z Wrocławiem w tle* (Dąbrowska, Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz, Pasięka 2008), *Spacer po Wrocławiu* (Dobesz 2004) czy też zespołu lubelskiego: *Wokół Lublina...* (Butcher, Maliszewski, Przechodźka, Rzeszutko-Iwan, Trębska-Kerntopf 2009). Propozycje te zawierają „rozbudowane informacje dotyczące historii, zabytków kultury, architektury, postaci, ciekawostek, języka. Wszystko to, rzecz jasna, dotyczy Wrocławia” (Garncarek 2006, 71). Warto jednakże zaznaczyć, że tkanka miejska jako tekst kultury pozwala na ukazanie specyfiki nie tylko tego konkretnego miejsca, ale także na wskazanie szerszego kontekstu w formie dyskursu historycznego, architektonicznego, umożliwiający wydobycie takich profili kultury lokalnej, jak stosunek do czasu, przestrzeni, mechanizmów relacji międzyludzkich itp.

Piotr Garncarek w pracy *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* wskazuje, że lokalność w pracach kierowanych do cudzoziemców najczęściej opiera się na odmalowywaniu krajobrazów miejskich: „istnieje (...) ustalona praktyka prezentowania miejsc w polskiej kulturze. Najczęściej są to miasta mające własne ośrodki akademickie, w których rozwija się specjalizacja w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autorzy tych opracowań uciekają się czasami do prezentacji regionu czy krainy historycznej. Nie daje to, oczywiście, uczącym się polszczyzny cudzoziemcom wyobrażenia o naszej wielokulturowości wewnętrznej” (Garncarek 2006, 71), jednakże wskazuje na specyfikę / odrębność miejsca, które w dużym stopniu matrycuje wzory kulturowe obowiązujące lokalną społeczność.

Trop to niezwykle cenny, ponieważ wskazuje, że z powodzeniem można podejmować próby przybliżania cudzoziemcom kultury polskiej poprzez ujęcie kultury w ramy kompleksowego dyskursu lokalności czy regionalności.

Oczywiście, mam świadomość, że pomysł ten może spotkać się z oprotestowaniem, ponieważ już przed laty Grażyna Zarzycka w jednym z artykułów wskazała, że zjawisko centryzmu lokalnego zawęży odbiorcę książki tylko do tego, który w przestrzeni tej studiuje. Sąd ten wyrażony był w kontekście podręczników powstających w środowisku krakowskim (Zarzycka 2000, 79).

Jednakże to, co ponad dziesięć lat temu mogło budzić wątpliwość, dziś, kiedy na rynku wydawniczym istnieje spora liczba książek przeznaczonych do nauki jppo, może stać się atutem publikacji, która faktycznie wykorzystywana będzie głównie w obszarze, którego dotyczy. Ważne tylko, by nie pokazywać regionu w sposób jednostronny, by ów region prezentować w kontekście tradycji kręgu kulturowego i Europy jako mozaiki regionów. Tym samym prezentacja wartości kultury lokalnej nie powinna opierać się tylko na apoteozowaniu roli regionu w kontekście innych obszarów Polski. Region ma stać się tutaj inwariantem wzorów obowiązujących w kulturze narodowej. Materiał powinien być tak prezentowany, by pozwalał ująć wszystkie aspekty kultury i pokazywać ją w takim wymiarze, w którym część (fragment) mówi / reprezentuje całość. Oferta ta powinna być skierowana do studentów średnio zaawansowanych oraz zaawansowanych, którzy seminaria kulturowo-językowe mogą odbywać bez języka medium.

Atutem takiego ujęcia może być to, że właśnie lokalność niesie z sobą autentyzm, nakierowuje cudzoziemca na bycie obserwatorem, na kontekstowanie wszystkiego, czego doświadcza. Uczący się języka zostaje tym samym zmuszony do intensywnej analizy i interpretacji otaczających go tekstów kultury. Permanentnie znajduje się w sytuacji dialogu (pomiędzy)kulturowego. Nie zakłada wszędzie podobieństw, tylko szuka różnic. Tym samym rzadziej narażony jest na niezrozumienie czy popełnienie gafy kulturowej. Częściej także uczestniczenie w kulturze nakłada na niego konieczność budowania mostów porozumienia i dokonywania pertraktacji kulturowych. Lokalność zakłada także wyczulenie na krajobraz kulturowy oraz na specyfikę lokalnej społeczności. Pojawiać się tu będą takie zagadnienia, jak: rola etosu pracy, stosunek do oszczędności i skąpstwa, rola i status kobiety w środowisku domowym i zawodowym, zawody, które w regionie związane są z prestiżem społecznym, regionalne gry i zabawy, sposoby spędzania wolnego czasu itp. Wyznaczona zostanie także przestrzeń na wskazywanie i omówienie regionalnych stereotypów, obrzędów i zwyczajów, etnolektu, miejsc obrosłych wyobrażeniami mitycznymi oraz przede wszystkim regionalnych wzorów zachowań. Tym samym cudzoziemiec będzie mógł doświadczać bezpośrednio przejawów kultury i tym samym nawiązać kontakt ze swoim potencjalnym interlokutorem.

Nauczyciel roztacza przed studentem tylko pewną narrację na temat kultury, nie może mieć w zasadzie aspiracji do ukazania jej całości we wszystkich przejawach. Lokalność daje możliwość wskazania na pewne punkty – punkty obserwacji, orientacji, punkty opisu. Lokalność sama w sobie zawiera ograniczenie – geograficzne, historyczne. Pozwala stworzyć mikrokosmos, w którym wszystkie narracje wzmoc-

nione są bezpośrednim doświadczeniem uczącego się. Nauczyciel powinien zawsze mieć na uwadze, że cudzoziemiec przychodzi z innym zapleczem kulturowym. Student jest trochę jak fotograf. Ogląda tę samą tkankę kultury, co nauczyciel, wysuwa jednak często na pierwszy plan detal, którego drugi obserwator nie dostrzega. Spowodowane to jest wieloma czynnikami, przede wszystkim zaś uwikłaniem w swoją własną kulturę, która nakazuje szukać podobieństwa lub różnicy. Pamiętać należy, że zawsze dużo zależy od wyjściowej świadomości kulturowej studenta – ile wie na temat własnej kultury, by mógł tę wiedzę zderzyć z informacjami na temat kultury, którą poznaje. Przede wszystkim uczący się musi wiedzieć – jak pisze Grażyna Zarzycka – że

nie ma kultur wyższych i niższych, tak jak nie można mówić o wartościach kulturowych dobrych i złych. Skłonność do etnocentryzmu, definiowanego jako irracjonalne przekonanie o wyższości własnej kultury nad innymi i wynikające z tego inklinacje do pouczenia i karcenia przedstawicieli innych narodów bierze się – zdaniem antropologów – zarówno z ograniczonych kontaktów kulturowych, jak i z braku edukacji (Zarzycka 2000, 69).

Dlatego formuła lokalności daje studentowi szansę zastosowania strategii małych kroków poznawczych, które pozwolą zbliżyć się do fenomenu kultury, którą poznaje i dokonać rekonstrukcji jej modelu. Ponadto daje mu możliwość na zderzenie swoich indywidualnych doświadczeń lokalności, z której się wywodzi, z lokalnością obcą, w której przychodzi mu funkcjonować.

Cudzoziemiec przebywający w Polsce poznaje kulturę nie tylko podczas zajęć, ale przede wszystkim w terenie, podczas bezpośredniego kontaktu z autochtonami. Warto pamiętać, że najczęściej obserwuje elementy codzienności, doświadcza poznawania rutyny opartej na powtórzeniu. Tym samym najszybciej ją oswaja. Niedługo zaciekawia się czymś, co z perspektywy poznawczej Polaków w ogóle nie jest istotne. Odkrywa rytm kultury. Dostrzega rytualizację czasu świątecznego, rytm posiłków, spotkań, pracy, wreszcie negatywny stosunek do oczekiwania. Lokalność zatem pozwala na samodzielne odkrywanie tego, co przez przedstawicieli danej kultury skrętnie jest przemilczane i ukrywane. Propozycja przybliżania inwentarza kultury polskiej poprzez wyznacznik lokalności zdaje się także pozwalać uczącemu się dużo szybciej zrozumieć, że choć „cywilizacja zachodnia, [która – A.A.] wskutek przypadkowych okoliczności historycznych, rozprzestrzeniła się szerzej niż kultura jakiegokolwiek grupy lokalnej z dotąd znanych i narzuciła ona swoje wzory większej części kuli ziemskiej” (Benedict 1999, 73), to nie wszystkie kultury posługują się zespołem cech kulturowych charakterystycznych dla naszego systemu.

Powróćmy jednak do drugiej sytuacji dydaktycznej, kiedy poznawanie języka i kultury odbywa się w obcej przestrzeni kulturowej, gdy kontakt z tym, co polskie ma miejsce tylko w sali dydaktycznej pozbawionej kontekstu. Warto zwrócić uwagę, że z punktu widzenia uczącego się cudzoziemca w warunkach izolacji procesu dydaktycznego „polskie” (bardziej aniżeli w sytuacji przebywania w Polsce) znaczy

„obce”. A „obce jest nie-nasze, (...) może stać się potencjalnie wrogie, jest nienazwane, bywa oddalone terytorialnie, zawsze bywa oddalone poznawczo, nie przywołuje znanego nam systemu odniesień, znanych wartości i schematów społecznych. W tym, co obce, przeglądamy się, lokujemy własne obawy, lęki, uprzedzenia, pokłady tego, co stłumione, wstydlive, odrażające, nietykalne” (Kunce 2000, 141–142).

Dlatego nauczyciel powinien być świadomy, że nauka języka obcego wnosi duże korzyści w kształtowanie się postawy humanistycznej uczącego się. Język bowiem jest „formą kultury, w której najpełniej wyraża się ludzkie doświadczenie w obcowaniu z rzeczywistością” (Zawadzka 2004, 185). Dobrze także pamiętać, że uczący się języka polskiego będzie w przyszłości mediatorem kulturowym. Powinien zostać zatem wyposażony w wiedzę metakulturową dotyczącą mechanizmów funkcjonowania kultury. Tym samym cudzoziemiec nie powinien chcieć naśladować autochtonów, musi wychodzić z założenia, na straży którego będzie stać chęć prowadzenia dialogu. Dialogu rozumianego nie tylko jako rozmowa, ale jako poszerzenie „uniwersum ludzkiego dyskursu” (Geertz 2005, 29).

Zdaniem Nikitorowicz ważnym zadaniem jest kształtowanie „człowieka pogranicza”, czyli jednostki, która poprzez uświadomienie sobie różnic kulturowych oraz faktu, że posługuje się w relacji z „Innym” / „Obcym” stygmatami własnej kultury jest otwarta na dialog, polegający na wchodzenie w obszar pogranicza myślowego i badawczego, umiającego wytworzyć dystans wobec własnych przyzwyczajęń i budować mosty międzykulturowe. Człowiek taki przede wszystkim zakłada obecność „Innego” i przyzwala na jego bycie na równych prawach. Obcości nie traktuje w kategoriach zagrożenia i wrogości, ale jako coś interesującego, coś, co może wnieść nowe wartości. Dlatego w procesie edukacyjnym winno się wskazywać zarówno podobieństwa, jak i różnice zachowań, uczyć relatywizacji własnych opinii i sądów. Służyć temu miałyby przede wszystkim ukazywanie takich zjawisk, jak: elementy tradycji narodowej na tle tradycji europejskiej i światowej, wspólna przynależność do grupy rodzimej, społeczności europejskiej i światowej, obrazy życia w Polsce i w innych krajach, święta rodzinne i narodowe na tle świąt europejskich i światowych, rozwijanie ciekawości względem innych kultur oraz wskazywanie na wartości, które kształtują tożsamość kultury regionalnej itp. Pamiętać należy, że „otaczający nas świat odbieramy nie takim, jakim jest, lecz tak, jak go doświadczała i strukturyzowała nasza wspólnota językowa i kulturowa” (Zawadzka 2004, 215).

Nie wystarczy wiedzieć, jak dana wspólnota kulturowa zachowuje się w konkretnej sytuacji, lecz nade wszystko, jakie znaczenie temu działaniu przypisuje. Uczeń powinien wiedzieć, jakie elementy historyczne i kulturowe stoją na straży tej „inności”, by tym samym móc przyjąć postawę akceptacji i tolerancji. Postrzeganie innych nacji w dużym stopniu zależy od sytuacji politycznej, ale równocześnie jest determinowane autostereotypem. W dialogu międzykulturowym uczeń uczy się refleksji nad indywidualnym kontekstem działań w zetknięciu z innością kulturową.

Każde zajęcia językowe powinny być przestrzenią spotkania kulturowego, podczas którego uczący się zdobywa wiedzę „o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych zachowaniach, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę” (Zawadzka 2000, 451).

Dlatego w podręcznikach oraz programach do nauczania kultury polskiej powinny być umieszczane tematy, które pozwalają na dialog, jednakże nie powinno się unikać tematów trudnych. Pojawiać winny się tu obszary pamięci kulturowej, niepamięci zbrodni i mitologizowania wydarzeń historycznych itp. Antropologia kulturowa podsuwa nam następujące pola badawcze, które mogą zostać przełożone w celu dydaktycznym na bloki tematyczne: rodzina, pokrewieństwo, czas, przestrzeń, dar itp. Mogą one zostać wykorzystane, jednakże nauczyciel powinien być znawcą nie tylko swojej kultury, lecz także posiadać wiedzę na temat innych kultur, również tych, które wywodzą się z innych kręgów kulturowych. Musi bowiem umieć przewidzieć punkty zapalne, konfrontacyjne i tak sterować dyskursem, by nie doszło do stereotypizacji sądów, co w większości przypadków prowadzi do skonfliktowania uczestników dialogu.

Pamiętać należy, że „Obcy” uczestniczy tylko w niektórych zdarzeniach kulturowych, część z nich najczęściej doświadcza tylko przez bierną obserwację lub poprzez opis w formie tekstowego zapisu. Mowa tu np. o doświadczeniu chociażby rytuałów związanych ze śmiercią czy o relacjach wewnątrzrodzinnych. To stanowi optykę, poprzez którą stara się rozczytać kulturę, którą poznaje. Czyli tym samym, w poznanie to wpisana będzie fragmentaryczność, która w tym przypadku staje się atutem, bo „punkt wyłuskany z kultury staje się impulsem do myślenia, które go ożywia, buduje wokół niego przestrzeń, śledzi odniesienia” (Kunce 2008, 114).

Reasumując, cudzoziemiec uczący się języka polskiego i poznający meandry kultury polskiej dokonuje zbierania wiedzy w obszarze interesujących go tematów, wyłuskuje i gromadzi to, co uzna za cenne, a co zawsze sugerowane jest jego własną kulturą. Stąd nauczyciel i programy do nauczania kultury stają się swoistym pomostem między kulturami i stwarzają dogodny kontekst do zrozumienia Obcego.

Proces „wejścia jednostki w obcą kulturę nie ogranicza się do nauczania się języka. Jest on odpowiednim narzędziem, jednak dużo czasu musi upłynąć, zanim jednostka będzie w stanie pojąć znaczenie zawarte w słowach, wyrażeniach i rytuałach” (Guibernau 1996, 79). Stąd ogromna rola nauczyciela w permanentnym wskazywaniu nowych kontekstów, dających możliwość zrozumienia przez studenta świata Innego (tu w znaczeniu reprezentanta polskiej kultury).

#### Literatura

Benedict R., 1999, *Wzory kultury*, Warszawa.

Dąbrowska A., Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U., Pasięka M., 2008, *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców*, Wrocław.

Butcher A., Maliszewski B., Rzeszutko-Iwan M., Przechodzka G., Trębska-Kerntopf A., 2009, *Wokół Lublina: zadania testowe z języka polskiego dla obcokrajowców: poziom podstawowy B1, poziom średni B2, poziom zaawansowany C2*, Lublin.

- Dobesz U., 2004, *Spacery po Wrocławiu: teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców: poziom średnio zaawansowany i zaawansowany*, Wrocław.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Geertz C., 2005, *Interpretacja kultury. Wybrane eseje*, Kraków.
- Kunce A., 2008, *Antropologia punktów. Rozważania przy tekstach Ryszarda Kapuścińskiego*, Katowice.
- Miodunka W.T., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Zarzycka G., 2000, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, w: Mazur J., red., *Polonistyka na świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin.
- Zawadzka E., 2000, *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, w: Kielar Z., Krzeszowski T.P., Lukszyn J., Naumowicz T., red., *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*, Warszawa.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

#### ALEKSANDRA ACHELNIK

##### A Dialogue of Cultures: Polish Culture and Localness

The text discusses narrative methods in the teaching of Polish culture to foreigners. In the context of two different didactic settings – Polish taught abroad or in Poland – two patterns of building culture teaching curriculum are proposed. In the first situation the dominance of the general presentation of cultural content is assumed (cultural model based on universality), whereas in the second model the notion of localness in the culture-related discourse is introduced. Localness is here the point of departure for the construction of (inter-)cultural dialogue. A foreigner is an observer and a participant of the culture which he is introduced to.