UNIWERSYTET JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze 2026, vol. XXII

CC BY

http://dx.doi.org/10.16926/sn.2026.22.02

Received: 1.07.2026
Accepted: 18.08.2026

MONIKA KACZOR
https://orcid.org/0000-0002-7289-933X
Uniwersytet Zielonogórski, Polska
(University of Zielona Góra, Poland)
e-mail: m.kaczor@kkjs.uz.zgora.pl

JĘZYK JAKO NARZĘDZIE DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO – DOŚWIADCZENIA UCZESTNIKÓW KURSÓW JĘZYKA POLSKIEGO W RAMACH PROJEKTU MIEJSCE SPOTKANIA*

Jak cytować [how to cite]: Kaczor, M. (2026). Język jako narzędzie dialogu międzykulturowego – doświadczenia uczestników kursów języka polskiego w ramach projektu Miejsce Spotkania. *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, *22*, 33–44.

Language as a Tool for Intercultural Dialogue – Experiences of Participants in Polish Language Courses within the "Meeting Place" Project

Abstract

Developing intercultural competence involves more than just knowing the language and being able to use it; it also requires the skill to employ linguistic expressions appropriately, an understanding of specific politeness formulas, and the ability to apply them according to who is communicating with whom, in what context, and for what purpose.
Keywords: Polish as a foreign language pedagogy, intercultural competence, language culture.

Osoby uczące się języka polskiego jako obcego doskonale zdają sobie sprawę, że znajomość nowego języka otwiera im drogę do pełniejszego

* „Miejsce Spotkania" to nazwa nowego projektu dla uchodźców. Inicjatywa była realizowana w ramach rządowego projektu wspierania cudzoziemców „Razem możemy więcej" i prowadzona przez zielonogórskie Stowarzyszenie Dla Rodziny. Jego głównym celem było m.in. wsparcie cudzoziemców w procesie adaptacji w nowym miejscu oraz aktywne integrowanie ich z mieszkańcami miasta. Oferta – Stowarzyszenie Dla Rodziny.

uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym po przyjeździe do Polski. Poznanie języka to jednak nie tylko opanowanie struktur gramatycznych i słownictwa, lecz także wejście w nowy kontekst kulturowy. Zrozumienie kultury kraju, w którym się żyje, ułatwia komunikację, sprzyja budowaniu trwałych relacji z ludźmi oraz umożliwia sprawniejsze funkcjonowanie w codziennych sytuacjach.

Kompetencja interkulturowa stanowi szczególny rodzaj sprawności językowej, obejmujący elementy systemowe, społeczne, sytuacyjne i pragmatyczne. Opanowanie tych aspektów pozwala użytkownikowi języka w pełni uczestniczyć w komunikacji, a tym samym wpływa na jej skuteczność (Grabias, 1994, s. 17). Sprawność systemowa wiąże się z umiejętnością posługiwania się poprawnym językiem, zgodnym z regułami gramatycznymi. Dzięki temu uczący się potrafi precyzyjnie wyrażać swoje emocje, postawy, oceny i wartości, co stanowi podstawę sprawności pragmatycznej – kluczowej dla procesu socjalizacji w nowym społeczeństwie.

Z kolei sprawność społeczna wymaga znajomości zasad funkcjonowania relacji międzyludzkich w danej wspólnocie. Przejawia się ona w adekwatnym doborze środków językowych w zależności od pełnionych ról społecznych. Umiejętność właściwego użycia języka w różnych sytuacjach – oficjalnych i nieoficjalnych, ustnych i pisemnych – pozwala na świadome dostosowanie wypowiedzi do rozmówcy, tematu i kontekstu komunikacyjnego. W ten sposób uczący się nabywa zdolność rozumienia i stosowania różnorodnych form wypowiedzi, takich jak prośba, żart czy życzenie, w sposób zgodny z normami społecznymi.

Kompetencję interkulturową można więc rozumieć jako zespół uwewnętrznionych umiejętności, które umożliwiają jednostce sprawne funkcjonowanie w sytuacjach komunikacyjnych przebiegających w warunkach wielokulturowości (Aleksandrowicz-Pędich, 2006, s. 11; Lubecka, 1998, s. 59–74; Myczko, 2005, s. 29). Bliskie jest mi również ujęcie zaproponowane przez Marię Peisert (2014), która interpretuje kompetencję interkulturową w kontekście przezwyciężania postawy etnocentrycznej. Badaczka podkreśla, że rozwijanie tej kompetencji w procesie nauczania języka powinno odbywać się w szerokim kontekście komunikacyjnym i społeczno-kulturowym, umożliwiającym zrozumienie swoistości i odmienności drugiego języka:

> Trzeba jednakże pamiętać, że etnocentryzm jest naturalną postawą psychiczną, bo uczeń, student czy człowiek dorosły, wchodzący w relacje z inną kulturą lub uczący się języka obcego, ma już wbudowany system gramatyczny i leksykalny własnego języka oraz towarzyszący mu kod parawerbalny i niewerbalny. Ma też mniej lub bardziej wykształcone „oprogramowanie mentalne" oparte na własnych zasadach kulturowych oraz mniej lub bardziej ukształtowaną tożsamość kulturową. W nauczaniu języka obcego i związanej z tym edukacji kulturowej bardzo ważne jest więc, aby kształtować umiejętności słuchaczy w sposób, który z jednej strony pomoże im rozpoznać i zrozumieć cechy własnej kultury, a z drugiej strony – pozwalając zachować

> własną tożsamość kulturową – nauczy ich wchodzenia w konstruktywny dialog z przedstawicielami innych kultur. W glottodydaktyce to właśnie język jest głównym narzędziem pozwalającym promować własną kulturę, tradycje, obraz świata czy mentalność ludzi posługujących się nim, bo w praktyce nauczanie innego języka to nauka innego spojrzenia na świat i tworzenie wtórnej kompetencji komunikacyjnej i kulturowej (Peisert, 2014, s. 249).

W niniejszym artykule pragnę omówić wybrany aspekt kompetencji interkulturowej, koncentrujący się na rozwijaniu performatywnej funkcji mowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego (Jastrzębska, 2005). Element ten był realizowany w ramach zajęć na poziomie B1, w których uczestniczyli głównie słuchacze pochodzący z Ukrainy (Jastrzębska, 2006).

Proponowane podczas zajęć zadania miały na celu nie tylko rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej uczestników, lecz także wspieranie kształtowania ich kompetencji interkulturowej. W efekcie przyczyniały się one do zwiększenia motywacji do nauki języka oraz do pogłębienia refleksji nad związkami między językiem a kulturą.

Ćwiczenia ukierunkowane na dostrzeganie i analizowanie podobieństw oraz różnic językowo-kulturowych pomiędzy kulturą polską a ukraińską były wprowadzane systematycznie. Ich celem było przygotowanie uczestników do sprawnego funkcjonowania w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Potrzebę tego typu zadań zgłaszali sami kursanci, którzy często napotykali trudności w rozumieniu zjawisk pragmalingwistycznych pojawiających się w środowisku pracy oraz w codziennych kontaktach.

Uczestnicy kursu zwracali uwagę na odmienność kulturową przejawiającą się na poziomie fonetyki, gramatyki i semantyki, a także w sposobie realizacji norm obyczajowych i językowych. Wrażliwość ta była widoczna zarówno w sferze zachowań werbalnych, jak i niewerbalnych, stanowiąc istotny krok w rozwoju ich kompetencji interkulturowej.

Podczas wspólnej interpretacji określonych sytuacji komunikacyjnych uczestnicy kursu starali się zrozumieć intencje rozmówców oraz przyczyny zachowań, których byli świadkami. Jednocześnie uświadamiali sobie, że przyswajanie różnic kulturowych ma charakter procesualny i dynamiczny – jest to zjawisko podlegające zmianom i rozwojowi w miarę zdobywania nowych doświadczeń.

Analizując różne konteksty językowe i sytuacyjne, uczący się dostrzegali, że każdy język posiada własne „oprogramowanie mentalne", a także „oprogramowanie komunikacyjne" i „oprogramowanie kontekstowe" (Peisert, 2014). Ten ostatni aspekt stał się głównym przedmiotem moich działań dydaktycznych, ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji interkulturowej. Szczególny nacisk położono na kształtowanie wzorców zachowań językowych, które sprzyjają skutecznemu porozumiewaniu się, budowaniu harmonijnych i przyjaznych relacji, a zarazem pomagają unikać nieporozumień czy przejawów agresji językowej.

Istotnym elementem zajęć było również rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi performatywnych, czyli takich, które wywołują określone skutki społeczne na mocy konwencji językowych – np. próśb, przestróg, rad czy upoważnień. Przygotowany materiał dydaktyczny miał charakter ogólnokulturowy oraz pragmatyczno- i socjolingwistyczny, wzbogacony o elementy psycholingwistyczne i aksjologiczne (Jastrzębska, 2009). Jego celem było aktywizowanie wymienionych wcześniej sprawności językowych, a także uwrażliwianie uczestników na odmienność kulturową, rozwijanie umiejętności porównywania i rozpoznawania różnic między kulturami oraz kształtowanie zdolności do adekwatnego reagowania w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

W toku zajęć analizowano również, w jaki sposób język i kultura odzwierciedlają ludzką interpretację rzeczywistości oraz jak obraz świata znajduje swoje odbicie w słownictwie (Grucza, 1992; Gołębiowski, 1992). W tym kontekście omawiano także konotacje semantyczne utrwalone w stereotypach językowych, metaforach, wyrazach pochodnych i związkach frazeologicznych, które stanowią istotne źródło wiedzy o relacji między językiem a kulturą.

W treściach zadań dydaktycznych istotną rolę odgrywało zwracanie uwagi na znaczenie wspólnych doświadczeń życiowych, cywilizacyjnych i komunikacyjnych, a także na te elementy, które wynikają z przynależności do odmiennych środowisk kulturowych, różniących się mentalnością i hierarchią wartości.

Zanim przejdę do omówienia performatywnej (sprawczej, „magicznej") funkcji mowy w kontekście kształcenia kompetencji interkulturowej, warto zatrzymać się przy zagadnieniu, które w istotny sposób rozwijało tematykę wielokulturowości na kursach języka polskiego jako obcego – mianowicie przy frazeodydaktyce (Łazarczyk, Wojciechowska, 2012), a szczególnie przy komentarzu frazeologicznym.

Na zajęciach analizowano wybrane połączenia frazeologiczne pochodzące z bieżących artykułów prasy lokalnej i ogólnopolskiej. Były to m.in.: *bajońskie ceny*, *biały kruk*, *łabędzi śpiew*, *maczać palce*, *niedźwiedzia przysługa*, *obiecywać gruszki na wierzbie*, *studnia bez dna*. Uczący się starali się odczytać ich znaczenie, wykorzystując kontekst, w jakim występowały, a następnie poszukiwali odpowiedników tych wyrażeń w swoim języku ojczystym.

Ćwiczenia te miały wymiar nie tylko językowy, lecz także kulturowy – pozwalały dostrzec, w jakim stopniu dane frazeologizmy zakorzenione są w tradycji i jakie znaczenia kulturowe niosą. Dzięki nim uczestnicy stawali się bardziej wrażliwi na utrwalone połączenia wyrazowe występujące w języku polskim, których sensu nie można wywieść z dosłownego znaczenia poszczególnych słów.

Z czasem kursanci zaczęli samodzielnie przynosić na zajęcia frazeologizmy zasłyszane w pracy lub w mediach, np. *nabrać wody w usta*, *puściły komuś nerwy*, *otworzyć puszkę Pandory*, starając się omówić konteksty ich użycia.

Podczas analizy tzw. k o d u k u l t u r o w e g o zawartego w wyrażeniach idiomatycznych uczestnicy zauważali, że frazeologizmy ujawniają charakterystyczny dla danej społeczności sposób postrzegania świata i utrwalania doświadczeń pozajęzykowych. Zawierają one elementy wspólnej mądrości, zakorzenionej w tradycji, a jednocześnie różne od tych, które funkcjonują w kulturach pochodzenia uczestników. Zainteresowanie słuchaczy budziła również warstwa strukturalno-semantyczna frazeologizmów – ich nieregularność, wieloznaczność, a także skojarzenia i elementy humorystyczne, które często towarzyszą tworzeniu znaczeń idiomatycznych.

Analiza znaczenia frazeologizmów w określonym kontekście medialnym prowadziła uczestników kursu do wniosku, że brak ich znajomości może stać się źródłem różnorodnych nieporozumień komunikacyjnych. Dosłowne tłumaczenie poszczególnych wyrażeń często skutkowało zabawnymi pomyłkami, które stawały się punktem wyjścia do refleksji nad różnicami kulturowymi i językowymi. Kursanci podkreślali, że użycie w wypowiedzi odpowiedniego związku frazeologicznego pozwala wyrazić myśl w sposób oryginalny, niebanalny i pobudzający do refleksji – co stanowiło dla nich dodatkową motywację do nauki języka.

Systematyczne włączanie frazeologizmów do procesu dydaktycznego sprzyjało nie tylko rozwijaniu sprawności językowej i komunikacyjnej, lecz także pogłębiało znajomość realiów kulturowych Polski. Zasób frazeologiczny stanowił inspirację do interesujących dyskusji i ćwiczeń interpretacyjnych, a jego analiza umożliwiała dostrzeżenie szerokiego kontekstu funkcjonowania utartych połączeń wyrazowych w tekstach kultury (intertekstualność) – zwłaszcza w popularnych memach językowych, hasłach reklamowych i nagłówkach prasowych.

Jednym z istotnych wymiarów rozwijania kompetencji interkulturowej jest również poznawanie zasad grzeczności językowej i obyczajowości komunikacyjnej. Dla uczestników kursu zagadnienia te miały znaczenie zarówno poznawcze, jak i praktyczne. Zauważali oni, że sama znajomość gramatyki i słownictwa nie wystarcza, by właściwie zachować się w określonej sytuacji komunikacyjnej.

Podczas zajęć analizowano m.in. funkcję pytań (Marcjanik, 2005) typu *co słychać?* czy *jak się masz?*, zastanawiając się, jakiej odpowiedzi oczekuje rozmówca i jak rozbudowana powinna ona być. Omawiano również znaczenie zwrotów takich jak *moje uszanowanie*, *serdeczności*, *z wyrazami szacunku*, *pozdrawiam* czy *miejcie się dobrze* — pokazując, że ich właściwe użycie wymaga pewnego obycia towarzyskiego i zrozumienia norm społecznych obowiązujących w polskiej kulturze.

Uczestnicy kursu dochodzili do wniosku, że choć są użytkownikami języka obcego, to jednocześnie stają się uczestnikami obcej kultury, ucząc się funkcjonowania w jej ramach. W ich opinii reguły grzeczności językowej stanowią nie tylko element kultury komunikacji, ale także ważny składnik relacji międzyludzkich, wynikający z potrzeb psychicznych i społecznych.

Ze względu na swoje doświadczenia zawodowe uczestnicy kursu wykazywali szczególne zainteresowanie normami zachowań obowiązującymi w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza w zakresie tytulatury grzecznościowej. Analizowali oni różnice występujące między relacjami poziomymi (partnerskimi) a pionowymi (hierarchicznymi), zwracając uwagę na takie zjawiska, jak *tykanie*, *familiaryzacja*, *honoryfikatywność* czy stosowanie neutralnych form adresatywnych (*pan/pani/państwo*) w połączeniu z imieniem i nazwiskiem. Istotnym elementem zajęć było również omawianie kwestii zachowania lub braku symetrii w komunikacji, wynikającej z różnic statusu społecznego rozmówców.

Reakcje na zwroty grzecznościowe uczestnicy przedstawiali w formie scenek sytuacyjnych, które pozwalały im ćwiczyć zasady językowego *savoir-vivre'u* oraz adekwatne reakcje na określone zachowania językowe (Marcjanik, 2009, 2014). Dzięki zróżnicowanym dialogom poznawali praktyczne formy zwrotów grzecznościowych, sprzyjające tworzeniu przyjaznej atmosfery rozmowy i budowaniu właściwych relacji interpersonalnych.

Zakres omawianych form obejmował (Marcjanik, 2014):

Rozpoczynanie kontaktu i identyfikacja rozmówcy
— Formy rozpoczęcia rozmowy: *Tak, słucham*; *Słucham Pana/Pani*; *Czy może Pan/Pani rozmawiać?*
— Próby identyfikacji: *Czy mam przyjemność z…?*

Powitania i pożegnania
— Powitania: *Dzień dobry*; *Dobry wieczór*; *Witam*
— Powitania połączone z pożegnaniem w kontekście potocznym: *Jak się masz?*; *Cześć*; *Hej*; *Siemasz*; *Do widzenia*

Grzecznościowe pytania i reakcje
— Pytania ogólne: *Co słychać?*; *Co u Ciebie?*; *Jak minął dzień/urlop?*; *Na zakupy?*
— Reakcje: *Dziękuję, u mnie bez zmian*; *Jako tako*; *Nic nowego*; *Spoko*; *Wszystko po staremu*

Wyrażanie zadowolenia i pozytywnych emocji
— Spotkanie: *Cieszę się, że Cię widzę*; *Było mi bardzo miło*; *Dobrze Cię znowu widzieć*
— Komplementy: *Ale ładnie dziś wyglądasz*; *Dobrze wyglądasz*; *Wyglądasz uroczo*
— Reakcja na komplement: *Dziękuję, Ty też*; *Dziękuję*; *Nie przesadzajmy*

Przedstawianie się i przedstawianie innych
— Przedstawianie siebie: *Jestem…*; *Nazywam się…*; *Moje nazwisko to…*; *My się jeszcze nie znamy*
— Przedstawianie innych: *Poznajcie się*; *Przedstawiam Panu/Pani*; *Poznaj…*
— Reakcje: *Bardzo mi miło*; *Miło mi Pana/Panią poznać*

Pytania o nazwisko
— *Jak się Pan/Pani nazywa?*; *Pana/Pani nazwisko?*; *Pana/Pańska godność?*

Częstowanie i reakcje
— Propozycje: *Chciałbyś coś zjeść?*; *Ma Pan/Pani ochotę na kawę/ herbatę?*; *Zapalimy?*
— Reakcje: *Dziękuję, tak*; *Nie, dziękuję*; *Poproszę*; *Z przyjemnością*; *Jeśli nie sprawię Ci kłopotu*

Zwracanie się do rozmówcy i propozycje zmiany formy
— Formy adresatywne: *Droga Aniu*; *Szanowny Panie*; *Szanowni Państwo*; *Kochana*
— Propozycje przejścia na „ty": *Mówmy sobie na ty*; *Proszę do mnie mówić po imieniu*; *Czy możemy przejść na ty?*

Deklaracje pomocy i aprobaty
— Pomoc: *Czy mogę Ci pomóc?*; *W czym mogę pomóc?*; *Pomogę*
— Aprobaty: *Racja*; *No tak*; *Zgadzam się*; *Miło mi, że…*

Wyrażanie emocji i reakcji społecznych
— Gratulacje: *Gratuluję*; *Chciałabym pogratulować*
— Współczucie: *Przykro mi, że…*; *Współczuję*
— Pocieszenie: *Bądź dobrej myśli*; *Nie martw się, wszystko się ułoży*; *Trzymam kciuki*

Prośby, polecenia i upomnienia
— Grzeczne prośby: *Chciałabym prosić o…*; *Byłabym wdzięczna, gdyby…*
— Polecenia: *Pozwól…*; *Niech Pan będzie uprzejmy…*
— Upomnienia: *Proszę dać mi skończyć*; *Jeżeli mógłbym…*

Odmowy i podziękowania
— Odmowy: *Dziękuję, ale…*; *Nie*; *Nie chciałabym sprawiać kłopotu*
— Podziękowania: *Bardzo dziękuję*; *Cieszę się jak nie wiem co*; *Dziękuję i wzajemnie*
— Reakcje na podziękowania: *Nie ma za co*; *Cała przyjemność po mojej stronie*; *Drobiazg*

Przeprosiny i reakcje na nie
— Przeprosiny: *Bardzo mi przykro*; *Proszę mi wybaczyć*; *Nie chciałem*
— Reakcje: *Nie ma o czym mówić*; *Zdarza się*; *Nie przejmuj się*

Formułowanie próśb i reakcje
— Prośby: *Chciałabym zapytać…*; *Czy nie sprawiłoby Panu kłopotu…?*
— Reakcje: *Oczywiście*; *Z przyjemnością*; *Proszę bardzo*

Życzenia i reakcje
— Życzenia: *Bądź zdrów*; *Miłego dnia*; *Szczęśliwego Nowego Roku*
— Reakcje: *Nawzajem*; *Tobie również*

Zgoda i pytania o zgodę
— Pytania: *Czy mogę Panu zająć chwilę?*; *Czy nie przeszkadzam?*
— Udzielanie zgody: *Dobrze*; *Chętnie*; *Nie ma problemu*

Toast i zaproszenia
— Toasty: *Wznieśmy toast za…*; *Za zdrowie Państwa Młodych!*
— Zaproszenia: *Zapraszamy ponownie*; *Wpadnij na kawę*
— Reakcje: *Z przyjemnością*; *Postaram się wpaść*

Pozdrowienia, zakończenia kontaktu i pożegnania
— Pozdrowienia: *Serdecznie pozdrawiam*; *Uściski*; *Przesyłam pozdrowienia*
— Zapowiedź zakończenia rozmowy: *Muszę już kończyć*; *Na mnie już czas*
— Próby zatrzymania gości: *Zostańcie jeszcze chwilę*; *Już idziecie?*
— Zapewnienie o przyszłym kontakcie: *Będziemy w kontakcie*; *Odezwę się*
— Pożegnanie: *Do zobaczenia*; *Trzymaj się*; *Do jutra*
— Zakończenie kontaktu pisemnego: *Z wyrazami szacunku*; *Uprzejmie pozdrawiam*; *Łączę pozdrowienia i szacunek*.

Tego typu ćwiczenia pozwalały nie tylko na opanowanie poprawnych form grzecznościowych, ale też na rozumienie ich funkcji pragmatycznych – odróżnianie tonacji formalnej i nieformalnej, odczytywanie relacji między rozmówcami oraz dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej.

Analizując różne warianty wyrażeń grzecznościowych w języku polskim, warto zwrócić kursantom uwagę, że rozbudowane formuły grzecznościowe stopniowo zanikają, a ich użycie ogranicza się do minimum. Dotyczy to przede wszystkim aktów powitania, pożegnania, podziękowań, przeprosin, życzeń, gratulacji czy kondolencji.

Na zajęciach szczególny nacisk kładłam na upowszechnianie tradycyjnych formuł, które zachowują rytuał grzeczności, unikając nadmiernego luzu językowego, swobody ekspresji czy gry słownej o charakterze ludycznym. Jednocześnie uczestnicy kursu dzielili się przykładami zwrotów grzecznościowych, które spotkali w swoim środowisku pracy lub w codziennym życiu. Te formuły cechowały się kreatywnością, spontanicznością, emocjonalnością oraz subtelną zabawą językową. Często przełamywały sztywne zasady oficjalnej komunikacji, eksponowały potoczność, wykazywały tendencje do karnawalizacji i relatywizmu kulturowego.

Uczący się porównywali tradycyjne formy grzecznościowe z tymi, które funkcjonują w mediach, w tabloidach, w postnowoczesnych reklamach czy w codziennych sytuacjach, np. podczas zakupów w hipermarketach, dzięki czemu mogli dostrzec zróżnicowanie językowych strategii grzeczności w zależności od kontekstu społecznego i kulturowego.

Obcokrajowiec (i nie tylko) w kontakcie z mediami oraz w codziennym życiu często przyswaja pewne formy kultury w sposób automatyczny i nie zawsze obiektywny (Grzegorczykowa, 2013). Na zajęciach kursanci języka polskiego interesowali się m.in. mechanizmami umniejszania własnych zasług (Marcjanik, 2000) w kontekstach zawodowych oraz sposobami wyrażania grzeczności pozytywnej i negatywnej, np. poprzez komplementy, drobne upominki czy oferowanie pomocy.

W ramach kształtowania kompetencji interkulturowej starałam się zwrócić uwagę uczestników na polski model grzeczności językowej, obejmujący ustalone rytuały, powtarzalne sytuacje komunikacyjne i konwencjonalne formuły zwrotów grzecznościowych. Zależało mi, aby kursanci rozumieli społeczne aspekty relacji między nadawcą a odbiorcą i potrafili poruszać się w tych schematach tak, aby komunikacja była skuteczna, przyjazna i harmonijna (Ożóg, 2014).

Grzeczność językowa traktowana była jako

> […] system społecznie uznanych norm określających przewidywalny, zgodny z oczekiwaniami społeczności sposób zachowania się (także werbalnego) członków grupy w kontekście wzajemnych interakcji. Przestrzeganie tych zasad zapewnia komfort przynależności i uczestnictwa w życiu wspólnotowym, natomiast ich naruszenie może skutkować marginalizacją lub sankcjami społecznymi (Ożóg, 2014, s. 50–51).

Kursanci poznawali zwroty grzecznościowe typowe dla polskiego języka, jednocześnie analizując wpływ współczesnych trendów kulturowych – postmodernizmu, konsumpcjonizmu, medialności, rewolucji cyfrowej czy amerykanizacji życia – na zmieniające się konwencje grzecznościowe. Na tym etapie rozważań kompetencja interkulturowa obejmowała również rozumienie związku między nowymi tendencjami kulturowymi a językiem, w tym znajomość współczesnych konwencji grzecznościowych.

Celem było ukazanie, że kompetentny użytkownik języka polskiego potrafi funkcjonować w komunikacji w sposób bezpieczny, komfortowy i harmonijny, zachowując równowagę między tradycyjnym modelem grzeczności a nowymi trendami w kulturze (Ożóg, 2014, s. 50–51).

Na tym etapie rozważań kompetencja interkulturowa obejmuje również zależności między współczesnymi trendami kulturowymi a językiem, w szczególności nowymi konwencjami grzecznościowymi. Można ją traktować jako wskaźnik znajomości współczesnej kultury i aktualnej świadomości językowej, przy zachowaniu takiego modelu grzeczności, w którym

> […] członkowie społeczności, uczestnicy komunikacji językowej i kulturowej mogą w spokoju i poczuciu bezpieczeństwa wchodzić w kontakt słowny z drugą osobą lub grupą (Ożóg, 2014, s. 54).

Celem cyklu zajęć z zakresu kompetencji kulturowej było kształtowanie umiejętności komunikacyjnych wpływających na przebieg i efektywność rozmowy – tak, aby była ona jednoznaczna, precyzyjna, a jednocześnie elegancka. Na tym poziomie chodziło przede wszystkim o budowanie pozytywnego wizerunku własnego i reprezentowanej instytucji, czyli o trwałe „zakotwiczenie" komunikacji (Marcjanik, 2009, 2014).

Rozwijanie kompetencji interkulturowej w obszarze komunikacji dotyczy wszystkich użytkowników języka, ponieważ obejmuje codzienne kontakty językowe. Uwzględnia zarówno aspekty kulturowe i sytuacyjne, jak i indywidualne uwarunkowania komunikacji, interpretacji znaczeń, intencji rozmówców, skuteczności przekazu oraz różnorodnych mechanizmów determinujących porozumiewanie się (Skudrzykowa, Urban, 2000).

W kontekście nauczania komunikacji międzykulturowej Maria Peisert podkreśla, że

> […] treści nauczania języka obcego powinny zawierać praktyczne ćwiczenia komunikacyjne, które włączają nauczanie norm kulturowych w taki sposób, aby studenci mogli nie tylko porównać je ze standardami własnej kultury, ale także zdobyć podstawy skutecznego porozumiewania, rozumienia znaków i reguł innej kultury, przyjmując postawę doceniającą bogactwo różnorodności (Peisert, 2014, s. 240).

Edukacyjnie celem w tym obszarze nie jest jedynie opanowanie kompetencji komunikacyjnej, lecz również przygotowanie uczących się do kontaktu z przedstawicielami odmiennych kręgów społeczno-kulturowych. Chodzi o to, aby uczestnicy mieli świadomość potencjalnych trudności komunikacyjnych, potrafili zrozumieć i uznać inny obraz świata, mentalność, stereotypy myślowe oraz system wartości wykształcony w wielowiekowej tradycji danej kultury (Peisert, 2014, s. 243).

W tym kontekście kompetencja interkulturowa staje się narzędziem umożliwiającym zarówno efektywne porozumiewanie się, jak i refleksję nad własnym podejściem do odmiennych norm i praktyk językowych.

W obszarze kompetencji interkulturowej szczególne znaczenie mają kwestie związane z podobieństwami i różnicami kulturowymi w komunikacji niewerbalnej, która reguluje relacje międzyludzkie. Obejmuje ona zarówno gesty, mimikę, elementy dźwiękowe, jak i użycie przestrzeni – zagadnienia te wzbudzały duże zainteresowanie uczestników kursu języka polskiego jako obcego.

Literatura

Aleksandrowicz-Pędich, L. (2006). *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych*. *Propozycje programowe.* Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Gołębiowski, M. (1992). Rola kultury i kulturoznawstwa w nauczaniu języków obcych (postulaty badawcze). W: F. Grucza (red.), *Język*, *kultura – kompetencja kulturowa* (s. 185–200). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Grabias, S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych.* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Grzegorczykowa, R. (2013). *Mówić i działać*. *Wykłady z pragmatyki języka.* Wydawnictwo Naukowe PWN.

Grucza, F. (1992). Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. W: F. Grucza (red.), *Język*, *kultura – kompetencja kulturowa* (s. 9–70). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Jastrzębska, E. (2005). Education interculturelle en classe de langue. W: E. Jastrzębska, M. Kuczyński (red.), *Europejska polityka językowa* (s. 139–140). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Jastrzębska, E. (2006). Metoda projektu w edukacji interkulturowej przyszłych nauczycieli języka francuskiego. *Języki Obce w Szkole, 1*, 68–74.

Jastrzębska, E. (2009). La competence Ethique dans l'éducation interculturelle, *Prof-Europe*, *10*, 82–83.

Lubecka, A. (1998). Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia. *Biuletyn Glottodydaktyczny, 4*, 59–74.

Łazarczyk, M., Wojciechowska, A. (2012). Praktyczne wykorzystanie frazeologizmów w szkole. *Języki Obce w Szkole, 4*, 110–117.

Skudrzykowa, A., & Urban, K. (red.) (2002). *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*. Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego.

Marcjanik, M. (2000). *Polska grzeczność językowa*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego.

Marcjanik, M. (2005). *Grzeczność nasza i obca.* Wydawnictwo Trio.

Marcjanik, M. (2009). *Mówimy uprzejmie. Poradnik językowego savoir-vivre'u*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marcjanik, M. (2014). *Słownik językowego savoir-vivre'u*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Myczko, K. (2005). Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego. W: M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (s. 27–35). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.

Ożóg, K. (2014). Współczesna polska grzeczność językowa a postmodernizm. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*. *Studia Linguistica, 9,* 49–60.

Peisert, M. (2014). Interkulturowa kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych. W: A. Dąbrowska, & U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki uniwersyteckiej. Teoria i praktyka* (s. 239–255). Oficyna Wydawnicza Atut.

Netografia

http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_4550/c/10-szafraniec.pdf [dostęp: 15.08.2025].