

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 46/2

Rozwijanie kompetencji międzykulturowej w różnych kontekstach glottodydaktycznych

pod redakcją

Macieja Smuka
i
Joanny Sobańskiej

Poznań – Warszawa 2016

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA GIEŚLIĆKA (Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
BONNY NORTON (University of British Columbia)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
FREIDERIKOS VALETOPOULOS (Université de Poitiers – FoReLL, EA 3816)
STEVE WALSH (Newcastle University)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Zakład Graficzny UW

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Maciej Smuk, Joanna Sobańska	133
---	-----

ARTYKUŁY

1. Teresa Siek-Piskozub – <i>Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania</i>	137
2. Mirosław Pawlak – <i>Wielojęzyczność i międzykulturowość w polskim kontekście edukacyjnym – realistyczne cele czy mity edukacyjne?</i>	153
3. Małgorzata Piotrowska-Skrzypek – <i>Angielski szansą dla francuskiego, czyli refleksja o zintegrowanym nauczaniu językowym z perspektywy dydaktyki wielojęzyczności</i>	173
4. Beata Karpeta-Peć – <i>Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne w kształceniu kompetencji międzykulturowej</i>	185
5. Ewa Półtorak, Jarosław Krajka – <i>E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowych na poziomie uniwersyteckim – w stronę kodeksu dobrej praktyki</i>	199
6. Iwona Janowska, Marta Bodzioch – <i>Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej</i>	221
7. Anna Jaroszevska – <i>Kurs języka obcego w rotacji transgranicznej – optymalny czy utopijny model kształcenia?</i>	235
8. Iwona Kowal – <i>Różnorodność społeczno-kulturowa Szwecji w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego</i>	245

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	259
--	-----

WPROWADZENIE

Niniejszy numer *Neofilologa* (46/2) został poświęcony teoretycznym i praktycznym zagadnieniom związanym z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej w różnych kontekstach glottodydaktycznych. By można było skutecznie rozwijać kompetencję międzykulturową, trzeba właściwie zaplanować proces dydaktyczny, lecz wyjściową kwestią jest zrozumienie, czym owa kompetencja jest i jak rozległy jest zakres semantyczny poddawanego analizie pojęcia. Zasadne staje się więc przedstawienie różnych ujęć i koncepcji kompetencji międzykulturowej, które stanowią punkt wyjścia do dyskusji o konkretnych działaniach dydaktycznych. Ważnymi kwestiami podejmowanymi w numerze 46/2 są uwarunkowania i sposoby rozwijania kompetencji międzykulturowej. Wspomniane różnorodne konteksty glottodydaktyczne, w jakich osadzają swoje rozważania Autorzy tekstów, pozwalają uchwycić złożoność kompetencji z perspektywy jej stymulowania na lekcji języka obcego i poza nią, a także ułatwiają analizę trudności, jakie niesie ze sobą jej rozwijanie.

Bieżący numer *Neofilologa* otwierają dwa artykuły, które mają na celu przedstawienie najważniejszych pojęć i koncepcji dotyczących międzykulturowości oraz – w ujęciu ogólnym – możliwości rozwijania kompetencji międzykulturowej podczas lekcji języka obcego.

Teresa Siek-Piskozub w swoim artykule „Kompetencja międzykulturowa – koncepcje i wyzwania” podkreśla jeden z najważniejszych celów glottodydaktyki, jakim jest przygotowanie nauczyciela języka obcego do pełnienia roli mediatora kulturowego. Stąd też podjęta w pierwszej części analiza najważniejszych modeli międzykulturowości stanowi podstawę do omówienia wybranych sposobów rozwijania tejże kompetencji u uczących się języka obcego.

Mirosław Pawlak w artykule pt. „Wielojęzyczność i międzykulturowość w polskim kontekście edukacyjnym – realistyczne cele czy mity edukacyjne?” objaśnia kluczowe dla bieżącego numeru *Neofilologa* pojęcia – są nimi: „wielojęzyczność”, „międzykulturowość” i „interkulturowa kompetencja komunikacyjna”. Następnie Autor trafnie definiuje wyzwania związane z kształtowaniem kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej z punktu widzenia wyzwań o

charakterze systemowym, trudności związanych z kształceniem nauczycieli *sensu largo* oraz przebiegiem procesu dydaktycznego.

W tekście Małgorzaty Piotrowskiej-Skrzypek („Angielski szansą dla francuskiego, czyli refleksja o zintegrowanym nauczaniu językowym z perspektywy dydaktyki wielojęzyczności”) odnajdujemy inspirujące rozważania na temat możliwości, jakie niesie ze sobą skoordynowanie procesu nauczania/uczenia się różnych języków obcych poprzez wyszukiwanie podobieństw między różnymi językami, w tym językiem ojczystym. Wychodząc od ustaleń terminologicznych w zakresie zintegrowanego nauczania języków obcych, Autorka wyjaśnia, jakie są możliwości i obszary zastosowania języka angielskiego jako pierwszego języka obcego w nauczaniu języka drugiego oraz zwraca szczególną uwagę na znaczenie pluralistycznego podejścia w nauczaniu języków obcych we wzmacnianiu pozytywnego transferu.

Dydaktycznym aspektem kształcenia kompetencji międzykulturowej podczas lekcji języka obcego poświęcony jest artykuł Beaty Karpety-Peć pt. „Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne w kształceniu kompetencji międzykulturowej”, w którym w sposób systematyczny przedstawione zostały otwarte formy uczenia się i nauczania, umożliwiające realizowanie innowacyjnych rozwiązań z perspektywy rozwijania kompetencji międzykulturowej. Niewątpliwie istotne są również zalecenia Autorki dotyczące wdrażania tychże form pracy podczas zajęć językowych, a także otwarte pytania, mogące być inspiracją do dalszych badań w tym zakresie.

W artykule „E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowych na poziomie uniwersyteckim – w stronę kodeksu dobrej praktyki” Ewa Półtorak i Jarosław Krajka zwracają uwagę na zastosowanie nowoczesnych narzędzi technologicznych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych w kontekście akademickim. Zasadniczą część artykułu stanowi opis badania własnego, którego celem była analiza wybranych kursów e-learningowych, dostępnych na polskich uczelniach, pod kątem możliwości rozwijania kompetencji interkulturowej studentów. Wprawdzie wyniki wskazują na zalety badanych narzędzi, to jednak Autorzy wyszczególniają również w swoich wnioskach liczne uchybienia merytoryczne analizowanych kursów.

Kolejną formą rozwijania kompetencji interkulturowej, stanowiącą przedmiot refleksji w artykule Iwony Janowskiej i Marty Bodzioch, jest trening akulturacyjny oparty na technice symulacji. Wychodząc od najważniejszych ustaleń teoretycznych dotyczących nie tylko kompetencji interkulturowej, lecz również samej koncepcji treningu akulturacyjnego oraz symulacji jako zadania językowego, Autorki prezentują koncepcję zajęć językowych umożliwiających rozwijanie kompetencji interkulturowej. Bardzo wartościowym komponentem artykułu jest przedstawienie własnej propozycji scenariusza lekcji uwzględniającego

tę metodę, co może być inspiracją zarówno dla praktykujących nauczycieli języków obcych, jak i dla badaczy-glottodydaktyków.

Inną perspektywę rozwijania kompetencji międzykulturowej przedstawia w swoim tekście „Kurs języka obcego w rotacji transgranicznej – optymalny czy utopijny model kształcenia?” Anna Jaroszevska. Na szerokim tle przemian ekonomicznych i geopolitycznych zachodzących we współczesnym świecie, Autorka wskazuje na konsekwencje, jakie owe przemiany mają dla nauczania języka obcego. W tym kontekście zaprezentowany zostaje wstępny zarys koncepcji kursu języka obcego w rotacji transgranicznej, omówione zostają warunki jego wdrożenia, jak również możliwości i ograniczenia, jakie niesie ze sobą jego realizacja.

Ostatnim artykułem numeru 46/2 *Neofilologa* jest tekst pt. „Różnorodność społeczno-kulturowa Szwecji w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego” autorstwa Iwony Kowal. Jak już we wstępie do tekstu zaznacza Autorka, ważnym źródłem wiedzy o języku i kulturze danego kraju jest podręcznik, szczególnie w sytuacji, gdy jest on jedynym punktem odniesienia do nowej, jeszcze nieznannej kultury. Stąd też uzasadnione stają się rozważania Autorki na temat roli podręcznika jako „pośrednika międzykulturowego” w nauczaniu/uczeniu się języka obcego. Istotnym elementem tych rozważań jest analiza wybranych podręczników do nauki języka szwedzkiego wydanych w Szwecji pod kątem prezentacji sytuacji społeczno-kulturowej tego kraju w ujęciu czasowym. Przedstawione wyniki badań oraz sformułowane wnioski dostarczają cennych informacji w tym zakresie, zwłaszcza jeśli chodzi o zmiany w podejściu do przedstawiania społeczno-kulturowej różnorodności Szwecji na przestrzeni czasu.

Dostrzeżenie różnorodnych możliwości rozwijania kompetencji międzykulturowej oraz ich krytyczna analiza umożliwiają nie tylko doprecyzowanie teoretycznych ujęć omawianych zagadnień, lecz również doskonalenie warsztatu metodyczno-dydaktycznego nauczycieli języków obcych. Mamy nadzieję, że zaprezentowane artykuły będą dla Czytelników inspiracją we wszelkich formach działalności badawczo-dydaktycznej.

Maciej Smuk
Joanna Sobańska

Teresa Siek-Piskozub

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

piskozub@amu.edu.pl

KOMPETENCJA MIĘDZYKULTUROWA – KONCEPCJE I WYZWANIA

Intercultural competence: concepts and challenges

One of the goals of foreign language education is to prepare learners to the role of intercultural mediators, as indicated in such documents as *National Standards for Foreign Language Education* or *The Common European Framework of Reference for Languages*. Research on culture and its relation to language has a long tradition and reveals a complex and also dynamic nature of the concept. Culture has also been present, although to a different extent, in the long practice of foreign language teaching. However, our understanding of cultural competence in a multicultural and multilingual European Union, which sets goals in the area of education in its Member States, has been evolving. In the article we will discuss different concepts of culture proposed by such researchers as Hofstede (1980, 1991), Binnett (1993), Weaver (2001), and Byram (1997), as well as various concepts of approaching culture in the foreign language education context. We will also look at challenges faced by Polish learners and teachers in the foreign language classroom.

Keywords: culture models, intercultural competence, ethnographic approach, analysis of literary texts, comparative approach, socio-constructivist approach

Słowa kluczowe: modele kultury, kompetencja międzykulturowa, podejście etnograficzne, analiza tekstu literackiego, podejście porównawcze, podejście społeczno-konstruktywistyczne

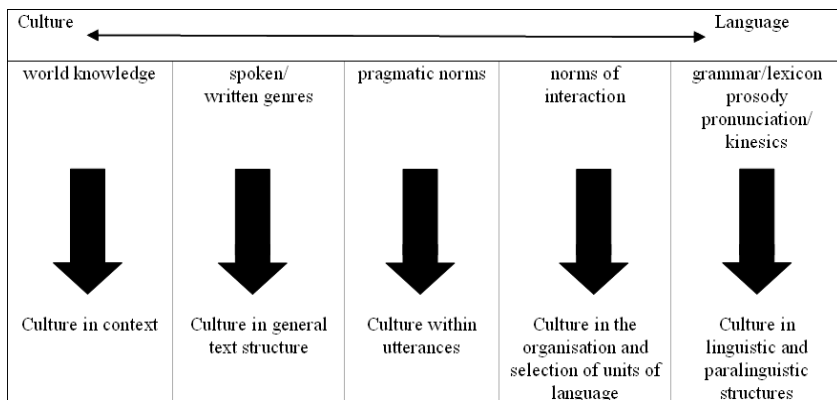
1. Wstęp

Jednym z celów współczesnej glottodydaktyki jest przygotowanie nauczycieli i uczniów do roli mediatora międzykulturowego, co wynika zarówno z dokumentów Wspólnoty Europejskiej, np. *National Standards for Foreign Language Education* (1996, 1999) i polskiej wersji *The Common European Framework of Reference for Languages (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego)*, 2003), jak i (w prawdzie w mniejszym stopniu) z dokumentów polskich, jak *Podstawa programowa*, 2009, Dziennik Ustaw Nr 4, poz. 17). Kultura od początku praktyki nauczania języka była obecna na lekcjach, czego dowodem jest tzw. metoda filologiczna, najstarsza z opisanych przez Traka w traktacie gramatycznym *Téchnē gramatiké* już w I wieku przed naszą erą. Z czasem ewoluowała i znana była wprawdzie jako metoda klasyczna, a bardziej współcześnie – jako metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, polegająca na egzegezie tekstu pisanego, którym początkowo był jakiś większy lub mniejszy fragment tekstu literackiego (Puppel, 2007: 12). To, co zmieniło się w nauczaniu języka, to rozumienie kultury już nie jako osiągnięć danej grupy etnicznej, tzw. kultura przez duże „K” (wyższa, obiektywna), której jednym z przejawów jest twórczość literacka, ale jako ogółu uwarunkowań, w jakich ta grupa funkcjonuje, a więc też kultura przez małe „k” (niższa, subiektywna). Świadomość różnic kulturowych i otwarty stosunek do Innych, a nie tylko znajomość systemu językowego czy sprawności komunikacyjne w języku obcym pozbawione kontekstu kulturowego, stają się celem edukacji obcojęzycznej. Tym bardziej, że, jak słusznie zauważa Hall (1959: 29), kultura jest komunikacją, a komunikacja jest kulturą. Dostrzega się, że istnieje wiele punktów stycznych kultury i języka, co Liddicoat przedstawił w formie kontinuum ukazującego powiązania kultury i języka w każdym jego aspekcie: wiedzy o świecie dotyczącym danego kontekstu kulturowego, strukturze tekstu mówionego i pisanego, zgodności z normami pragmatycznymi wypowiedzi, zasadami interakcji wpływającymi na dobór i organizację jednostek systemu językowego i wreszcie w poszczególnych komponentach systemu języka oraz komponentach parajęzykowych (Liddicoat i in., 2003)¹.

Kultury różnią się między sobą i znajomość różnic z tego wynikających jest niezbędna dla skutecznej komunikacji użytkowników języka obcego wywodzących się z innych kręgów kulturowych. W artykule omówimy wybrane cztery modele (między)kulturowości proponowane przez takich badaczy jak Hofstede, Binnett, Weaver i Byram, by zwrócić uwagę na złożoność i dynamiczny

¹ Jednymi z pierwszych, którzy zwrócili uwagę na związki kultury i języka, byli Sapir (1884-1939) i Whorf (1897-1941), którzy sformułowali hipotezę relatywizmu językowego (Sapir, 1921; Whorf, 1956).

charakter kompetencji międzykulturowej. Omówimy też proponowane przez glottodydaktyków podejścia do rozwoju owej kompetencji.



Rysunek 1: Związki kultury i języka (Liddicoat i in., 2003: 9).

Kompetencja międzykulturowa oraz komunikacja interlokutorów pochodzących z różnych kręgów kulturowych jest jednym z popularniejszych tematów badawczych i prac dyplomowych (licencjackich, magisterskich czy doktorskich). Wielość publikacji na temat kompetencji kulturowej pojawiających się w ostatnim dwudziestoleciu (w tym również w ostatnich latach w czasopiśmie PTN „Neofilolog”) nie oznacza jednak, że nie ma już problemu z jej rozwojem, na co wskazują liczni badacze (np. Aleksandrowicz-Pędich, 2009; Róg, 2013; Szczepaniak-Kozak, 2010). Skupimy się zatem również na różnego rodzaju wyzwaniach, z jakimi muszą się zmierzyć nauczyciele języka chcący włączyć się w proces rozwoju międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej swoich uczniów, tj. na problemach natury etycznej, politycznej i edukacyjnej.

2. Modele (między)kulturowości

Badacze kultury zwrócili uwagę na problemy z komunikacją między reprezentantami różnych kultur spowodowane nie tyle trudnościami językowymi, ile inną strukturą mentalną uczestników procesu komunikacyjnego. Podejmowali badania nad istotą owych różnic (np. Hofstede, 1980, 1991), nad rozwojem wrażliwości międzykulturowej (Bennett, 1993) czy też genezą problemów z komunikacją międzykulturową (Weaver, [1997] 2001). Różne te koncepcje zostały uwzględnione w materiałach opracowanych na zamówienie Rady Europy do wykorzystania w kształceniu młodzieży (np. Martinelli i Taylor, 2000).

W latach 70. ubiegłego wieku, odpowiadając na zamówienie międzynarodowej korporacji, Hofstede przeanalizował cechy charakterystyczne dla 50

kultur etnicznych i trzech regionów, po czym wyodrębnił pięć czynników², które różnicują kultury i mają wpływ na wzajemne porozumienie: dystans władzy/społeczny (ang. *power distance*), unikanie niepewności (ang. *uncertainty avoidance*), indywidualizm lub kolektywizm (ang. *individualism vs. collectivism*), dominacja kultury męskiej lub kobiecej (ang. *masculinity vs. femininity*) oraz podejście do czasu (ang. *time orientation*). Analizując różne kultury, autor lokował je na wykresach, które przedstawiały kontinuum danej cechy i pozwalały dostrzec relacje pomiędzy grupami etnicznymi i potencjalnymi niebezpieczeństwami w przypadku kontaktów (Martinelli i Taylor, 2000: 20-22). Na przykład społeczeństwo amerykańskie charakteryzuje indywidualizm, podczas gdy społeczeństwom azjatyckim bliższy jest kolektywizm. Jeśli chodzi o czynnik czasu, to anegdotycznie można stwierdzić, że jedne kultury posiadają zegarki (np. brytyjska, germańska) a inne – czas (np. arabska, iberyjska). The Hofstede Centre oferuje na stronie internetowej możliwość dokonywania porównań między wybranymi krajami, w tym z Polską, w zakresie sześciu cech (dodatkową cechą jest pobłażliwość, ang. *indulgence*) (<http://geert-hofsted.com/Poland.html>).

W modelu tym kultura jawi się jako zjawisko statyczne, charakteryzujące daną grupę etniczną niezależnie od czasu realnego, dając jej poczucie stabilności. Liczni badacze (np. Munoz i Luckmann, 2005: 198) zwracają jednak uwagę, że wprawdzie kultura daje poczucie bezpieczeństwa i stabilności, ale żadna nie jest statyczna, a grupy kulturowe poddawane są różnego rodzaju wyzwaniom związanym z zakłóceniem środowiska naturalnego, z procesami społecznymi, jak migracje i emigracje, czy też z wojnami. Wszystko to ma wpływ na ewolucję kultury i stereotypów jej dotyczących, polegającą na uzupełnianiu starszej koncepcji o nowe cechy dotyczące danej grupy etnicznej, co potwierdziły np. badania Bartmińskiego (2009) nad stosunkiem Polaków do Niemców.

Wpływ kontaktów międzykulturowych na zmianę osobistego postrzegania kultury własnej i obcej badał Bennett (1993). Interesowało go, co się dzieje z osobami poddanymi oddziaływaniu innych kultur w dłuższym okresie. Przeanalizował proces rozwoju tzw. wrażliwości międzykulturowej osób, które miały kontakt z inną kulturą. Zauważył, że jest to proces dynamiczny, który prowadzi do stopniowego zaniku postaw etnocentrycznych na korzyść postaw etnorelatywistycznych. Kluczowe dla rozumienia jego koncepcji jest pojęcie różnicowania (ang. *differentiation*), oznaczające na poziomie osobistym możliwość różnego postrzegania tej samej rzeczy przez różne osoby, a na poziomie globalnym – rozróżnianie między różnymi kulturami wpływającymi na proces postrzegania. Zdaniem tego badacza proces rozwoju wrażliwości kulturowej

² Początkowo badacz zidentyfikował pierwsze cztery cechy (Hofstede, 1980). Następnie typologię uzupełnił o cechę piątą, tj. podejście do czasu (Hofstede, 1991).

zachodzi w sześciu fazach, aczkolwiek możliwe są też zakłócenia i powroty do faz poprzednich. Faza pierwsza to zaprzeczenie istnienia różnic kulturowych i uznania kultury własnej jako jedynej. Istnienia innych kultur się nie dostrzega lub ma się o nich nikłe pojęcie. Jest to stan typowy dla społeczeństw jednojęzycznych, jeśli ich reprezentanci nie mają styczności z innymi kulturami. W stadium drugim następuje obrona własnej kultury jako tej lepszej, bardziej etycznej, rozwiniętej itp. Następuje wewnętrzny podział na „nas” i „innych” oraz uznanie własnej kultury jako tej wyższej. Ale też na tym etapie może nastąpić zamiana (tzw. odwrócenie) i postrzeganie własnej kultury jako gorszej, co zdarza się przy krótkim pobycie w kraju danej kultury i zafascynowaniu jej osiągnięciami. Z kolejną fazą – minimalizowaniem różnic – wiąże się przekonanie o uniwersalnej wartości własnej kultury i pomniejszaniu znaczenia dostrzeganych różnic, opinia, że wszyscy jesteśmy w zasadzie do siebie podobni. Bennett stwierdza, że jest to najczęściej spotykany stan w rozwoju kompetencji międzykulturowej. Celem na tym jego etapie, który jest też stanem przejściowym między etnocentryzmem a etnorelatywizmem, jest potrzeba osiągnięcia kulturowej samoświadomości, rozpoznania kontekstu, w którym dane zjawisko zachodzi, a nie generalizowania poza ów kontekst. Kolejna faza to akceptacja różnic kulturowych – świadomość, że kultury są różne, ale jej reprezentanci są równi nam. Jesteśmy w stanie dostrzec wiele różnic kulturowych w kontakcie z ich reprezentantami, choć nie jesteśmy ekspertami w danej dziedzinie. Trzeba wszakże pamiętać, że znajomość różnic nie jest tożsama z ich akceptacją. Na tym etapie charakterystyczną cechą jest uznanie, że różnice kulturowe nas wzbogacają. Adaptacja to następna faza przystosowania się do wymogów kultury, w której dana osoba przebywa, zaakceptowania i podporządkowania się wymogom danego środowiska, co nie oznacza zatracenia własnej tożsamości (tj. asymilacji). Jest to umiejętność przechodzenia między koncepcjami i zachowaniem charakterystycznym dla różnych kultur w zależności od potrzeb kontekstu, w którym dochodzi do interakcji. Bennett zauważa, że fazę adaptacji na ogół osiąga się po co najmniej trzyletnim pobycie w danej kulturze. Ostatnia faza to integracja różnych pojęć, zachowań i poglądów charakterystycznych dla różnych kultur, dostrzeganie własnej kulturowej marginalności, a nie traktowanie własnej kultury jako centralnej. Kramsch (1993) określa ten stan jako zajęcie trzeciego miejsca (pomiędzy dwiema kulturami – obcą i rodzimą). O ile w poprzedniej fazie dana osoba знаła i korzystała z różnych zachowań właściwych różnym kulturom w odpowiednim kontekście, to w tej fazie następuje próba połączenia owych różnych kultur w jeden spójny system. Osiągnięciu tego stanu towarzyszy często poczucie alienacji, braku przynależności do jakiegokolwiek grupy etnicznej czy wręcz braku zakorzenienia (Martinelli i Taylor, 2000: 28-31).

Analizując przyczyny nieporozumień międzykulturowych, Weaver ([1997] 2001) przywołuje metaforę góry lodowej jako odzwierciedlenie kultury. To, co jest możliwe do natychmiastowego rozpoznania za pomocą zmysłów, to jej wierzchołek. Tu mieści się cała tzw. kultura obiektywna, jak i widoczne zachowania osób. To, co jest ukryte pod powierzchnią, to kultura subiektywna, system wierzeń i przekonań, wartości, schematów myślowych itp. Jak ocenia Hall (1959: 39), większa część kultury jest ukryta, a zadziwiające jest to, że jest ukryta najskuteczniej przed jej nosicielami. Dlatego też Weaver uważa, że w komunikacji międzykulturowej dochodzi do zderzenia dwóch gór lodowych, gdzie ich ukryte części zderzają się najwcześniej. Wprawdzie w kontakcie międzykulturowym najpierw zauważa się różnice tam, gdzie są one dostrzegalne, ale to, co prowadzi do rzeczywistych nieporozumień, jest nieuświadomione najczęściej dla obu stron.

Kolejny model, który jest uznawany za model edukacyjny i został wykorzystany zarówno w ESOKJ (2003), jak i w przewodniku adresowanym do nauczycieli i ich edukatorów opracowanym przez międzynarodowy zespół w ramach projektów europejskich (Lázár i in., 2007), to model międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej (MKK) Byrama (1997). Jakkolwiek w modelu tym pojawiają się dobrze nam znane komponenty kompetencji komunikacyjnej (lingwistyczny, socjolingwistyczny i dyskursywny), to punktem odniesienia nie jest już rodzimy użytkownik języka, a użytkownik języka drugiego/obcego. Ponadto MKK składa się też z komponentu międzykulturowego, którym jest spłot wiedzy, umiejętności i postaw. Ten ostatni czynnik odgrywa istotną rolę w rozwoju MKK. Byram zauważa, że MKK może się rozwijać jako wynik nauczania i kontaktów z kulturą obcą, które mogą, lecz nie muszą, być poprzedzone instruktazem, jak również jako wynik własnych studiów nad kulturą.

3. Sposoby rozwoju MKK

Zainteresowanie niezwykle aktualnym we współczesnym świecie problemem międzykulturowości zaowocowało propozycją różnych sposobów jej rozwijania w trakcie zajęć z języka obcego. Omówimy pokrótce wybrane podejścia, choć przenikanie się koncepcji daje się często zauważyć.

Jedną z propozycji jest podejście etnograficzne (np. Byram i Fleming, 1998; Bandura, 2007). Jego zwolennicy sięgają do etnometodologii, w której istotnym narzędziem poznawczym jest dialog (Corbett, 2003: 96). W przeciwieństwie do badań etnograficznych, które mają charakter całościowy, na użytek rozwoju MKK proponuje się zajęcia o charakterze mikroetnograficznym, np. ukierunkowanie uwagi uczących się danego języka na kontekst kulturowy poprzez serię pytań poprzedzających zapoznanie się z tekstem pisanym lub

przed obejrzeniem scenki na wideo. Inną formą może być etnografia wirtualna, tj. skorzystanie z rozlicznych źródeł internetowych w celu poznania określonego zjawiska kulturowego. Proponowane są też kulturowe asymilatory, tzn. analiza przypadków krytycznych, czyli takich, w których doszło do nieporozumienia wynikającego z różnic kulturowych. W przypadku podróży zagranicznych Bandura (2007: 72) sugeruje prowadzenie dziennika podróży, który pozwala na rejestrowanie zmian w systemie wartości i jest zapisem procesu uczenia się.

Kolejne podejście to analiza tekstów literackich (TL), która różni się wszakże od wspomnianej klasycznej metody filologicznej, gdzie po wokalizacji tekstu następowała szczegółowa i wszechstronna jego analiza z naciskiem na system językowy. Zauważa się, że teksty literackie pozwalają poznać wartości i poglądy osób z innych kręgów kulturowych (Corbett, 2003: 174). W podejściu proponowanym np. przez MacDonalda (2000) zapoznanie się z TL poprzedza aktywacja schematów poznawczych (tj. ćwiczenia poprzedzające czytanie TL, a odwołujące się do posiadanej wiedzy). Po indywidualnym zapoznaniu się z tekstem następuje sprawdzenie jego rozumienia, a następnie dyskusja w mniejszych grupach dotycząca kluczowych problemów w nim zawartych. To pozwala na poznanie różnych punktów widzenia w bezpiecznym środowisku, bo wśród znanych sobie rówieśników. Na koniec następuje poszerzona dyskusja na temat zjawisk typowych dla danej kultury (np. kolonizacji czy feminizmu) na forum całej klasy (MacDonald, 2000: 150). Cirocki (2009) promuje z kolei ekstensywne czytanie dzieł literackich w języku obcym, co w jego propozycji przybiera formę codziennego czytania wybranych utworów w domu przez 45 minut i prowadzenia towarzyszącemu tej czynności notatnika. W klasie natomiast zajęcia mają charakter interaktywny i dotyczą treści lub form językowych występujących w czytanych tekstach. Badacz udokumentował liczne zalety tego podejścia dla rozwoju ogólnej kompetencji językowej, jak również dla kompetencji (między)kulturowej polskich licealistów.

Popularnym podejściem do badań kulturoznawczych i językoznawczych, ale też możliwym do zastosowania w glottodydaktyce, jest podejście porównawcze, tj. zwrócenie uwagi na podobieństwa i różnice odnośnie do danego kontekstu, sytuacji, konstruktu mentalnego czy sprawności językowej, odmiennych dla różnych kultur. Na przykład Gabryś-Barker (2011a) zwróciła uwagę na odmienne postrzeganie kategorii *czas* w grupie polskiej i portugalskiej, Zawadzka (2004: 186) porównywała rozumienie terminu *przyjaciel* w języku angielskim, przeciwstawiając mu znaczenie w języku niemieckim i polskim, a Paprocka-Piotrowska (2013) zwróciła uwagę na konceptualizację przestrzeni i związane z tym użycie czasowników ruchu w języku polskim i francuskim. Donech-Jeżo (2013) porównywała akademicki dyskurs medyczny, aby wskazać różnice polskim studentom medycyny w trakcie nauczania sprawności pisania w

języku angielskim, podczas gdy Kusiak (2013) porównywała rozumienie tekstów w języku polskim i angielskim. Dostępność środków multimedialnych pozwala też na przygotowanie krótkich nagrań w celu prezentacji i analizy zjawisk kulturowych, ze zwróceniem uwagi na podobieństwa i różnice lub np. na analizę reklam ze względu na stereotypy, jakie aktywizują (Paprocka-Piotrowska, 2007).

Możliwe jest też zastosowanie sposobów zgodnych z tzw. podejściem społeczno-konstruktywistycznym (inaczej socjokognitywnym) nawiązującym do koncepcji psychologicznych rozwijanych na początku XX wieku przez Wygotskiego (zob. np. Wygotski, 1989), czy też później przez Brunera (1978), odwołującym się do bezpośredniego doświadczenia jednostki moderowanej przez osobę o większych kompetencjach. Podejście działaniowe może przybierać różne formy, np. przy wykorzystaniu takich technik jak symulacja, drama, prowadzenie portfolio, realizacje projektów międzykulturowych itp. Istotne jest, aby doświadczeniu towarzyszyła refleksja nad zjawiskami kulturowymi (np. Newton, 2012). Scrivener (2011: 19) wymienia pięć kroków porządkujących bezpośrednie doświadczenie. Są to działanie, przypomnienie działania, refleksja dotycząca działania, sformułowanie wniosków, a następnie wykorzystanie ich do kolejnego działania. W ten paradygmat wpisują się też popularne obecnie wymiany międzynarodowe w ramach projektów europejskich (Gabryś-Barker, 2011b; Róg, 2013).

Podejście działaniowe sprawdza się też w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych (Siek-Piskozub, 2013; Siek-Piskozub, 2014). Zaangażowanie studentów w symulację nauczania w oparciu o treści międzykulturowe z wykorzystaniem zadań interakcyjnych i problemowych, proponowanych w różnych zbiorach działań rozwijających MKK (np. Brander i in., 1995; Martinelli i Taylor, 2000), poddanych następnie refleksji, umożliwia rozwój wiedzy metakulturowej (Wilczyńska, 2005), prowadzi do ich uwrażliwienia na zjawiska międzykulturowe, rozwija ich gotowość do komunikowania się w języku obcym na wrażliwe tematy, a także doskonali ich umiejętności dydaktyczne (Siek-Piskozub, 2012; Siek-Piskozub, 2013). Dla przemyślenia charakteru zadań i możliwych konfliktów zachodzących pomiędzy różnymi komponentami systemu glottodydaktycznego można wykorzystać koncepcję wywodzącą się od Wygotskiego, a rozwiniętą przez Engeströma (1987) w jego teorii systemu ludzkiej aktywności, którą badacz ilustruje na przykładzie połączonych trójkątów (por. adaptowany dla potrzeb własnych model na rys. 2). Pierwotne w modelu kąty trójkąta: Podmiot, Narzędzia mediacji, Wynik działań (komponenty teorii Wygotskiego) uzupełnił on o Reguły, Społeczność i Podział pracy, a także rozszerzył Wynik o Cel, który może dotyczyć poszczególnych działań, co symbolizuje okrąg oznaczający rozszerzający się krąg wiedzy/umiejętności/postaw. W rezultacie Wynik osiągany jest na końcu procesu. Te komponenty

modelu są rozpisane na przecinających się i łączących trójkątach. To pozwala na analizę potencjalnych zagrożeń/konfliktów (symbolizują to łączące poszczególne szczyty trójkątów linie), zarówno wewnątrz komponentu (np. różne opinie poszczególnych Podmiotów), a także między komponentami, np. konflikt/różnica opinii na styku Podmiot (uczeń lub nauczyciel) – Społeczność (grupa), Reguły przyjęte przez społeczność – Reguły, które wynikają z zastosowanych w działaniu Materiałów (np. narzucanych ról społecznych czy postaw). Taka analiza pozwoli na przygotowanie się do możliwych napięć przed zajęciami, a po ich przeprowadzeniu – na refleksję nad przyczynami powstałych konfliktów (rysunek 2). Podejście to pozwala na aktywizację studentów (przyszłych nauczycieli) w działania mające na celu rozwój poszczególnych komponentów MKK, co może w przyszłości zaowocować ich inicjowaniem w klasie. Przyzwyczajają też ich do refleksji nad własnym działaniem.

4. Problemy i wyzwania

Fakt, że w ostatnim dwudziestoleciu tak wiele pisze się na temat MKK i proponuje się różne ciekawe sposoby jej rozwijania, nie oznacza, że nie mamy już z tym problemu. Zwróć uwagę na najczęściej podnoszone kwestie.

Jeden z ważnych problemów natury etycznej to wątpliwość, czy mamy prawo ingerować w samoświadomość i samookreślanie się jednostki, a tym bardziej ją oceniać. Jak zauważa Morris-Suzuki (2005: 24-27), choćbyśmy bardzo chcieli się temu przeciwstawić, to zawsze jesteśmy podświadomie zanużeni w wydarzeniach historycznie związanych z naszą kulturą, nawet jeśli sami ich nie doświadczyliśmy. Może to prowadzić do innego niż oczekujemy postrzegania nas samych, przez pryzmat wyrobionego stereotypu, a nie cech nam indywidualnie właściwych. Potwierdza to w swoim pamiętniku z podróży Japończyk Ryota Nishino (2015), który na próżno starał się budować swoją tożsamość kosmopolity po wielu latach spędzonych na studiach w Australii, aby odciąć się od swojej etnicznej tożsamości, którą – ze względu na okresy imperializmu japońskiego na terenie Azji – postrzegał jako obciążenie. Opisuje on złożoność swoich odczuć w kontakcie z napotkanymi w podróży po krajach azjatyckich interlokutorami i trudność z uwolnieniem się od stereotypu Japończyka. Ponadto tym, którzy zgodnie z modelem Bennetta osiągnęli stan etnorelatywizmu, często towarzyszy poczucie wyobcowania i braku korzeni, jak wynika z twórczości literackiej wielu międzykulturowych pisarzy, np. Hanifa Kureishi (*Budda z przedmieścia*) czy Johna Updike'a (*Terrorysta*).

Ostatnio dostrzegamy też słabość polityki promującej wielokulturowość, czego dowodem są ostatnie wypadki we Francji, która jest najbardziej zaangażowana w jej propagowanie. Podobnego typu sytuacje konfliktowe na

styku dwóch współistniejących w jednym kraju kultur (zastanej i własnej) ujawniały się i w innych krajach europejskich. Może to mieć wpływ na odrzucenie tej koncepcji. Przykładowo Bennett (2015) dostrzega zmianę w brytyjskim dyskursie politycznym i medialnym na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat z charakteru promującego międzykulturowość na oczekiwanie asymilacji przy jednoczesnym ograniczeniu jej możliwości, na co wskazują wywiady z imigrantami. Tym trudniej jest ową koncepcję zaakceptować społeczeństwu, które do tychczas postrzegało się jako monokulturowe. Stąd też obawy wielu członków społeczeństwa polskiego przed umiędzynarodowieniem własnego kraju. Zastanawiające jest też to, że to w drugim pokoleniu, gdzie można by się już spodziewać integracji kultur, a więc stanu, który Bennett nazwał etnorelatywizmem, rodzi się podatność na fundamentalizmy i radykalizmy wśród młodych ludzi. Prawdopodobnie potrzeba identyfikacji z jakąś kulturą, zakorzenienia w niej, jest tak silna, że rodzi skrajne postawy, które szczególnie łatwo ujawniają się, gdy jednostka ma poczucie dyskryminowania lub wręcz wykluczenia. Problem ten wymaga dokładniejszego zbadania przez psychologów i socjologów i wskazuje na konieczność wczesnego rozwiązywania konfliktów międzykulturowych oraz kształcenia w duchu otwartości w stosunku do Innych.

Glottodydaktyków najbardziej interesują problemy dotyczące kontekstu edukacyjnego. Liczne badania przeprowadzane na stosunkowo małych populacjach wykazują, że polscy nauczyciele nie do końca czują się przygotowani do roli mediatora międzykulturowego (np. Aleksandrowicz-Pędich, 2007; Chłopek, 2009). Ponadto są raczej skłonni nauczać o kulturze etnicznej, którą poznają w trakcie studiów, niż rozwijać MKK, która jawi się im jako coś enigmatycznego. Sygnalizują oni również trapiące ich dylematy etyczne i wskazują na różnego rodzaju problemy, gdy wprowadzają treści niezgodne z przekonaniami wyniesionym z domu, jak wynika choćby z badań Werbińskiej (2009: 26). Brakuje im też zarówno ciekawych materiałów, jak i pomysłów na wprowadzanie treści międzykulturowych, a nade wszystko czasu na ich samodzielne opracowywanie.

Problemy związane z osobą ucznia są nie mniej istotne. Ze względu na zorientowanie polskiej koncepcji edukacji na testowanie kompetencji (a MKK ze względów technicznych, merytorycznych i etycznych na ogół nie jest poddawana ewaluacji), uczniowie nie są zainteresowani MKK. Wydawać by się mogło, że na późniejszych etapach nauczania (w gimnazjum czy liceum) treści kulturoznawcze mogłyby uatrakcyjnić zajęcia, lecz dostrzegany brak motywacji do kontynuowania obowiązkowego uczenia się języka powoduje instrumentalne podejście do przedmiotu (Chłopek, 2008). Werbińska (2009: 27) przywołuje informacje od nauczycieli, że ich uczniowie potrafią wyśmiewać lub negatywnie komentować ilustracje dzieci innych ras, zakłócając tym samym tok lekcji.

Ponadto, jak wynika np. z badań Roga (2013), uczniowie często przeceniają swoje kompetencje w tym zakresie, na co wskazała samoocena własnej MKK przed udziałem w wymianie międzynarodowej, zweryfikowana następnie po powrocie. Pokazuje to ogrom zadań, jaki stoi przed społeczeństwem polskim, aby właściwie funkcjonować w wielonarodowościowym społeczeństwie Unii Europejskiej. Na to, że można z powodzeniem rozwijać MKK wśród uczniów polskich, wskazują doświadczenia nauczycieli języków obcych kładących nacisk na treści międzykulturowe. Zauważają oni, że w wyniku ich pracy podnosi się poziom MKK nawet u dzieci (Chromiec, 2004; Jaroszewska, 2007), co widać szczególnie u starszych uczniów charakteryzujących się ciekawością poznawczą (Pieklarz, 2005; Romanowski, 2011; Siek-Piskozub, 2012).

Kolejnym problemem są materiały nauczania. Zawadzka (2004: 216) ocenia, że podręczniki do nauczania języka mogłyby w większym stopniu wykorzystywać teksty i ćwiczenia stymulujące porównywanie kultur – obcej i własnej. We współczesnych materiałach problemy kulturowe stanowią obowiązkowy składnik treści nauczania, ale często zawarte są w modułach dodatkowych, nierzadko pomijanych przez nauczyciela lub zostawianych do pracy własnej z braku czasu na zajęciach. Niemniej mój systematyczny ogląd wykorzystywanych podręczników do nauczania języka angielskiego w Polsce, czy to jako ich recenzenta, czy inicjatora prac dyplomowych na ten temat, prowadzi do konstatacji, że następuje stopniowa poprawa w tym zakresie, przynajmniej jeśli chodzi o podręczniki do nauczania języka angielskiego. Przybliżają one kulturę nie tylko krajów anglojęzycznych, stymulują porównania z kulturą własną i tym samym poszerzają wiedzę o świecie. Dlatego też warto sięgać do podręczników nowszych. Ponadto można też korzystać z materiałów uzupełniających, np. pakietów edukacyjnych, które są opracowane w formie scenariuszy zajęć, a dzięki pracom w ramach projektów międzynarodowych są dostępne za darmo w wersji elektronicznej (np. Brander i in., 1995; Martinelli i Taylor, 2000). Warto też, aby nauczyciele różnych języków nauczający w danej szkole współpracowali w tym zakresie, np. w celu opracowania materiałów dotyczących różnych kultur w różnych językach, czy angażowali swych uczniów do porównywania wcześniej ustalonych aspektów kultur nauczanych języków w ramach wspólnych projektów, np. w czasie Europejskiego Dnia Języków.

5. Podsumowanie

Nawet tak z konieczności pobieżna analiza złożonego zjawiska międzykulturowości i pojawiających się problemów z jej rozwojem pozwala stwierdzić, że problem ten stanowi wyzwanie. Dotyczy to nas jako społeczeństwa, które przez dziesiątki lat żyło w przekonaniu o swojej jednojęzyczności i monokulturowości,

nie dostrzegając faktu współistnienia i marginalizując potrzeby mniejszości współżyjących od wieków z naszą kulturą, co – jak pokazała konferencja PTN w 2014 roku – zaczyna się zmieniać. Potrzebna jest natomiast zmiana w mentalności jednostek (zarówno nauczycieli, jak i uczniów), zwiększenia kontaktów międzykulturowych poprzedzonych refleksją nad możliwymi, a po wymianie dostrzeżonymi różnicami kulturowymi. Nie możemy ustawać w poszukiwaniu atrakcyjnych dla uczniów sposobów nauczania. Oznacza to konieczność takiego kształcenia nauczycieli, aby chcieli i potrafili podjąć się roli mediatora międzykulturowego.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2007: „Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich”. (w) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, str. 39-56.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2009: „Skuteczność przygotowania studenta filologii angielskiej do roli mediatora kulturowego”. (w) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, str. 133-149.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bartmiński, J. 2009. *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bennett, M. 1993: „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”. (w) *Education for the Intercultural Experience*. (red. M. R. Paige). Yarmouth, ME: Intercultural Press, str. 21-71.
- Bennett, S. 2015. *Constructions of migrant integration in British public discourse*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Brander, P. (i in.). 1995. *All Different All Equal: Education pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bruner, J. S. 1978. *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. i M. Fleming (red.). 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cirocki, A. 2009: „Implementing ER approach to literature in the EFL secondary school classroom: An action research study”. (w) *Extensive Reading in English Language Teaching*. (red. A. Cirocki). Muenchen: LINCOM EUROPA, str. 521-545.
- Chłopek, Z. 2008: „Intercultural education in a foreign language classroom: Preparing our learners for participation in the multicultural world”. (w) *Linguistische*

- Treffen in Wrocław 2: Linguistica et res cotidiana*. (red. I. Bartoszewicz, J. Szczęk i A. Tworek). Wrocław – Dresden: Neisse Verlag, str. 229-240.
- Chłopek, Z. 2009. „Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych”. *Języki Obce w Szkole* 1: 61-68.
- Chromiec, E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Corbett, J. 2003. *Intercultural Language Activities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Donesch-Jeżo, E. 2013. *Akademicki dyskurs medyczny w językach angielskim i polskim w ujęciu lingwistycznym i metodycznym*. Kraków: Fundacja Zdrowia Publicznego Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An activity theoretical approach to development research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Gabrys-Barker, D. 2011a: „Time as cultural construct: some preliminary remarks on the conceptualization of time in L1 and L2”. (w) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. (red. J. Arabski i A. Wojtaszek). Berlin, Heidelberg: Springer, str. 151-165.
- Gabrys-Barker, D. 2011b: „Students mobility as a way of uniting cultures: A case study of an ERASMUS student”. (w) *Global Encounters: Pedagogical Paradigms and Educational Practices*. (red. B. C. Swaffield i I. Guske). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 275-289.
- Hall, E. T. 1959. *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company.
- Hall, E. T., Reed Hall, M. 1990. *Understanding Cultural Differences: Keys to success in West Germany, France, and the United States*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Difference in Work-related Values*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations: A Software of Mind*. London: McGraw-Hill.
- Jaroszewska, A. 2007. *Nauczanie języków obcych w nauczaniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kusiak, M. 2013. *Reading Comprehension in Polish and English*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lázár, I. 2007: „Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC)”. (w) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. (red. I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei i C. Peck). Strasbourg: European Centre for Modern Languages, str. 5-11.
- Liddicoat, A. J., L. Papademetre, A. Scarino i M. Kohler (red.). 2003. *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia.
- MacDonald, M. 2000: „Strangers in a strange land: Fiction, culture, language”. (w) *Target Culture – Target Language?* (red. K. Seago i N. McBride). London: AFLS/CLIT, str. 137-155.
- Martinelli, S. i M. Taylor (red.). 2000. *Intercultural Learning. T-KIT No. 4*. Strasbourg: Council of Europe.
- Morris-Suzuki, T. 2005. *The Past within Us*. London: Verso.

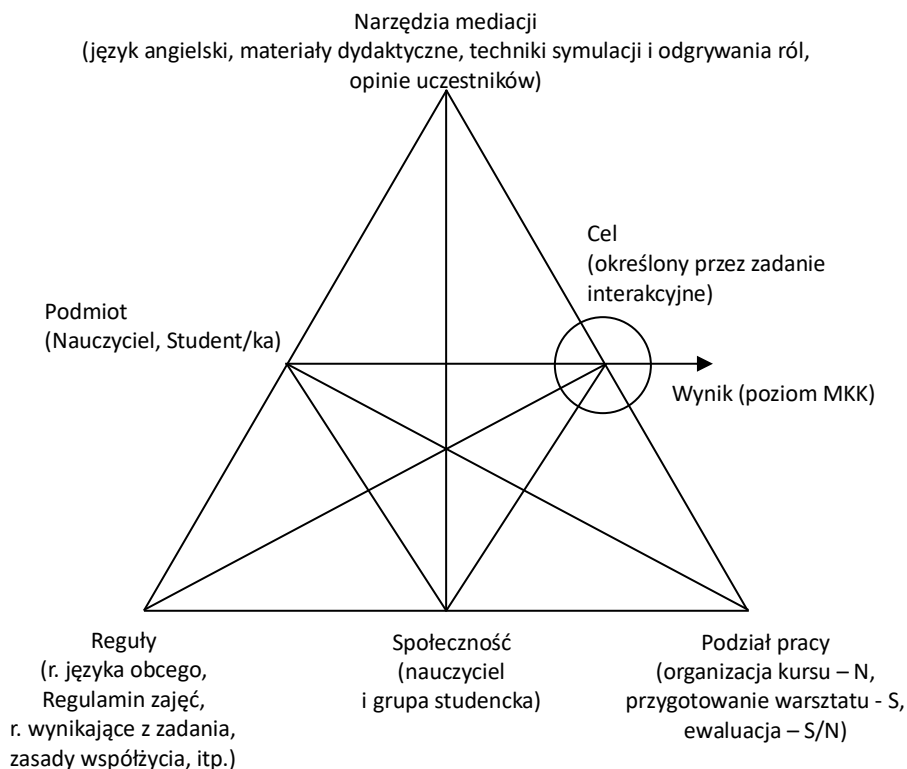
- Munoz, C. C. i J. Luckmann. 2005. *Transcultural Communication in Nursing*. Wyd. 2. New York: Thomson/Delmar Learning.
- National Standards for Language Education: *The 5C's: Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities; Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 1999; *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. 1996. [online: <http://www.globalteachinglearning.com/standards/5cs.shtml>; DW 15. 06.2015].
- Newton, J. 2012: „Teaching English for intercultural spoken communication: from CLT to iCLT”. (w) *Innovation and Creativity in ELT Methodology. Education in Competitive and Globalizing World*. (red. H. P. Widodo i A. Cirocki). New York: Nova Sciences Publishers, Inc., str. 29-42.
- Nishino, R. 2015. „Dialogues with shadows; Reflection of identity, history and travel”. *Life Writing* 12(1): 95-105 [DW 27. 01. 2015].
- Paprocka-Piotrowska, U. 2007: „Stereotypy w dialogu interkulturowym – wprowadzenie do warsztatu”. (w) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. (red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 287-292.
- Paprocka-Piotrowska, U. 2013. „Konceptualizacja przestrzeni i czasowniki ruchu w języku polskim i francuskim jako obcym”. *Neofilolog* 40(1): 127-144.
- Pieklarz, M. 2006. *Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Niepublikowana praca doktorska. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Podstawa Programowa*, 2009. Dziennik Ustaw Nr 4, poz. 17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Puppel, S. 2007: „Filologia dawniej i dziś: kilka uwag o klasycznej i nowożytnej metodzie filologicznej”. (w) *For the Love of the Embedded Word – in Society, Culture and Education*. (red. Z. Wąsik, A. Ciuk). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, str. 7-17.
- Romanowski, P. 2011. *Developing Cross-Cultural Communication Competence in Foreign Language Classes (on the example of English)*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Róg, T. 2013. *Intercultural Speakers and Study Abroad Programmes. The case of Erasmus students*. LAP LAMBERT Academic Publishing: Saarbrücken.
- Sapir, E. 1921. *Language*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Scrivener, J. 2011. *Language Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.
- Siek-Piskozub, T. 2012: „Use of simulations for the development of intercultural communicative competence in EFL teacher education”. (w) *International Symposium on Language and Communication: Research trends and challenges. Proceedings Book*. Izmir: Izmir University: 2277-2288.
- Siek-Piskozub, T. 2013: „Using simulation to develop Intercultural Communication Competence in and EFL methodology seminar”. (w) *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching. Studies in Honor of Waldemar Marton*. (red. K. Drożdźiał-Szelest i M. Pawlak). Berlin – Heidelberg: Springer, str. 221-232.

- Siek-Piskozub, T. 2014: „Educating FL Teachers for the Role of Intercultural Mediators – Challenges and Options”. (w) *Intercultural Issues in the Era of Globalization. Studi@Naukowe 27 pod redakcją naukową Sambora Gruczy*. (red. P. Romanowski). Warszawa: Wydawnictwa Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, str. 191-199. [online: <https://portal.uw.edu.pl/web/snikla/home>].
- Szczepaniak-Kozak, A. 2010: „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego”. (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce językowej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 125-137.
- The Hofstede Centre, *Strategy – Culture – Change* [online: <http://geert-hofstede.com/poland.html>; DW 26.10.2015].
- Weaver, G. 2001. *American Cultural Values* [online: www.gmfus.org/doc/mmf/American%20Cultural%20Values.pdf; DW 21.01.2015].
- Werbińska, D. 2009. *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Whorf, B. L. 1956. *Language Thought, and Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (red. J. B. Carroll). New York: Wiley.
- Wilczyńska, W. 2005: „Czego potrzeba do udanej komunikacji międzykulturowej?”. (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej.
- Wygotski, L. S. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Netografia

<http://sheffield.typepad.com/articles/assessinginterculturalsensitivityinmissioncandidatesandpersonnel.pdf>.

Aneks



Rysunek 2: Struktura uczenia się na zajęciach z MKK według teorii aktywności (adaptacja modelu Engeströma, 1987: 78).

Mirosław Pawlak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

pawlakmi@amu.edu.pl

WIELOJĘZYCZNOŚĆ I MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W POLSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM – REALISTYCZNE CELE CZY MITY EDUKACYJNE?

Multilingualism and multiculturalism in the Polish educational context – realistic goals or wishful thinking

Over the last decade or so, mainly under the influence of the *Common European Framework of Reference for Languages*, it has been assumed, often entirely uncritically, that the key goals of foreign language pedagogy should be the development of multilingualism and multiculturalism. Although these goals are barely mentioned in the current core curriculum and they do not really find a reflection in coursebooks or everyday teaching practice, the pedagogical recommendations stemming from numerous conference presentations, research studies or methodology textbooks for pre-service and in-service teachers indicate that such a situation should be subject to change because it is not sufficiently reflective of the latest theoretical proposals. A question arises, however, to what extent these goals can in fact be accomplished in our educational context in which additional languages are taught and learned as *foreign* rather than *second*, and, despite increasing opportunities in this respect, out-of-school contact with such languages is often still very limited. The paper aims to address this question, mainly focusing on the difficulties involved in fostering multilingualism and multiculturalism, both with respect to the relevant regulations concerning language education in Poland, everyday realities of foreign language teaching and learning, the limitations of teacher training as well as problems involved in conducting empirical studies.

Keywords: multilingualism, multiculturalism, teacher education

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, międzykulturowość, kształcenie nauczycieli

1. Wprowadzenie

W zaproszeniu na doroczną konferencję Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego poświęconą roli wielojęzyczności i międzykulturowości w dydaktyce językowej, która odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 7–9 września 2015 roku, można znaleźć następujące stwierdzenie: „Tematem wiodącym tegorocznej edycji konferencji będzie problematyka wielojęzyczności i międzykulturowości w glottodydaktyce, która, choć już od wielu lat zmienia oblicze zarówno teoriopoznawczej, jak i praktycznej strony nauczania i uczenia się języków obcych, w dalszym ciągu w dyskursie naukowym bywa traktowana jako novum, kategoria równie ważna, co badawczo interesująca, nacechowana na tyle wysokim potencjałem poznawczym, że warto poświęcić jej jeszcze niejedno spotkanie w gronie specjalistów”. Choć trudno się nie zgodzić z taką argumentacją, to wnioski wypływające z rozważań specjalistów co do celów kształcenia językowego w tym zakresie i sposobów realizacji tych celów mogą być diametralnie różne. Z jednej bowiem strony, zgodnie z zaleceniami wynikającymi z wielu wystąpień konferencyjnych czy różnego rodzaju publikacji, ale też z kluczowego dla polityki językowej dokumentu, jakim jest *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, niezbędna jest taka modyfikacja kształcenia językowego, aby w jak największym stopniu umożliwiała ono skuteczny rozwój wielojęzyczności i międzykulturowości. Nawet dość pobieżne spojrzenie na wyszczególnione przez organizatorów konferencji zakresy tematyczne (np. dydaktyka wielojęzyczności, rozwijanie kompetencji międzykulturowej w różnych kontekstach, czynniki osobowe w rozwijaniu kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej) oraz tytuły wystąpień uwzględnione w ostatecznym programie pokazują, że to ten właśnie punkt widzenia był dominujący. Z drugiej strony, zastanawiając się nad odpowiedziami na dokładnie te same pytania, można też dojść do zupełnie odmiennych wniosków, wskazując na trudności związane z promowaniem kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej, a tym samym na konieczność nieco bardziej krytycznego spojrzenia na możliwość realizacji tych celów w trakcie kształcenia językowego na różnych etapach edukacyjnych.

To właśnie takie stanowisko przyświeca rozważaniom zawartym w niniejszym artykule, którego pierwsza część jest poświęcona omówieniu zagadnień wielojęzyczności i międzykulturowości oraz zaprezentowaniu pojęcia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wraz jego implikacjami dydaktycznymi, a druga ogniskuje się na trudnościach, jakie pojawiają się w kształtowaniu kompetencji w tych dwóch obszarach, wskazując na potrzebę formułowania bardziej realistycznych celów polityki językowej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwie bardzo ważne kwestie, o których należy pamiętać, kontynuując

lekturę tekstu. Po pierwsze intencją autora nie jest w żadnej mierze podanie w wątpliwość ogromnej roli wielojęzyczności i międzykulturowości w obliczu coraz większej mobilności mieszkańców Europy i innych części świata, a co za tym idzie intensyfikacji kontaktów międzynarodowych, a jedynie wskazanie na konieczność wykazywania się realizmem w określaniu zadań polityki językowej oraz opracowania skutecznych sposobów ich realizacji. Po drugie, ponieważ artykuł ma w dużej mierze wymiar praktyczny i nie ma na celu rozwikłania kwestii terminologicznych, szczegółowego zaprezentowania takich czy innych teorii bądź kompleksowego podsumowania wyników badań empirycznych, przedstawienie kluczowych dla podejmowanego tematu pojęć wielojęzyczności i międzykulturowości będzie skrótowe, służąc jedynie za punkt odniesienia dla omówienia możliwości ich skutecznego rozwijania w polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

2. Pojęcie wielojęzyczności i międzykulturowości

Przed omówieniem trudności dotyczących rozwijania wielojęzyczności i międzykulturowości niezbędne jest zdefiniowanie obu pojęć oraz krótkie chociażby doprecyzowanie, co realizacja takiego celu oznacza dla codziennej praktyki nauczania języków obcych. To tym kwestiom są poświęcone poniższe dwie podsekcje.

2.1. Pojęcie wielojęzyczności

Jak piszą Cenoz i Gorter (2013: 401), *wielojęzyczność* można zdefiniować jako „znajomość i używanie kilku języków przez jednostkę lub społeczność językową na określonym obszarze geograficznym”. Dodają oni, że pojęcie to można rozumieć na różne sposoby, co jest związane z trzema kluczowymi kwestiami, a mianowicie:

1. indywidualnym i społecznym wymiarem wielojęzyczności (np. języki mniejszości narodowych, użycie języka ojczystego i docelowego przez imigrantów, zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i grupy, pojawienie się języków mających status międzynarodowych, takich jak język angielski);
2. liczbą języków, które są używane (tj. dwa lub więcej);
3. poziomem opanowania znanych języków (tj. umiejętność porozumiewania się w różnych kontekstach, w mowie lub w piśmie, w produkcji bądź recepcji, znajomość specjalistycznego słownictwa).

Choć dla celów niniejszego artykułu wielojęzyczność należy postrzegać jako atrybut jednostki i to takiej, która uczy się języków obcych w warunkach instytucjonalnych, to nawet przy przyjęciu takiego założenia może ona przybierać różne formy. Niezależnie od dyskusji dotyczącej tego, jakie warunki muszą zostać

spełnione, aby daną osobę można uznać za wielojęzyczną (np. Baker, 2006; Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2006; Jessner, 2008), pojęcie to ma przecież zupełnie inne znaczenie w przypadku kogoś, kto płynnie posługuje się pięcioma czy sześcioma językami w różnych sytuacjach, będąc w stanie osiągać zamierzone cele komunikacyjne, przestrzegając przy tym w odpowiednim zakresie norm pragmatycznych, i kogoś, kto zna jeden lub dwa dodatkowe języki w dość ograniczonym stopniu, posługując się podstawowymi strukturami gramatycznymi czy też leksyką, i potrafi się co prawda porozumieć w typowych sytuacjach, ale często łamie przy tym przyjęte w określonej społeczności zasady (np. wyrażając w nazbyt bezpośredni sposób swoje prośby).

Bardzo ważnym uzupełnieniem pojęcia *wielojęzyczności* jest pojęcie *różnojęzyczności*, które jest używane w dokumentach określających cele i zasady europejskiej polityki językowej. Jak można przeczytać jednym z nich, tj. w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2003: 15-16), „Różni się ono od pojęcia wielojęzyczności, określającego znajomość kilku języków przez indywidualnego człowieka lub współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność. [...] Pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe [...] nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się one na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”. Da się tutaj więc zauważyć ścisły związek pojęcia różnojęzyczności z wprowadzonym przez Cooka (1995; 2002) pojęciem *kompetencji wielojęzycznej* (ang. *multicompetence*), rozumianej jako współobecność różnych języków (zarówno języka ojczystego, jak i języków dodatkowych) w umyśle ich użytkownika. Języki te nie funkcjonują jednak niezależnie do siebie, ale tworzą specyficzny, spójny, unikalny i zintegrowany system, który nie odzwierciedla w żadnym razie prostej sumy kompetencji w poszczególnych językach, co sprawia, że osoba wielojęzyczna posiada zupełnie inną wiedzę i umiejętności aniżeli ktoś, kto zna język ojczysty bądź też taki czy inny język obcy. Niezależnie od konkretnego terminu, który jest używany, wydaje się, że różnojęzyczność jest nie tyle poszerzeniem pojęcia wielojęzyczności, co uszczegółowieniem jednego z jej wymiarów, a mianowicie tego odnoszącego się do relacji między różnymi kodami językowymi, którymi w mniejszym lub większym zakresie potrafi posługiwać się jednostka.

Jeśli przyjąć, jak już wspomniano wyżej, że rozwijanie wielojęzyczności ma być jednym z podstawowych celów dydaktyki językowej, to pojawia się pytanie, w jaki sposób pojęcie to ma być rozumiane przy określaniu celów kształcenia językowego, opracowywaniu programów nauczania, a także doborze środków dydaktycznych i stosowanych technik nauczania. Postulat promowania wielojęzyczności rozumianej w wymiarze indywidualnym jako znajomość

kilku języków wydaje się – przynajmniej na pozór – stosunkowo łatwy do spełnienia, ponieważ jego realizacja wymagałaby odpowiedniego poszerzenia oferty edukacyjnej, co zresztą w jakimś sensie ma już miejsce. Choć będzie o tym szerzej mowa w dalszej części artykułu, to trzeba już w tym miejscu podkreślić, że nawet tak prosty zabieg niesie ze sobą wiele problemów związanych m.in. z określeniem oczekiwanego poziomu biegłości w różnych językach, trafną weryfikacją ustalonych wymagań, zapewnieniem kontynuacji nauki na kolejnych etapach edukacyjnych czy też, bardziej przyziemnie, pozyskaniem niezbędnego finansowania, a także osiągnięciem odpowiednio wysokiego poziomu realizowanych zajęć. Znacznie więcej wyzwań pojawia się jednak w przypadku interpretowania wielojęzyczności jako różnojęzyczności, czyli uznaniu, że uczący się posiadają wspólną kompetencję językową czy komunikacyjną, na którą składają się różne elementy wszystkich znanych im języków. W praktyce musiałoby to oznaczać, jak postulują niektórzy specjaliści (np. Cook, 2002; Jenkins, 2014; Seidlhofer, 2013), porzucenie modelu rodzimego użytkownika jako naturalnego punktu odniesienia, ale również takie zorganizowanie kształcenia, które byłoby oparte na daleko idącej integracji między nauczanymi językami, a co za tym idzie bliskiej współpracy ich nauczycieli. Ekstremalnym przykładem implementacji tych założeń byłaby zapewne forma zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, w której np. zajęcia z matematyki, historii czy geografii byłyby prowadzone przy użyciu kilku języków, włączając w to język ojczysty, co przekładałoby się na ciągłe przełączanie kodów podczas lekcji. Dla piszącego te słowa jako wieloletniego nauczyciela języka angielskiego takie rozwiązanie wydaje się nie tylko mało realne, ale też mało racjonalne, jeśli uczący się mają osiągnąć pewien poziom biegłości w tym czy innym języku docelowym, choć w takiej sytuacji samo pojęcie *język docelowy* przestałoby mieć jakikolwiek sens.

2.2. Pojęcie międzykulturowości

Związek nauczania języka obcego z nauczaniem kultury tego języka nie zawsze był rzeczą oczywistą i znacznie ewoluował na przestrzeni lat. Jak pisze Kramsch (2002, 2012), do lat 70. XX wieku widoczne było wyraźne rozdzielenie nauczania języka i kultury, a także badań w tym zakresie, głównie dlatego, że studia nad językiem były domeną językoznawców, a nie antropologów, zaś nauczanie języka obcego było utożsamiane z opanowywaniem elementów kodu językowego, ale już nie kultury tego języka, jakkolwiek byłaby ona rozumiana. Sytuacja ta uległa zmianie w kolejnych trzech dekadach, gdy badania w zakresie analizy dyskursu, analizy konwersacyjnej, pragmatyki językowej, komunikacji interkulturowej, edukacji międzykulturowej czy w końcu wykorzystania nowoczesnych

technologii w celu stymulowania komunikacji między kulturami doprowadziły do przesunięcia punktu ciężkości na społeczny wymiar nauki języka (Block, 2003), co z kolei spowodowało włączenie elementu kulturowego do dydaktyki językowej. Po 2000 roku główny nacisk położono na sposób, w jaki kultura znajduje odzwierciedlenie w dyskursie, uwzględniając przy tym kwestie związane z globalizacją, kontrolą i władzą, rolą, jaką rozmówcy wypełniają w procesie komunikacji oraz negocjowaniem przez nich znaczeń w określonym kontekście (np. Coupland, 2010; Pennycook, 2007). Znacząco ewoluował także w tym czasie przedmiot badań empirycznych, poczynając od identyfikacji różnic między danymi kulturami (np. Hall, 1981), poprzez różne aspekty komunikacji międzykulturowej (np. Kasper, 2001), a kończąc na kwestiach politycznych (np. Pennycook, 2001; Pennycook, 2007). Wszystko to miało nieunikniony wpływ na dydaktykę językową, choć pierwszoplanową kwestią nie było już to, czy elementy kulturowe należy włączyć do programów nauczania, ale raczej w *jaki sposób* taka integracja powinna nastąpić. Podobnie jak miało to miejsce w przypadku różnych interpretacji pojęcia wielojęzyczności, pojawiło się pytanie, czy nauczanie języka obcego powinno się ogniskować na wybranych zagadnieniach kultury języka docelowego, czy raczej powinno się ono skupiać na bardziej ogólnych kwestiach związanych z komunikacją międzykulturową, przy czym jest to pytanie, które do dzisiaj nie straciło nic na swojej aktualności. Innymi słowy, jak stwierdza Liddicoat (2011), istnieje zasadnicza różnica między *rozwijaniem wiedzy o kulturze danego języka*, często w niewielkim zakresie jako uzupełnienie kształcenia podsystemów i sprawności, a *rozwijaniem interkulturowości*, co jest ściśle związane z transformacją uczących się i zrozumieniem przez nich istoty relacji pomiędzy językiem a kulturą, opowiadając się zresztą zdecydowanie za tą drugą opcją.

Niebagatelne znaczenie dla obecnego sposobu rozumienia międzykulturowości odgrywa ponownie ESOKJ, w którym pojawia się pojęcie *różnokulturowości*. Autorzy tego dokumentu stwierdzają: „Różnojęzyczność należy postrzegać w kontekście różnokulturowości. [...] Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają, są stale na nowo porównywane i sobie przeciwstawiane, kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową. Jej istotną częścią składową jest kompetencja różnojęzyczna, wchodząca także w związku z pozostałymi składnikami kompetencji różnokulturowej człowieka” (ESOKJ, 2006: 17). Jak więc widać, różnokulturowość obejmuje niejako różnojęzyczność, będącą tylko jednym z jej elementów, ale zasada jest w gruncie rzeczy taka sama, tzn. istnieje jedna kompetencja różnokulturowa, na którą składają się elementy

różnych, lepiej lub gorzej znanych uczącemu się kultur. To właśnie taka koncepcja różnokulturowości i różnojęzyczności znalazła swój wyraz w różnych wersjach *Europejskiego Portfolio Językowego*, także tych opracowanych w Polsce, gdzie uczący się mają m.in. odnotowywać swoje doświadczenia w poznawaniu języków i kultur. Takie podejście ma oczywiste konsekwencje dla tego, co dzieje się w klasie językowej, gdzie nacisk nie może już być położony jedynie na poznawanie elementów kultury języka docelowego, ale na rozwijanie wiedzy i umiejętności, które umożliwią uczącym się lepiej zrozumieć inne sposoby patrzenia na świat, a co za tym idzie, bardziej skutecznie się porozumiewać z przedstawicielami różnych kultur (Liddicoat, 2011). Tak więc kreowanie umiejętności niezbędnych dla zapewnienia efektywnej komunikacji międzykulturowej, obejmujących m.in. zdolność uczenia się o innych kulturach, interpretacji osadzonych kulturowo wydarzeń i zachowań czy wykazywania postaw otwartości, ciekawości i tolerancji, staje się jednym z kluczowych celów edukacyjnych (Baker, 2011; Hall, 2002; Liddicoat, 2008, 2011; Sercu, 2010). Pojawia się jednak pytanie, w jakim stopniu ten cel jest możliwy do osiągnięcia i czy wystarczą tutaj sekcje poświęcone sposobom życia w różnych krajach czy nawet pytania zachęcające uczniów do dokonywania stosownych porównań, czyli elementy, które są w dużej mierze normą w dostępnych podręcznikach. Jest to w opinii autora mało prawdopodobne, przy czym o trudnościach z tym związanych będzie mowa w dalszej części artykułu.

3. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna i jej rozwijanie

Choć nie zawsze było to wyeksponowane, znajomość elementów kulturowych była zawsze obecna w modelach kompetencji komunikacyjnej, zaczynając od tego najwcześniejszego, który zaproponował Hymes (1972), gdzie pojawiają się kwestie związane ze stosownością wypowiedzi w danym kontekście, nie tylko przecież sytuacyjnym, ale też kulturowym, czy ze sposobem, w jaki rodzimi użytkownicy w rzeczywistości tworzą swe wypowiedzi, co jest także związane z kulturą. Z kolei w jednym z najlepiej znanych modeli kompetencji komunikacyjnej, Canale i Swain (1980), a następnie Canale (1983) wyróżniają cztery jej elementy, tj.:

1. *kompetencję gramatyczną*, która dotyczy znajomości systemu językowego, a ściślej mówiąc poszczególnych podsystemów języka;
2. *kompetencję dyskursywną*, która determinuje umiejętność tworzenia spójnych i logicznych wypowiedzi;
3. *kompetencję socjokulturową*, która obejmuje szeroko rozumiane normy pragmatyczne;
4. *kompetencję strategiczną*, która jest związana z umiejętnością rozwiązywania problemów w osiąganiu zamierzonych celów komunikacyjnych i zwiększaniem efektywności komunikacji.

Choć element kulturowy nie jest tutaj eksplicytnie nazwany, to wydaje się oczywiste, że tego typu kwestie zawierają się w jakimś zakresie w kompetencji socjolingwistycznej, ale można się ich także doszukać w zdolności konstruowania dyskursu czy skutecznego prowadzenia rozmowy, bo przecież mogą tutaj występować całkiem spore różnice między przedstawicielami różnych kultur. Później zaproponowane koncepcje kompetencji komunikacyjnej (np. Bachman, 1990; van Ek, 1986; Wilczyńska, 1999) są w dużej mierze rozwinięciem tego pierwszego modelu, choć stosowana jest w nich nieco inna terminologia, wyodrębniane są inne rodzaje kompetencji czy proponowane są ich inne podziały. Każdy z nich eksponuje więc w mniejszym lub większym stopniu potrzebę poznania elementów kulturowych, choć oczywiście dotyczy to języka, który jest przyswajany. Warto tutaj przy okazji podkreślić, że nie wystarczy jedynie opanowanie tego czy innego komponentu kompetencji komunikacyjnej, ale niezbędne jest zintegrowanie i używanie ich wszystkich podczas spontanicznej interakcji, co jest związane z bardzo ważnym rozróżnieniem między wiedzą eksplicytną (deklaratywną), czyli znajomością reguł, i wiedzą implicytną (proceduralną), czyli umiejętnością ich automatycznego wykorzystania w komunikacji (Ellis, 2007). Dotyczy to również w oczywisty sposób kompetencji kulturowej, jakkolwiek byśmy jej nie definiowali, ponieważ jest bardzo mało prawdopodobne, że podczas rozmowy z obcokrajowcem ograniczone zasoby uwagi będą ukierunkowane na ten element, skoro uczący się może mieć problemy z doбором odpowiednich słów, wyrażań i struktur czy po prostu ze zrozumieniem rozmówcy.

Wraz ze zmianą spojrzenia na relacje między językiem a kulturą, ewolucją badań w tym zakresie oraz ogólnie akceptowaną koniecznością włączenia elementu kulturowego do dydaktyki językowej, pojawiła się potrzeba jego pełniejszego wyeksponowania, co było zapewne jedną z przyczyn zaproponowania koncepcji *kompetencji interkulturowej* czy *różnokulturowej*, jak tego chcą autorzy ESOKJ. Bennet i Bennet (2004: 149) definiują kompetencję interkulturową jako „umiejętność skutecznej komunikacji w sytuacjach, w których ścierają się różne kultury, i nawiązywania odpowiednich relacji w różnych kontekstach kulturowych”. W odniesieniu do edukacji językowej najbardziej rozpowszechniona jest jednak koncepcja Byrama (1997), który używa terminu *interkulturowa kompetencja komunikacyjna* i przedstawia stosowny model mający być punktem wyjścia dla wyznaczenia celów nauczania, uczenia się i oceniania języka obcego. Przedstawienie takiej koncepcji jest w jego przekonaniu niezbędne, gdyż wszystkie wspomniane modele kompetencji komunikacyjnej przyjmują za punkt odniesienia rodzimego użytkownika języka obcego, wyznaczając w ten sposób nierealne, ale też nielogiczne cele dla uczących się, nie uwzględniając w wystarczającym stopniu komunikacji niewerbalnej (np. wyraz twarzy, postawa, spojrzenie czy gest) i ignorując relacje panujące w danej grupie

i pomiędzy różnymi kulturami (np. budowanie i podtrzymywanie pozytywnych stosunków, efektywne przekazywanie informacji).

W związku z wymienionymi ograniczeniami istniejących koncepcji, Byram (1997) proponuje model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, który uwzględnia następujące czynniki:

- *postawy*, które są warunkiem koniecznym dla skutecznej komunikacji interkulturowej; chodzi tutaj o ciekawość świata i otwartość na inne kultury, gotowość niewyrażania pochopnych opinii i sądów na temat innych kultur, a także chęć dokonywania porównań i krytycznego spojrzenia na własne zachowania i przekonania;
- *wiedza* na temat norm kulturowych obowiązujących we własnym kraju, jak i w kraju, z którego pochodzi rozmówca, oraz procesów interakcyjnych na poziomie indywidualnym i społecznym;
- *umiejętności*, które pozwalają na skuteczne działanie w różnych okolicznościach i są związane z interpretowaniem i dokonywaniem porównań (np. w odniesieniu do pewnych zjawisk, zachowań czy wytworów kultury), jak również z odkrywaniem i wchodzeniem w interakcje (np. rozwijanie świadomości istnienia pewnych różnic w zachowaniach w wyniku rozmów z przedstawicielami innej kultury).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwie niezwykle ważne dla całego modelu kwestie. Po pierwsze wszystkie czynniki go konstytuujące są od siebie ściśle uzależnione i się uzupełniają. I tak np. bez wykształcenia odpowiednich postaw trudno będzie przekonać uczących się do celowości poznawania innych kultur i sposobów życia, a zdobywana wiedza odgrywa kluczowe znaczenie w kreowaniu odpowiedniego rodzaju postaw. Z kolei brak otwartości, tolerancji, krytycznej ewaluacji własnych zachowań i niezbędnej wiedzy może mieć negatywny wpływ na dokonywane interpretacje i porównania, będąc także źródłem trudności w procesie implementowania umiejętności odkrywania i porozumiewania się z obcokrajowcami. Po drugie zdefiniowaną w ten sposób interkulturową kompetencję komunikacyjną można rozwijać przez doświadczenie i refleksję, co wymaga bezpośrednich kontaktów z mieszkańcami innych krajów, ale można ją także kształtować w klasie językowej przy pomocy odpowiednio zaplanowanych działań dydaktycznych (zob. np. Byram, 1997; Byram, Nichols i Stevens, 2001).

Byram (1997) pokazuje również, w jaki sposób zaproponowany przez niego model może stanowić punkt wyjścia do formułowania celów nauczania, uczenia się i oceniania, a więc tak naprawdę do konstruowania całego programu kształcenia. Podkreśla też, że cele te muszą być w taki sposób określone, aby uwzględniać wszystkie komponenty interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, uwypuklać ich wzajemne relacje, a przy tym być zrozumiałe i akceptowane przez wszystkich zainteresowanych. W odniesieniu do postaw

konieczne jest np. wykształcenie gotowości do wyszukiwania i nawiązywania kontaktów z obcokrajowcami, stymulowanie zainteresowania odkrywaniem innych spojrzeń na znane i nieznanne zjawiska czy też promowanie chęci stosowania odmiennych zasad rządzących interakcją. Jeśli chodzi o wiedzę, to można przykładowo wymienić rozwijanie świadomości dotyczącej obecnych i historycznych stosunków między swoją ojczyzną a ojczyzną rozmówcy, poznawanie procesów socjalizacji w obu krajach, postrzeganie wydarzeń historycznych w ojczyźnie z perspektywy innych krajów czy też poszukiwanie przyczyn nieporozumień między rozmówcami z różnych kręgów kulturowych. Co do umiejętności interpretacji i dokonywania porównań, takie cele mogłyby obejmować rozwijanie zdolności identyfikacji etnocentrycznych cech dokumentu czy wydarzenia, a także określanie jego genezy czy podejmowanie prób pogodzenia sprzecznych interpretacji zjawisk. W końcu, jeśli chodzi o umiejętności odkrywania i interakcji, należałyby się np. skupić na identyfikowaniu podobieństw i różnic w procesach komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz negocjowaniu odpowiedniego ich zastosowania w określonych okolicznościach czy też stosowaniu w czasie rzeczywistym odpowiednio dobranych zasobów wiedzy, umiejętności i postaw podczas rozmów z obcokrajowcami. Jak już wspomniano, tego typu cele mogą być realizowane zarówno w klasie językowej, jak i poza nią, co rzecz jasna wymaga sporego stopnia autonomii ze strony uczących się (Benson, 2011). W odniesieniu do oceniania Byram (1997) zaleca przyjęcie przejrzystych kryteriów ewaluacyjnych w ścisłym związku z wyznaczonymi celami, jak również skoncentrowanie się bardziej na procesie niż na produkcie, co oznacza, że kluczową rolę mają odgrywać czynione przez uczniów postępy. Nie sposób nie postawić w tym miejscu pytania, na ile realne jest zrealizowanie choćby niewielkiej części tych celów, a przecież podano tutaj tylko ich przykłady. Kiedy nauka języka jest ograniczona do kilku spotkań w tygodniu, a nauczyciel ma obowiązek rozwijać niezbędne umiejętności językowe, prawdziwym wyzwaniem jest często zachęcenie uczących się do tego, żeby w ogóle coś powiedzieli w języku obcym, z którym kontakt poza szkołą jest niewielki. Podobne wątpliwości nasuwają się w przypadku zalecanych sposobów osiągania takich celów, głównie z uwagi na ograniczoną samodzielność uczących się na różnych etapach edukacyjnych, ale też proponowanego sposobu oceniania, który nie tylko nie cieszy się popularnością, ale jest też czasochłonny i wymaga zaangażowania uczniów. Te i inne problemy będą głównym tematem kolejnej części artykułu, tak w odniesieniu do wielojęzyczności, jak i międzykulturowości.

4. Trudności i problemy

Chociaż, jak już wspomniano we wstępie, potrzeba rozwijania kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej, czy też, używając terminologii wykorzystywanej

w ESOKJ, różnojęzycznej i różnokulturowej, podkreślana jest w wielu wystąpieniach konferencyjnych i publikacjach w Polsce i w Europie, ciekawym zjawiskiem jest to, że oba te zagadnienia są stosunkowo rzadko omawiane w antologiach poświęconym różnym aspektom uczenia się czy też nauczania języka obcego, gdzie częściej można znaleźć teksty dotyczące rozwijania wielojęzyczności w sensie opanowania kilku języków czy nauczania kultury bądź rozwijania kompetencji interkulturowej w języku docelowym. Być może jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest realizm autorów, w większości znanych specjalistów, którzy dobrze zdają sobie sprawę z trudności, z jakimi należy się liczyć, podejmując próbę rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Celem niniejszej sekcji jest omówienie tych problemów w odniesieniu do polskiego kontekstu edukacyjnego przy wzięciu pod uwagę rozwiązań systemowych, kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych i procesu nauczania. Krótko zaprezentowane zostaną też trudności związane z prowadzeniem badań poświęconych rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej.

4.1. Rozwiązania systemowe

W każdym kraju kształcenie językowe odbywa się w ramach obowiązujących przepisów prawa określających m.in. to, jakie powinny być cele tego kształcenia oraz wymiar, w jakim ma się ono odbywać. Jednym z najważniejszych dokumentów w tym zakresie jest *Podstawa programowa* określająca cele i treści nauczania oraz dokonująca specyfikacji ogólnych i szczegółowych wymagań dla kolejnych etapów edukacyjnych, również w przypadku języków nowożytnych. Nie wdając się z uwagi na brak miejsca w szczegółową analizę kolejnych wersji tego dokumentu, należy stwierdzić, że choć np. na czwartym etapie edukacyjnym pojawiają się w nim odniesienia do konieczności uwzględnienia elementów wiedzy o krajach nauczanego języka, a także kraju ojczystego, kontekstu międzykulturowego i problemów pojawiających się na styku różnych kultur, rozwijania świadomości językowej i zwracania uwagi na pewne normy pragmatyczne (np. styl formalny i nieformalny), to mają one bardzo ogólny charakter. Bardziej konkretne, choć nadal nieliczne zalecenia dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej można znaleźć dopiero w przypadku oddziałów dwujęzycznych, co wydaje się zresztą całkiem logiczne i uzasadnione. Przykładem mogą być takie wymagania jak: „Uczeń [...] rozpoznaje odniesienia do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego i znaczenie symboli kulturowych” czy też „Uczeń [...] interpretuje teksty kultury” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku). Jednak nawet tutaj trudno się jest doszukać jakiegoś specjalnego nacisku na rolę nauczania różnych elementów kulturowych, nie mówiąc już o realizacji założeń modelu interkulturowej

kompetencji komunikacyjnej Byrama (1997). Taki stan rzeczy przekłada się w oczywisty sposób na miejsce kultury w podręcznikach dopuszczanych do użytku szkolnego, które są oceniane w odniesieniu do zapisów *Podstawy programowej*, a co za tym idzie, na jej rolę w programach nauczania i sposób, w jaki kompetencja międzykulturowa jest rozwijana w klasie. Choć w podręcznikach coraz częściej znajdują się teksty na temat innych kultur czy zadania zachęcające do dokonywania porównań, to jest to dodatkowy, a nie zasadniczy element. Najczęściej mamy do czynienia z prezentacją ciekawostek, a nie próbą wykształcania trwałych postaw, wiedzy i umiejętności, a wielu nauczycieli po prostu te części pomija z braku czasu. Te kwestie zostaną omówione nieco szerzej w sekcji poświęconej procesowi nauczania.

Inną ważną regulacją prawną rzutuującą na możliwość rozwijania wielojęzyczności oraz międzykulturowości jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Pomijając pewne różnice dotyczące określonych typów szkół czy też uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, liczba godzin przeznaczonych na naukę języka obcego nowożytnego na kolejnych etapach edukacyjnych przedstawia się następująco: I etap – 190 godzin, II etap – 290 godzin, III etap – 450 godzin przeznaczonych na naukę dwóch języków obcych oraz dodatkowo 190 godzin w oddziałach dwujęzycznych, IV etap – 450 godzin przeznaczonych na naukę dwóch języków obcych i dodatkowo 190 godzin w oddziałach dwujęzycznych. Podany wymiar godzin może być zwiększony z puli godzin pozostających do dyspozycji dyrektora szkoły, choć łatwo sobie wyobrazić, że zajęcia językowe konkurują w tym przypadku z innymi przedmiotami. Innymi słowy w typowej szkole ponadgimnazjalnej na każdy rok z trzech lat nauki przypada 150 godzin, które trzeba podzielić między dwa języki, co najczęściej daje najwięcej trzy bądź cztery godziny w tygodniu w przypadku języka wiodącego, a w najlepszym wypadku – dwie dla języka dodatkowego. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę fakt, że część z tych zajęć może się w ogóle nie odbywać z uwagi na wycieczki, uroczystości szkolne, egzaminy i absencję nauczyciela, trudno się nie zgodzić, że o rozwijaniu w sensowym zakresie kompetencji międzykulturowej nie może po prostu być mowy, a wcale nie mniejszym wyzwaniem jest promowanie różnojęzyczności. Jeśli bowiem nauczyciele mają wybór między wykorzystaniem dostępnego czasu na wykonywanie zadań służących kształceniu podsystemów i sprawności oraz takich, których celem jest podnoszenie świadomości kulturowej, to zapewne dla większości z nich wybór będzie oczywisty. Przecież to umiejętności językowe, a nie zdolność interpretacji zjawisk kulturowych będą determinować nie tylko wynik na egzaminie, ale też sukces w osiąganiu zamierzonych celów komunikacyjnych w typowych sytuacjach życia codziennego w kontaktach z

obcokrajowcami. Z drugiej strony przy tak małej liczbie godzin trudno sobie wyobrazić skuteczne osiągnięcie nawet dość rudymenarnych celów w przypadku kolejnych języków obcych, a rozwijanie w tej sytuacji kompetencji międzykulturowej jest po prostu mrzonką.

4.2. Przygotowanie nauczycieli języków obcych

Na samym początku niniejszej podsekcji warto zacytować Kramsch (2013: 311-312), która stwierdza: „Niezależnie od tego, czy są oni rodzimymi czy też nierodzimi użytkownikami języka, którego uczą, nauczyciele zwykle obawiają się, że nie mają odpowiednich kwalifikacji, żeby uczyć kultury. Powtarzane przez nich wciąż stwierdzenie: »Nie wiemy, czym jest kultura i jak jej uczyć« w sytuacji, kiedy tak wiele napisano na ten temat, pokazuje, że »kultura« jest w dalszym ciągu utożsamiana z pewnym zasobem wiedzy wykraczającym poza system językowy oraz to, że nauczyciele nie wiedzą, jak zdefiniować własną kulturę, nie mówiąc już o kulturze języka obcego. Obawiając się utrwalania stereotypów i poruszania kwestii związanych z polityką w klasie językowej, nie wszyscy nauczyciele zgadzają się, że powinni nauczać znaczeń, które wykraczają poza te związane z gramatyką czy słownictwem. Uważają, że nie mają prawa uczyć żywych, często idiosynkratycznych znaczeń kulturowych nadawanym słowom przez żyjące osoby, które mogą, ale wcale nie muszą być rodzimi użytkownikami danego języka”. Taki opis przystaje w pełni do nauczycieli języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym, tym bardziej, że niezależnie od etapu edukacyjnego i poziomu kształcenia zdecydowana większość z nich nie jest rodzimi użytkownikami języka, którego uczą. Poza tym oczywistym faktem, przyczyn mizernego przygotowania do skutecznego rozwijania kompetencji międzykulturowej czy nawet nauczania elementów kultury języka docelowego można się doszukiwać w samym charakterze studiów filologicznych, włączając w to ich moduły przeznaczone na kształcenie nauczycieli. Po pierwsze studenci mają mało możliwości rozwijania tego typu kompetencji, gdyż najczęściej dzieje się to podczas zajęć z historii, wiedzy o krajach określonego obszaru językowego czy ewentualnie proseminarium i seminarium licencjackiego oraz magisterskiego. Wymiar tych zajęć, z których część odbywa się nierzadko w formie wykładów, jest zazwyczaj bardzo ograniczony i istnieją spore różnice programowe między instytucjami. Po drugie taka problematyka uwzględniana jest zwykle dość incydentalnie w module pedagogicznym, często w formie jednego lub dwóch bloków realizowanych podczas zajęć z dydaktyki języka obcego, co jest w dużej mierze związane z faktem, że tematyka interkulturowości praktycznie w ogóle nie pojawia się w standardach kształcenia nauczycieli (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia

17 stycznia 2012 roku). Zawarte tam przepisy nie wspierają też rozwoju różnorodności, a jeśli dodać do tego fakt, że kształcenie językowe na uczelniach jest często ze względów finansowych ograniczane, a zamiast postępów często następuje regres, trudno być optymistą w tej kwestii. Oczywiście istnieją chlubne wyjątki, ale są to tylko wyjątki, a z uwagi na dużą dowolność dotyczącą procesu certyfikacji nie na wiele się zdają przepisy dotyczące niezbędnego poziomu opanowania języka obcego (B2 i B2+ odpowiednio dla studiów pierwszego i drugiego stopnia) i wymogu uwzględnienia specyfiki kierunku studiów (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku). Efekt jest taki, że nauczyciel najczęściej nie ma kompetencji, aby podczas swoich zajęć odwoływać się do znajomości innych języków obcych nauczanych w szkole.

Można też wskazać na wiele innych kwestii, które utrudniają czy wręcz uniemożliwiają skuteczne przygotowanie przyszłych nauczycieli języka do rozwijania międzykulturowości czy różnorodności. Jedną z nich jest to, że sami wykładowcy nie są do tego przygotowani, nie znają dobrze innych języków, mają dość mgliste wyobrażenie o kulturze języka docelowego i stereotypowe przekonania na temat innych kultur, a ich znajomość norm pragmatycznych jest bardzo ograniczona. Taka sytuacja nie powinna zresztą dziwić, skoro wielu z nich nie ma okazji dłuższego przebywania za granicą, a sami byli wykształceni w taki, a nie inny sposób. Poza tym można dobrze znać język obcy, często przebywać za granicą, mieć częste kontakty z rodzimymi użytkownikami języka docelowego i poczuć się zupełnie zagubionym na stacji benzynowej w stanie Indiana, nie znając obowiązujących tam procedur płatności kartą kredytową, czego sam doświadczył piszący te słowa. Tylko ten przykład bardzo dobitnie pokazuje, że wykształcenie kompetencji interkulturowej u osób, które nie mają okazji do kontaktów z obcokrajowcami czy wyjazdów zagranicznych, jest bardzo mało realne, a być może zupełnie niemożliwe. Nie sposób też nie wspomnieć o coraz niższym poziomie językowym kandydatów na studia filologiczne, co poniekąd zmusza wykładowców do koncentrowania się na uzupełnianiu istniejących braków, a nie na stwarzaniu możliwości krytycznego analizowania procesów interakcyjnych w różnych krajach. Nie mniej ważna jest wykazywana przez wielu studentów niechęć do nauki dodatkowych języków, gdyż często wolą zadeklarować niższy poziom ich znajomości po to, aby uniknąć problemów z zaliczeniem, a także wspomniany już niewielki kontakt z językiem docelowym poza zajęciami. Oczywiście nie wolno tutaj generalizować, bo studenci są mniej lub bardziej ambitni, wiele zależy od możliwości uczelni, a kontakty z obcokrajowcami mogą mieć różną intensywność i przybierać różny charakter, chociażby dzięki programowi Erasmus+. Niemniej w pełni uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że przygotowanie przyszłych nauczycieli języków

obcych do rozwijania różnokulturowości i różnojęzyczności pozostawia wiele do życzenia, co w połączeniu z zaprezentowanymi już ograniczeniami systemowymi na pewno nie może dobrze wróżyć skutecznej realizacji tych celów.

4.3. Proces nauczania

Główną trudnością, jeśli chodzi o sam proces dydaktyczny, jest nieodpowiednie przygotowanie dużej części nauczycieli języków obcych, zarówno pod względem znajomości innych języków i kultury języka docelowego, jak i innych kultur, co jest bezpośrednim rezultatem charakteru studiów filologicznych i słabości procesu kształcenia nauczycieli, o czym była mowa powyżej. Taki stan rzeczy niesie ze sobą wiele poważnych konsekwencji, takich jak bardzo rzadkie bądź w ogóle nieobecne odwoływanie się do potencjalnie znanych w jakimś stopniu uczniom języków obcych, chociażby przez porównanie struktur gramatycznych czy konkretnych słów i wyrażeń. Innym negatywnym rezultatem braku niezbędnego przygotowania jest fakt, że nawet jeśli pojawiają się odniesienia do innych kultur, to są one bardzo powierzchowne, stereotypowe, a nie rzadko po prostu błędne, co powoduje, że dokonywanie jakichkolwiek porównań przestaje mieć sens i z całą pewnością nie ma szans przyczynić się do wykształcenia postaw, wiedzy i umiejętności, o których pisze Byram (1997). Duże znaczenie ma tutaj również niska jakość materiałów dydaktycznych, gdyż, jak już wspomniano, mimo że nowoczesne podręczniki zawierają elementy odnoszące się do kultury, to w wielu przypadkach niewiele one wnoszą do rozwoju kompetencji międzykulturowej, a często są pomijane przez nauczycieli, czy to dlatego, że brak na nie czasu, czy może dlatego, że są one mało interesujące dla uczących się. Nie sposób też nie wspomnieć o braku korelacji między przedmiotami, co sprawia, że uczniom trudno jest np. dostrzec związek między tekstem na temat wojny secesyjnej w USA czytany na lekcji języka a korespondującymi z nim wydarzeniami omawianymi na lekcjach historii, a to na pewno nie przyczynia się do rozwijania interkulturowości.

Nie można także pominąć wielu innych przyczyn, z powodu których proces nauczania jest dużą przeszkodą w rozwijaniu kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej. Jedną z nich jest niechęć wielu uczniów do poznawania elementów kulturowych, nie mówiąc już o ich dogłębnej analizie, co może wynikać z chęci skupienia się na samym języku, ale również z tego, że nie potrafią dostrzec związku tych treści z ich codziennym życiem. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku studentów, niebagatelne znaczenie ma obniżający się poziom znajomości języka obcego, co skutkuje zwiększoną hermetycznością zagadnień kulturowych, wciąż niewielkie szanse na kontakt z obcokrajowcami, szczególnie w

mniejszych miejscowościach, jak również powierzchowna, oparta na stereotypach, znajomość innych kultur i sposobów życia. Ogromną rolę odgrywają również wymagania egzaminacyjne, które, czemu nie sposób się dziwić, często determinują to, co dzieje się podczas lekcji i zajęć, a ponieważ nieznanostwo kultury czy brak umiejtnošci analizowania zjawisk kutrowych nie niesie ze sobą niebezpieczeństwa niezdania egzaminu, nie powinno zaskakiwać, że na uwzględnianiu elementów kulturowych często nie zależy ani uczniom, ani nauczycielom. Pewne znaczenie mogą mieć również problemy z rzetelną oceną wielojęzyczności i międzykulturowości, szczególnie jeśli mają być one interpretowane jako swego rodzaju konglomerat języków i kultur, oraz wspomniana już niewielka samodzielność uczących się w nauce języka obcego.

4.4. Badania empiryczne

Spore trudnošci nastroćza również prowadzenie badañ empirycznych, szczególnie wtedy, gdy mają się one ogniskować na kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, tak jak zostały one zdefiniowane w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*. Podstawowym problemem wydaje się być ewaluacja tych kompetencji, gdyż w pierwszym przypadku wymagałoby to oceny umiejtnošci cząstkowych, co stanowi na pewno nie lada wyzwanie, a w drugim nie wiadomo, które kultury należałoby brać pod uwagę, ponieważ postawy, wiedza i umiejtnošci mogą się znacznie różnić w zależności od dokonanego wyboru. O ile można sobie wyobrazić ewaluację tych dwóch obszarów w dłuższym okresie czasu w celach dydaktycznych, jako że nauczyciel jest zapewne w stanie wyciągnąć odpowiednie wnioski w tym zakresie, o ile ma na to ochotę i czas, to trudno byłoby przeprowadzić pobór odpowiednich danych dla celów projektu badawczego bez sporego uszczerbku dla trafności i rzetelności pomiaru. Oczywiście istnieją pewne rozwiązania, takie jak np. odwołanie się do *Systemu Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur* (Candelier i in., 2012) (ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), wykorzystanie rozbudowanego portfolio językowego czy zastosowanie pogłębionych wywiadów, ale również one nie są pozbawione wad. Kolejnym problemem jest możliwość łatwego wpadnięcia w pułapkę utożsamiania znajomości kultury określonego języka z kompetencją interkulturową, mimo że są to odmienne konstrukty – to błąd, który wcale nie należy do rzadkości w pracach badawczych. W końcu należy zadać pytanie o charakter interwencji w badaniach eksperymentalnych, czyli takich, w których badacz chciałby np. dowiedzieć się, czy stosowanie przez pewien czas takich czy innych zabiegów dydaktycznych przyczynia się do wzrostu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. O ile z tą pierwszą byłoby zapewne mniej kłopotu, to w przypadku tej

drugiej wiele zależałoby od tego, jakie zadania zostaną wykorzystywane, w jaki sposób, w jakim czasie, z jaką grupą i w odniesieniu do jakich kultur, co powodowałoby spore problemy z porównywalnością wyników uzyskiwanych w różnych projektach badawczych.

5. Zakończenie

Jak starano się wykazać, rozwijanie wielojęzyczności i międzykulturowości w takim zakresie, jaki proponują niektórzy specjaliści, należy uznać za trudno osiągalny w naszych realiach mit, co jest wynikiem niesprzyjających uregulowań prawnych, niedoskonałości systemu kształcenia nauczycieli języka obcego, a także ograniczeń wpisanych w sam proces nauczania. Wiele oczywiście zależy od tego, jak zdefiniujemy te dwa konstrukty. O ile bowiem trudno jest zaprzeczyć, że promowanie wielojęzyczności rozumianej jako znajomość kilku języków jest na pewno pożądane, choć na pewno niełatwe, to już możliwość rozwijania różnojęzyczności w rozumieniu ESOKJ musi budzić wątpliwości i trzeba mieć świadomość realności stawianych celów. Sytuacja wygląda bardzo podobnie w przypadku międzykulturowości, bo o ile można sobie wyobrazić nauczanie w jakimś zakresie elementów kultury języka docelowego, również, mimo że to ogromne wyzwanie, w odniesieniu do kreowania odpowiednich postaw, wiedzy i umiejętności, to już rozwijanie kompetencji interkulturowej w odniesieniu do różnych języków, kultur i sposobów życia jest mało realnym celem, w zasadzie niemożliwym do osiągnięcia dla zdecydowanej większości uczniów. Pewnym rozwiązaniem w tym zakresie mogłoby zapewne być prowadzenie oddzielnych zajęć na temat interkulturowości, niezwiązanych bezpośrednio z nauką konkretnego języka obcego, bo w ten sposób możliwe stałoby się wyeliminowanie takich czynników jak brak czasu, niski poziom umiejętności językowych czy nawet niewystarczające przygotowanie nauczycieli. Jest jednak mało prawdopodobne, aby takie rozwiązanie mogło się w najbliższym czasie zmaterializować, podobnie jak pełniejsze uwzględnienie komponentu interkulturowego w podstawie programowej czy zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na naukę języka obcego, gdyż takie zmiany wymagałyby dodatkowych nakładów finansowych. Wiele zależy także od celów nauczania języka obcego i wydaje się, że taki przedmiot byłby najbardziej pożądany na studiach filologicznych, co z jednej strony zwiększyłoby kompetencje studentów, a z drugiej przyczyniłoby się do ich lepszego przygotowania do zawodu nauczyciela języka, co być może pozwoliłoby na wyrwanie się z istniejącego błędnego koła. Podsumowując, mimo że nie sposób się nie zgodzić, że rozwijanie wielojęzyczności i międzykulturowości jest odpowiedzią na wyzwania rzeczywistości, to

stawiane przed nauczycielami i uczniami cele muszą być realne, ponieważ fascynacja mitami edukacyjnymi, nawet jeśli są one poprawne politycznie, na pewno nie przyczyni się do lepszego opanowania języków obcych i skuteczniejszej komunikacji z przedstawicielami innych kultur.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, W. 2011. „From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT”. *ELT Journal*, 66: 62-70.
- Bennett, J. M. i M. Bennett. 2004: „Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity”. (w) *Handbook of intercultural training* (red. D. Landis, J. M. Bennett i M. Bennett). Thousand Oaks: Sage, str. 147-165.
- Benson, P. 2011. *Teaching and researching autonomy in language learning*. New York – London: Routledge.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. i D. Stevens. (red.). 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. 1983: „From communicative competence to communicative language pedagogy”. (w) *Language and communication*. (red. J. C. Richards i R. W. Schmidt). London: Longman, str. 2-27.
- Canale, M. i M. Swain, 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candalier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. i A. Noguero. 2012. *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cenoz, J. i D. Gorter. 2013: „Multilingualism”. (w) *The Routledge handbook of applied linguistics*. (red. J. Simpson). London – New York: Routledge, str. 401-412.
- Cook, V. 1996. „Multi-competence and the learning of many languages”. *Language, Culture, and Curriculum*, 8: 93-98.
- Cook, V. 2002: „Background to the L2 user”. (w) *Portraits of the L2 user*. (red. V. Cook). Clevedon: Multilingual Matters, str. 1-27.
- Coupland, N. (red.). 2010. *The handbook of language and globalization*. Oxford – Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. 2007: „Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction”. (w) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. (red.

- R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, J. Philp, H. Reinders i R. Erlam). Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, str. 3-25.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się – nauczanie – ocenianie.* 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Hall, E. T. 1985. *Hidden differences: Studies in international communication*. Hamburg: Grunder and Jahr.
- Hall, J. K. 2002. *Teaching and researching language and culture*. London: Pearson Education.
- Herdina, P. i U. Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. H. 1972: „On communicative competence”. (w) *Sociolinguistics: Selected readings*. (red. J. B. Pride i J. Holmes). Harmondsworth: Penguin, str. 269-293
- Jenkins, J. 2014. *English as a lingua franca in the international University: The politics of academic English language policy*. Oxford: Routledge.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals – English as L3*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. 2008. „Teaching third languages: Findings, trends and challenges”. *Language Teaching*, 41: 15-56.
- Kasper, G. 2001. „Four perspectives on L2 pragmatic development”. *Applied Linguistics*, 22: 502-538.
- Kramsch, C. 2002. „In search of the intercultural”. *Journal of Sociolinguistics*, 6: 275-285.
- Kramsch, C. 2013: „Language and culture”. (w) *The Routledge handbook of applied linguistics*. (red. J. Simpson). London – New York: Routledge, str. 305-317.
- Liddicoat, A. J. 2008. „Pedagogical practice for integrating for integrating the intercultural in language teaching and learning”. *Japanese Studies*, 28: 277-290.
- Liddicoat, A. J. 2011: „Language teaching and learning from an intercultural perspective”. (w) *Handbook of research in second language teaching and learning*. (red. E. Hinkel). New York – London: Routledge, str. 837-855.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. 2007. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. *Dziennik Ustaw* z 22 lutego 2012 roku, poz. 204.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. *Dziennik Ustaw* z 30 sierpnia 2012 roku, poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *Dziennik Ustaw* z 27 listopada 2011 roku, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. *Dziennik Ustaw* z 6 lutego 2012 roku, poz. 131.
- Seidlhofer, B. 2013. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

- Sercu, L. 2010: „Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers”.
(w) *Testing the untestable in language education*. (red. A. Paran i L. Sercu).
Clevedon: Multilingual Matters, str. 17-34.
- Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for foreign language learning*. Tom 1. *Scope*. Starsbourg:
Council of Europe.
- Wilczyńska, W. 1990. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka
obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego

Uniwersytet Warszawski

m.skrzypek@uw.edu.pl

ANGIELSKI SZANSĄ DLA FRANCUSKIEGO, CZYLI REFLEKSJA O ZINTEGROWANYM NAUCZANIU JĘZYKOWYM Z PERSPEKTYWY DYDAKTYKI WIELOJĘZYCZNOŚCI

English as an opportunity for French: a reflection on an integrated didactic approach to different languages studied from the perspective of pluralistic approaches to languages and cultures

The supporters of the concept of multilingualism and interculturalism emphasize that learning new languages is more effective when one consciously refers to the past and current experiences in the exploration and use of languages. A person who, in addition to the mother tongue, learned a foreign language and knows how to use it, not only possesses a skill set needed in the process of learning but also has the information about a language system. Referring to the available research on multilingualism, this article outlines the methods of utilizing this potential during foreign language classes and of preparing the ground for a complex program of teaching additional languages.

Keywords: pluralistic approaches to languages and cultures, integrated didactic approach to different languages studied, foreign language, tertiary language learning: French after English

Słowa kluczowe: dydaktyka wielojęzyczności i wielokulturowości, zintegrowane nauczanie językowe, języki obce nowożytne, nauczanie/uczenie się języka tercjalnego: francuski po angielskim

1. Wprowadzenie

Najnowsze opracowania na temat dydaktyki wielojęzyczności podkreślają znaczenie i rolę zintegrowanego nauczania językowego w procesie przyswajania kolejnych języków obcych (Candelier i in., 2007; Hufeisen i Neuner, 2004; Manno i Greminger Schibli, 2015; Moore, 2006; Widła, 2007; Zarate, Lévy i Kramsch, 2008). Wyniki badań wskazują na wyraźną synergię zasobów, wiedzy i umiejętności wyzwalającą się podczas procesu równoległego uczenia się różnych języków (Hufeisen i Neuner, 2004; Widła, 2011; Wokusch, 2008). Warto zatem w kształceniu językowym odnieść się do rozwiązań proponowanych w podejściach pluralistycznych i szukać powiązań pomiędzy poszczególnymi językami, które uczący się już znają, oraz tymi, które aktualnie przyswajają.

Odwołując się do proponowanej przez Candeliera klasyfikacji podejść pluralistycznych, którą po raz pierwszy zaproponował w ramach projektu FREPA/CARAP (Candelier i in., 2007: 7-8), zintegrowane nauczanie jest jednym z czterech podejść, obok otwarcia na języki, rozumienia (interkomprehensji) języków pokrewnych oraz podejścia międzykulturowego. Stosunkowo najwięcej opracowań można znaleźć na temat ostatniego z nich, gdyż od wielu lat cieszy się ono popularnością zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków z dziedziny nauczania języków obcych. Liczne projekty i działania odnoszą się również do interkomprehensji (zob. np. GALAPRO, GALANET i in.). Z kolei otwarcie na języki cieszy się dużą popularnością ze względu na dostępność wielu interesujących materiałów dydaktycznych dla różnych grup wiekowych do wykorzystanie na zajęciach z języków obcych, np. wypracowanych w ramach projektów EVLANG i Jaling oraz innych¹.

Zintegrowane nauczanie języków jest podejściem, na temat którego dopiero zaczynają się pojawiać konkretne opracowania, a wraz z nimi propozycje jego zastosowania. Dotyczy to szczególnie krajów, w których używa się jednocześnie dwóch i więcej języków obcych (np. w Szwajcarii oraz w Dolinie Aosty w północno-zachodnich Włoszech). Dodatkowym wyzwaniem dla zainteresowanych

¹ FREPA – A Framework for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures/CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Program ma na celu upowszechnienie narzędzi, jakie powstały w ramach projektu „System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur” (FREPA/CARAP) rozwijającego kompetencje uczniów na każdym poziomie edukacji w dziedzinie różnorodności i wielokulturowości. Na oficjalnej stronie projektu FREPA w Centrum Języków Nowożytnych Graz można aktualnie znaleźć 75 propozycji scenariuszy zajęć prowadzonych zgodnie z założeniami podejścia otwarcia na języki: <http://carap.ecml.at/CARAPTeachingmaterials/tabid/2355/language/fr-FR/Default.aspx> [DW 5.01.2016].

tym podejściem jest różnorodność używanych terminów powodująca niespójność terminologiczną. Stąd trudność w przyporządkowaniu każdemu z czterech podejść jednoznacznego odpowiednika w językach obcych².

2. Stosowana terminologia

W opracowaniach polsko-, francusko-, angielsko- i niemieckojęzycznych dotyczących zintegrowanego nauczania języków można znaleźć bardzo różne określenia, które zebrano w tabeli 1.

Terminologia polskojęzyczna	Terminologia francuskojęzyczna	Terminologia niemieckojęzyczna	Terminologia angielskojęzyczna
Zintegrowana dydaktyka języków (obcych)	<i>Didactique intégrée des langues (étrangères)</i>	<i>Integrierte Sprachendidaktik in un- terschiedlichen gelernten Sprachen</i>	<i>Integrated didactic ap- proache</i>
Dydaktyka skoordyno- wana językowo	<i>Didactique coordonnée des langues</i>	<i>Koordination des Sprachenunter- richts</i>	<i>Coordination of lan- guage teaching</i>
Dydaktyka międzyjęzy- kowa	<i>Pédagogie interlangues</i>	<i>Theorien des Zweitspracherwerbs „Interlanguage“</i>	<i>Interlanguage theory</i>
Dydaktyka wielojęzyczno- ści	<i>Didactique du plurilin- guisme</i>	<i>Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	<i>Multilingual didactics</i>
Zintegrowany program nauczania	<i>Curriculum intégré</i>	<i>Integrierte Curricula</i>	<i>Integrated curriculum</i>
Nauczanie/uczenie się ję- zyków tercjarnych	<i>Apprentissage d'une langue tertiare</i>	<i>Tertiärsprachenlernen</i>	<i>Tertiary language learning</i>

Tabela 1: Zintegrowane nauczanie języków – stosowana terminologia.

Wymienione powyżej terminy oznaczają w przybliżeniu to samo i zależą od stanowiska autora oraz trendów badawczych. Odnoszą się np. wyłącznie do języków obcych nauczanych w szkole (nauczanie języka trzeciego) lub biorą pod uwagę języki w kontekście migracji (dydaktyka skoordynowana językowo), język lokalny/wernakularny (dydaktyka międzyjęzykowa), czy też inne języki nauczane bądź używane poza środowiskiem szkolnym (zintegrowany program nauczania) (Brohy, 2008: 11; Manno i Greminger Schibli, 2015: 50). Próba jednoznacznego przyporządkowania terminologicznego znaczenia danemu pojęciu jest trudna, gdyż nadal toczy się dyskusja dotycząca ich ostatecznego kształtu i wymiaru.

² W oparciu o analizę terminologii stosowanej w wielu publikacjach na temat wielojęzyczności proponujemy przyjąć następujące ekwiwalenty: zintegrowane nauczanie (fr. *didactique intégrée*, ang. *integrated didactic approaches*), otwarcie na języki (fr. *éveil aux langues*, ang. *language awakening* lub *language awareness*), interkomprehensja (fr. *intercompréhension entre les langues*, ang. *mutual intelligibility of languages*) i podejście międzykulturowe (fr. *approche interculturelle*, ang. *intercultural approach*).

3. Zintegrowane nauczanie języków – próba definicji

Zintegrowane nauczanie języków polega na skoordynowaniu procesu nauczania/uczenia się różnych języków obcych przez wyszukiwanie i znajdowanie powiązań między wszystkimi lub wybranymi językami nauczanyymi w szkole i/lub poza nią. Może obejmować również język ojczysty. Podejście zintegrowane opiera się na podstawowej zasadzie uczenia się: wykorzystać to, co jest znane, w celu przybliżenia i odkrycia tego, co mniej znane lub nieznanne. Zakłada więc, że każdy nowy język wspomaga lepsze zrozumienie języków poznanych uprzednio oraz to, że wcześniej poznane języki pomagają w zrozumieniu i użyciu kolejnych. Tym samym zintegrowane nauczanie języków promuje i zachęca do otwarcia procesu nauczania/uczenia się jednego języka na rzecz nauczania kolejnego.

Tworząc zintegrowany program nauczania języków, należy dokładnie określić miejsce i rolę każdego z nich w nawiązaniu do ogólnych celów językowo-kulturowych oraz w odniesieniu do określonych kompetencji dla każdego z osobna (mogą być od siebie różne) (Candelier i in., 2007; Moore, 2006; Roulet, 1995). Takie podejście jest stosowane np. we francuskojęzycznej części Szwajcarii i zostało opisane w dokumentach dotyczących polityki językowej (CIIP, 2003).

Poszukiwanie zbieżności między językami jako przedmiotami nauczania ma na celu podniesienie jakości i skuteczności procesu nauczania/uczenia się. Jako przykład dopracowanej formuły dydaktyki zintegrowanej można przyjąć niektóre formy nauczania dwujęzycznego czy też nauczanie języka trzeciego, język niemiecki po angielskim lub angielski po niemieckim (Candelier i Schröder-Sura, 2012: 5).

Na polskim gruncie edukacyjnym tego typu podejście oznaczałoby zmianę paradygmatu ze zwyczajowo stosowanego oddzielnego nauczania poszczególnych języków angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego na skoordynowane nauczanie dwóch lub więcej języków.

4. Zmiana paradygmatu szansą dla pozostałych (obok angielskiego) języków

Zmiana podejścia w nauczaniu stworzyłaby nową przestrzeń dla różnych języków obcych i tym samym wpłynęłaby korzystnie w polskiej rzeczywistości edukacyjnej na stosunek do uczenia się, obok języka angielskiego, również innych języków. Od wielu lat język angielski jest uważany za wiodący w edukacji ze względu na rolę *lingua franca*, którą odgrywa w odbiorze decydentów, rodziców i uczniów. Postrzeganie języka angielskiego jako jedynej klucza do sukcesów na rynku pracy wpływa negatywnie na chęć uczenia się i nauczania pozostałych języków obcych. Dlatego też statystyki dotyczące nauczania np. języka francuskiego

znacznie się różnią od tych dotyczących języka angielskiego³. Zasadnym wydaje się zatem odejście od dotychczasowego sposobu nauczania kolejnych języków w odizolowaniu od angielskiego na rzecz wykorzystania synergii pomiędzy nimi (np. między angielskim i francuskim).

Zdecydowana większość polskich uczniów uczy się języka angielskiego już od pierwszych lat szkolnych (a czasami nawet wcześniejszych). Należałoby zacząć postrzegać tę sytuację jako okoliczność sprzyjającą wytworzeniu zasobu wiedzy i umiejętności oraz strategii uczenia się do wykorzystania w procesie nauczania języka francuskiego jako drugiego po angielskim (i trzeciego po języku ojczystym). Tym bardziej, że liczba godzin przeznaczonych na naukę drugiego języka obcego w polskim systemie edukacyjnym jest mniejsza niż na naukę pierwszego języka obcego, którym najczęściej jest język angielski. Poza tym obowiązkowe nauczanie pierwszego języka obcego rozpoczyna się według aktualnie obowiązującej podstawy programowej już w przedszkolu⁴, w wieku 5 lat, podczas gdy na drugi język przychodzi czas dopiero w gimnazjum. Cele stawiane w nauczaniu języka drugiego nie odbiegają od tych sprecyzowanych dla pierwszego. Jednakże krótki czas nauczania oraz niewielka liczba przeznaczonych godzin znacząco utrudniają ich osiągnięcie i tym samym powodują, że większość uczniów wybiera na egzaminie gimnazjalnym oraz na maturze język angielski zamiast jakiegokolwiek innego. Potwierdzają to m.in. badania dotyczące powszechności nauczania języków obcych w Polsce prowadzone przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (Braunek, 2013) oraz Główny Urząd Statystyczny (2014).

W świetle przytoczonych powyżej informacji, aby uzyskać lepsze efekty w nauczaniu drugiego języka obcego, należy sięgać po takie rozwiązania dydaktyczne, które pozwolą na ergonomiczne pod względem kognitywnym wykorzystanie czasu nauki. Istniejąca w polskim systemie edukacyjnym chronologia – angielski przed francuskim – mogłaby zostać wykorzystana w celu przyspieszenia procesu uczenia się języka francuskiego. Istnieją już pierwsze badania

³ Nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach dla dzieci i młodzieży (łącznie ze specjalnymi) oraz policealnych w roku szkolnym 2014/2015: angielskiego 95% ogółu uczniów, niemieckiego 35,8%, rosyjskiego 4,3%, francuskiego 2,6%, hiszpańskiego 1,6%, włoskiego 0,4%, innego 0,1%. Niektórzy uczniowie uczą się więcej niż jednego języka obcego, dlatego suma odsetek przekracza 100%. Za: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2014/2015, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2015. [online: file:///C:/Users/GPS/Downloads/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf; DW 3.06.2016].

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

przeprowadzone w Polsce⁵, które potwierdzają, że wykorzystanie zasobów językowych ucznia trójjęzycznego na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej pozwala skrócić nawet o jedną trzecią czas opanowania umiejętności posługiwania się kolejnym językiem obcym (Widła, 2007). Do podobnych wniosków doszli badający efekty zintegrowanego nauczania języków w Szwajcarii. Po pięciu latach od wprowadzenia reformy w nauczaniu języków okazało się, że uczniowie szkół podstawowych, którzy przed rozpoczęciem nauki języka francuskiego uczyli się od dwóch lat języka angielskiego, osiągnęli lepsze rezultaty od kolegów, którzy nie uczyli się wcześniej angielskiego (Egli Cuenat, 2012: 22-23). Warunkiem *sine qua non* sukcesu jest jednak świadome odnoszenie się przez nauczyciela do wcześniejszych doświadczeń językowych uczniów.

5. Zastosowanie zintegrowanego nauczania językowego w nauczaniu drugiego języka obcego

W literaturze przedmiotu pojawiały się różne hipotezy na temat zgubnych skutków transferu negatywnego (interferencji językowej). Aktualne tendencje w dydaktyce nauczania języków obcych kładą nacisk przede wszystkim na umiejętność rozpoznania interferencji w celu uniknięcia ryzyka, które ze sobą niesie (Manno i Greminger Schibli, 2015: 51-52). Ci sami naukowcy, powołując się na badania Kleina i Stahlhofen (tamże), podkreślają znaczenie transferu pozytywnego w formie internacjonalizmów. Otóż ich wpływ na przyswajanie języka obcego jest dla uczącego się pięć razy korzystniejszy niż zakładany skutek negatywny, który łatwo zminimalizować, a nawet wykluczyć poprzez kontekstualizację. Najnowsze badania przeprowadzone pod egidą Widły

⁵ Projekt badawczy przeprowadzony przez Instytut Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego w latach 2006–2009 miał na celu opracowanie metodologii badań nad przyswajaniem języka francuskiego jako trzeciego po języku ojczystym i angielskim. Wymiernym efektem tych badań, poza przedstawieniem teorii na temat rozmaitych aspektów badanego zjawiska, jest suplement do podręczników nauki języka francuskiego w wersji elektronicznej (*Ćwiczenia z języka francuskiego*, Katowice 2009), składający się z odpowiednio dobranych ćwiczeń interaktywnych, umożliwiających szybkie wyeliminowanie transferu negatywnego. Widła we wstępie do ww. suplementu zatytułowanym „Jak to działa” stwierdza: „Uczeń trójjęzyczny różni się mocno od dwujęzycznego. Okazuje się, że najciekawsze różnice ukazują się w momencie pewnej stabilizacji, po około 300 godzinach przyswajania materiału, kiedy nabywa się sprawności pozwalające na w miarę skuteczne komunikowanie się w języku obcym. Tak szybkie postępy możliwe są oczywiście dzięki znajomości drugiego języka – przez pewną bliskość, zwłaszcza słownictwa, bo wszelkie luki wiedzy kompensowane są w o wiele większym stopniu kreatywnością uczniów”.

(2011: 54-55) pozwoliły na dookreślenie pojęcia świadomego i nieświadomego transferu pozytywnego: „*Transfer pozytywny*, czyli produkcja poprawnych form w L2, gdzie *poprawność* oznacza zbieżność z użyciem, występuje częściej nieświadomie, na zasadzie prostej kalki językowej. Świadomy transfer występuje, kiedy uczący się zgadują przy produkcji tekstu lub mowy w L2, ponieważ nie opanowali lub zapomnieli użycia danego elementu w L2. Tacy użytkownicy języka mogą być świadomi różnic, ale brakuje im umiejętności w L2 i w konsekwencji podpierają się swoim językiem ojczystym. W przypadku osób posługujących się kilkoma językami obcymi, transfer czasami zachodzi między L2 i L3, a czasami między L1 i L3⁶. Na przykład Polak mówiący po angielsku i niemiecku może założyć, że reguły języka angielskiego odnoszą się również do niemieckiego” (Widła, 2011: 54-55).

Podobnie jest z wiedzą proceduralną i deklaratywną w procesie przyswajania języka obcego. Przyjmuje się mianowicie, że w przypadku przyswajania L3 uczący się korzystają z wiedzy proceduralnej nabytej w L1 i/lub w L2. Uczenie się kolejnego języka opiera się zatem na dotychczasowym doświadczeniu w tym zakresie, a więc na wypracowanym uprzednio katalogu kognitywnej analizy językowej, którą dostosowuje się do struktur kolejnego języka (Manno i Greminger Schibli, 2015: 53). Badacze podkreślają wykorzystanie m.in. nabytych uprzednio strategii uczenia się, rozumienia oraz produkcji.

„Wiedza deklaratywna w L2 (system języka) nie musi być na nowo konstruowana ze względu na wiele podobieństw i pokrewieństwo językowe między angielskim i francuskim” (Hufeisen i Neuner, 2004: 174), np. w zakresie słownictwa. Ponieważ celem niniejszego artykułu nie jest wskazanie konkretnych przykładów ćwiczeń, zadań czy też działań integrujących języki na określonym etapie edukacyjnym i poziomie nauczania, ograniczymy się do ogólnego przybliżenia zamysłu łączenia zasobów.

Jednym z obszarów do wykorzystania jest słownictwo. Przyjmuje się⁷, że jedna trzecia słownictwa angielskiego pochodzi z języka francuskiego. Wliczając w to słowa pochodzenia łacińskiego i inne wpływy romańskie, leksemy, które nie są pochodzenia germańskiego, stanowią więcej niż połowę słownictwa języka angielskiego. Można spotkać się z opinią, że język angielski jest najbardziej łacińskim ze wszystkich języków germańskich. W ostatnich latach wiele anglicyzmów

⁶ Na polskim gruncie edukacyjnym przyjmuje się, że L1 to język ojczysty, L2 – pierwszy język obcy i L3 – drugi język obcy.

⁷ Najnowsze dane na ten temat zebrał Donisthorpe z British Council w artykule pt. „Ile angielskiego w angielskim? Język globalny”. Artykuł ukazał się w wydaniu on-line czasopisma „Polityka” z dn. 28.11.2014 [online: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/ludzieistyle/1600757,1,ile-angielskiego-w-angielskim.read; DW 3.06.2016>].

przeniknęło z kolei do języka francuskiego, co dodatkowo wpłynęło na zwiększenie liczby wspólnych słów. Praca ze słownictwem może więc być dobrym początkiem w tworzeniu zintegrowanego podejścia na zajęciach z języka obcego. Innym pomysłem do wykorzystania jest znalezienie powiązań na poziomie fonologicznym, np. przeciwieństwa fonologiczne i fonemy wspólne dla obu języków. W obszarze składni i morfologii można m.in. przyrzeć się szykowi zdań w języku angielskim i porównać go z francuskim albo porównać reguły stopniowania.

Gotowe pomysły na wykorzystanie i tworzenie połączeń między językami można znaleźć w najnowszych podręcznikach i materiałach dydaktycznych, które ukazały się na niemieckim i szwajcarskim rynku edukacyjnym⁸. Zostały skonstruowane wokół czterech aspektów (Egli Cuenat, 2012: 24-25):

- wspólnego słownictwa (dobór tekstów, w których występuje ok. 30% wspólnego dla obu języków słownictwa, refleksja nad rodzajami podobieństw graficznych i fonicznych, nad „fałszywymi przyjaciółmi” – interferencjami oraz transferami pozytywnymi, zadania ułatwiające dokonywanie transferu);
- wspólnych strategii uczenia się (kognitywnych, np. *clustering*, afektywnych czy metakognitywnych);
- strategii czytania, słuchania, pisanie i mówienia;
- otwarcia na języki.

Oprócz nowych materiałów ważną pomoc stanowią dotychczasowe wydania *Europejskiego Portfolio Językowego* (EPJ) wspierające rozwój uczenia się transwersalnego, samoocenę oraz refleksję nad własną biografią językową.

Ostatnie wymienione narzędzie, do którego mamy łatwy dostęp w Polsce⁹, może być wykorzystane do tworzenia projektów edukacyjnych (w przeszłości znanych bardziej pod nazwą ścieżek międzyprzedmiotowych), których tematyka odnosiłaby się do integrowania zasobów zdobytych w procesie przyswajania języków obcych. Można po raz kolejny skorzystać z doświadczeń szwajcarskich nauczycieli, którzy w ramach wspólnego międzykantonalnego projektu „Passepartout”¹⁰ stworzyli

⁸ *Brücken zwischen Young World und envol* i *Brücken zwischen Explorers und envol* dla uczniów w wieku 11–14 lat, dla których pierwszym językiem obcym jest angielski, a drugim – francuski. Podręczniki dla młodszych i starszych dzieci stosowane równolegle dla języka francuskiego: *Mille feuilles* oraz angielskiego *New World*. Podręcznik dla młodzieży: *Découvrons le français : Französisch interlingual*.

⁹ Europejskie Portfolia Językowe dla wszystkich grup wiekowych są dostępne on-line na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji: <http://www.ore.edu.pl/jezyki-obce/4343-europejskie-portfolio-jezykowe-epj> [DW 7.01.2016].

¹⁰ 25.03.2004 r. CDIP (Szwajcarska Konferencja Kantonalnych Ministrów Edukacji) zdefiniowała swoją strategię i program prac w dziedzinie nauczania języków obcych w

skoordynowane programy nauczania dwóch języków wokół następujących obszarów: kompetencji językowej w ujęciu zadaniowym, znajomości języków i kultur oraz umiejętności strategicznych. Projekty edukacyjne w polskiej szkole sformułowane wokół pierwszego obszaru mogłyby być oparte o podstawę programową języka obcego nowożytnego dla właściwego etapu edukacyjnego, wytyczne zawarte w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2003) oraz polskie wersje EPJ. W przypadku drugiego (otwarcia na języki i edukacji interkulturowej) i trzeciego obszaru (umiejętności uczenia się, jak się uczyć) można, oprócz EPJ, zastosować rozwiązania zaproponowane w programie FREPA/CARAP.

Z doświadczeń szwajcarskich wynika, że koordynacja międzyjęzykowa może być oparta na dwóch wzorcach: pierwszy (najtrudniejszy do realizacji na polskim rynku edukacyjnym) to opracowanie podręczników i/lub materiałów zawierających gotowy zestaw tekstów i zadań ułatwiających znalezienie połączeń między językami, drugi to autorskie projekty edukacyjne oparte na założeniach dydaktyki zintegrowanego nauczania języków.

Stosując pluralistyczne podejście w procesie nauczania języków obcych należałoby więc zwiększyć udział transferu pozytywnego oraz zapobiegać transferowi negatywnemu. Wzmocnienie transferu pozytywnego jest możliwe np. poprzez wczesne tworzenie świadomości językowej (w tym różnojęzycznej i międzyjęzykowej) oraz usystematyzowanie wspólnych, podobnych odniesień i połączeń.

6. Wnioski

Biorąc pod uwagę uczących się jako podmioty społeczne jest ważne, aby bacznie obserwować rzeczywistość, w której funkcjonują i którą przyjdzie im współtworzyć. Dzisiejszy świat, a tym bardziej świat jutra, jest i będzie wielokulturowy. Proces internacjonalizacji nie przekłada się bowiem na standaryzację oraz uniwersalność punktów widzenia i odniesienia, ale raczej na wprowadzenie w różnorodność, niepewność i niestabilność. W tej sytuacji niezwykle istotne staje się

ramach kształcenia obowiązkowego. Jego głównym celem jest nauczanie dwóch języków obcych od trzeciego i piątego roku kształcenia obowiązkowego. Efektem końcowym projektu „Passepartout” jest stworzenie wielojęzycznego repertuaru uczniów na bazie poszczególnych języków: L1, języków obcych i innych języków, z którymi uczeń ma do czynienia. Języki nie są rozpatrywane indywidualnie, ale jako elementy przyczyniające się do rozwoju repertuaru językowego jako całości przekraczającej jego składowe. Pogląd ten ma konsekwencje w zakresie dydaktyki wielojęzyczności (w terminologii „Passepartout”), gdyż oznacza zbliżenie i wzajemne korzyści płynące z nauczania językowego, które jest nazywane dydaktyką zintegrowaną lub skoordynowaną.

zrozumienie inności, a szkoła, która coraz częściej staje się miejscem przyjmującym uczniów/studentów różnych kultur i języków, powinna odgrywać wyznaczoną i specjalną rolę w tym procesie. W szerokim rozumieniu dydaktyka zintegrowana obejmująca różne języki, które tworzą pomosty w przyswajaniu kolejnych, może wobec tego odegrać niebagatelną rolę wychowawczą.

BIBLIOGRAFIA

- Brohy, C. 2008. „Didactique intégrée des langues: évolution et définitions”. *Babylonia*, 1: 9-11.
- Candelier, M., Camillieri-Grima A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. i M. Molinié. 2007. *FREPA. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe, Graz: ECML.
- Candelier, M. i A. Schröder-Sura. 2012. „Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej”. *Języki Obce w Szkole*, 4: 4-11.
- Egli Cuenat, M. 2012. „Création de matériaux d’enseignement pour un apprentissage coordonné des langues?”. *Babylonia*, 1: 22-28.
- Hufeisen, B. i G. Neuner. 2004. *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d’une langue tertiaire-l’allemand après l’anglais*. Strasbourg: CELV, Conseil de l’Europe.
- Manno, G. i C. Greminger Schibli. 2015: „Les synergies offertes par la didactique intégrée des langues – profitons-en dans l’enseignement du français deuxième langue étrangère!”. (w) *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit – Formation continue et plurilinguisme – Further education and plurilingualism*. (red. M. Weil i M. Vanotti). Bern: Hep-Verlag, str. 46-63.
- Moore, D. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paryż: LAL Didier.
- Roulet, E. 1995. „Peut-on intégrer l’enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?”. *Babylonia*, 2: 22-25.
- Widła, H. 2007. *L’acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widła, H. 2009. *Ćwiczenia z języka francuskiego (na płycie CD)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widła, H. 2011. „Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce”. *Lingwistyka stosowana*, 4: 53-67.
- Wokusz, S. 2008. „Didactique intégrée des langues (étrangères) à l’école: vers l’enseignement des langues de demain”. *Prismes Revue Pédagogique HEP*, 8: 30-34.
- Zarate, G., Lévy, D. i C. Kramsch. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paryż: Editions des archives contemporaines.

Netografia

- Braunek, A. 2013. *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011-2012*. Raport Ośrodka Rozwoju Edukacji. file:///C:/Users/GPS/Downloads/powszechnosc_nauczania_jezykow_2011_2012.pdf [DW 05.01.2016].
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). 2003. *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. <http://www.axl.cefai.ula-val.ch/europe/suisse-CIIPSRT-2003.htm> [DW 05.01.2016].
- GUS (Główny Urząd Statystyczny). 2014. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013-2014*. file:///C:/Users/GPS/Downloads/oswiata_i_wychowanie%20(1).pdf (DW 05.01.2016).

Beata Karpeta-Peć

Uniwersytet Warszawski

beata.pec@uw.edu.pl

INNOWACYJNE ROZWIĄZANIA GLOTTODYDAKTYCZNE W KSZTAŁCENIU KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Innovative glottodidactic (learning/teaching) solutions in teaching cross-cultural competence

The aim of this article is to present various innovative solutions, which can be used in foreign language teaching and learning. The essence of the discussion is the attempt to systematise the suggestions in the field of glottodidactics, which enable to fulfil the paramount aim of foreign language learning and teaching, that is the development of the cross-cultural competence.

Keywords: innovation, cross-cultural competence, cross-cultural work forms typology, open forms, glottodidactic solutions

Słowa kluczowe: innowacyjność, kompetencja międzykulturowa, typologia międzykulturowych form pracy, otwarte formy pracy

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł ma być zachętą do nauczania języków obcych zorientowanego w ten sposób, aby stało się miejscem poznania człowieka jako osoby wzrastającej w określonej kulturze. Poszukiwania nie będą globalnym spojrzeniem na problematykę międzykulturowości, nie będą też dotyczyć akwizycji języka w aspekcie międzykulturowym, lecz skoncentrują się wokół uczenia się i nauczania języka obcego. Zamysłem autorki niniejszego artykułu jest usystematyzowanie istniejących rozwiązań glottodydaktycznych, sprzyjających innowacyjności, w zakresie kształcenia kompetencji międzykulturowej. Jego sedno stanowi zestawienie propozycji takich rozwiązań oraz usystematyzowanie ich we własnej

typologii form pracy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych (przy czym procesy uczenia się wyeksponowane zostają wobec procesów nauczania – zgodnie z aktualnie obowiązującymi zasadami w glottodydaktyce).

1. Kompetencja międzykulturowa oraz innowacyjność w glottodydaktyce

Na wstępie należy zauważyć, że „podstawą językowej polityki europejskiej jest poszanowanie różnorodności dziedzictwa kulturowego, językowego i edukacyjnego wszystkich Europejczyków” (Gajek, 2004: 9). Takie pojęcia jak *uczenie się międzykulturowe*, *komunikacja międzykulturowa*, *wychowanie międzykulturowe*, *pedagogika międzykulturowa* funkcjonują w literaturze przedmiotu od lat 80-tych XX w. (por. Torenc, 2007: 58). W dziedzinie pedagogiki międzykulturowe uczenie się postrzegane jest jako cel uczenia się oraz zasada nauczania i rozumiane jako „zdolność uczenia się i życia w społeczeństwie wielokulturowym” (Krumm, 1995: 156). W glottodydaktyce kompetencja międzykulturowa rozumiana jest jako „umiejętność wielo-perspektywicznego postrzegania sytuacji związanych z obcą kulturą, empatii i krytycznej tolerancji wobec niej oraz jej członków” (Heyd, 1997). Obejmuje ona:

- umiejętność rozumienia i interpretowania z własnego punktu widzenia obcej kultury, oczekiwań wobec ról społecznych pełnionych przez jej członków oraz ich zachowań;
- rozumienie procesów zachodzących podczas interakcji osób pochodzących z różnych kultur w tzw. sytuacjach międzykulturowych;
- dysponowanie strategiami radzenia sobie z sytuacjami międzykulturowymi oraz rozumienia obcego świata na tle własnego (por. tamże).

Lekcje języków obcych są zatem miejscem systematycznych spotkań uczących się z obcą kulturą, (re)prezentowaną przez osoby, z którymi bezpośrednio lub pośrednio odbywa się komunikacja. Każda taka lekcja jest na wskroś międzykulturowa i oznacza poznawanie kultury kraju docelowego i jego języka na bazie własnych doświadczeń, aczkolwiek z perspektywy własnej kultury. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej jest celem doprecyzowanym w ramach kształcenia kompetencji komunikacyjnej i tak jest rozumiane w niniejszym artykule.

Innowacyjność natomiast w tym kontekście postrzegana jest jako proces, w odróżnieniu od spontanicznych jednorazowych działań, mających na celu wypróbowanie dobrych pomysłów i tzw. dobrych praktyk (por. de Cillia i in., 2005: 68). Proces innowacyjności obejmuje takie etapy, jak: badanie sytuacji wyjściowej, pozwolenie na wprowadzenie innowacji (np. ze strony dyrekcji szkoły), diagnozę (czyli zdefiniowanie problemu badawczego), zaplanowanie in-

nowacji, wprowadzenie innowacji, ewaluację oraz instytucjonalizację (czyli włączenie innowacji w praktykę szkolną w danym miejscu). Według Paradies i Linser (2008: 17) rozwój organizacyjny szkoły służy zaplanowanemu kształtowaniu i odnawianiu architektury społecznej szkoły przy współudziale pedagogicznym wszystkich zainteresowanych.

Wprowadzając zatem atrakcyjne formy międzykulturowego nauczania i uczenia się języków obcych, trzeba mieć na uwadze interpretowanie ich jako innowacyjności i długoterminowe ich włączanie w proces kształcenia, bowiem „uczenie się i nauczanie kompetencji międzykulturowych mają kluczowe znaczenie dla kultury demokratycznej i spójności społecznej” (Biała Księga Dialogu Międzykulturowego; za: Byram i in., 2011: 6). Kompetencja międzykulturowa obejmuje następujące podstawowe kompetencje:

- kompetencje poznawcze (np. wiedzę o innych grupach kulturowych);
- kompetencje emocjonalne (np. postawę otwartości, ciekawości, szacunku dla innych, empatii);
- kompetencje behawioralne (np. umiejętność interpretowania, porównywanie, odkrywczość, krytyczną świadomość kulturową) (por. Byram i in., 2011: 12 i n.).

Rozwój w/w kompetencji związany jest bezpośrednio z realizacją podstawowych celów nauczania i uczenia się języków obcych (por. Doyé, 1995: 16 i n.), takich jak, cele kognitywne (odpowiadające za rozwój kompetencji poznawczych), cele afektywne (kształtujące kompetencje emocjonalne) i cele społeczno-pragmatyczne (uwzględniające kompetencje behawioralne).

2. Rozwiązania glottodydaktyczne sprzyjające innowacyjności

W dalszym toku rozważań ukazane zostaną przykładowe formy uczenia się i nauczania, które sprzyjają innowacyjności w obszarze glottodydaktyki. Wydaje się, iż każda z dalej przedstawionych form może w sposób optymalny wspierać realizację nadrzędnego celu nauczania i uczenia się języków obcych, jakim jest omówiona powyżej kompetencja komunikacyjna z jej uściśleniem jako kompetencji międzykulturowej. Formy wybrane do celów tej analizy ukazane zostaną z dwóch perspektyw: z jednej strony (horyzontalnie) rozróżnione zostaną za Paradies i Linser (2008) formy zindywidualizowanego, wspólnego i frontального uczenia się oraz nauczania języków obcych, z drugiej strony (wertykalnie) – w zestawieniu własnym – glottodydaktyczne formy o charakterze zamkniętym, półotwartym i otwartym. Na tej podstawie zaproponowana zostanie własna typologia innowacyjnych form międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych.

2.1. Formy zindywidualizowanego, wspólnego i frontального uczenia się i nauczania

W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy podstawowe typy lekcji (horyzontalnie):

- lekcje o charakterze frontальnym, zbudowane w dużej mierze z frontalnych dydaktycznych sytuacji uczenia się i nauczania;
- lekcje o charakterze kooperacyjnym, składające się w dużej mierze ze wspólnych dydaktycznych sytuacji uczenia się i nauczania;
- lekcje o charakterze zindywidualizowanym, które zbudowane są w dużej mierze z dydaktycznych sytuacji uczenia się i nauczania, bazujących na indywidualnej ich organizacji (por. Paradies i Linser, 2008: 29).

Dalej przedstawiono zestawienie przykładowych form zindywidualizowanego, kooperacyjnego i frontального uczenia się i nauczania (horyzontalnie).

Formy frontального uczenia się i nauczania j.o.	◦ tradycyjna lekcja z całą klasą; ◦ prezentacja (np. multimedialna lub z wykorzystaniem metaplanu); ◦ praca z tablicą interaktywną; ◦ uczenie się przez nauczanie
Formy wspólnego uczenia się i nauczania j.o.	◦ praca projektowa (w tym projekty internetowe, wymiana młodzieży); ◦ drama; ◦ warsztaty dydaktyczne; ◦ wspólne świętowanie; ◦ wycieczki klasowe, uczniowska wymiana; ◦ opracowanie biografii spotkań międzykulturowych
Formy zindywidualizowanego uczenia się i nauczania j.o.	◦ praca swobodna; ◦ praca w formie stanowisk dydaktycznych; ◦ praca według planu dnia/tygodnia; ◦ samodzielna praca w domu; ◦ samodzielna praca z wykorzystaniem komputera; ◦ samodzielne wycieczki; ◦ praca z portfolio językowym; ◦ praca z dziennikiem uczenia się; ◦ prowadzenie korespondencji między-klasowej

Tabela 1: Formy zindywidualizowanego, wspólnego i frontального uczenia się i nauczania języków obcych (opracowanie własne; na podstawie Paradies i Linser, 2008).

Wymienione typy lekcji tworzą swego rodzaju scenariusz dla zaistnienia różnorodnych sytuacji dydaktycznych.

2.2. Formy zamkniętego, otwarto-zamkniętego i otwartego uczenia się i nauczania

Drugą perspektywę (wertykalną) można nakreślić analizując odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu dana forma lekcji przejawia charakter otwarty. Mówiąc

o otwartości bierze się pod uwagę otwartość metodyczną, organizacyjno-treściową i społeczną (Peschel, 2005). Wszystkie przedstawione poniżej typy lekcji uwzględniają zarówno elementy nauczania frontального, jak wspólnego (ze społecznego i w parach) oraz indywidualnego.

Formy zamkniętego uczenia się i nauczania j.o.	Formy otwarto-zamkniętego uczenia się i nauczania j.o.	Formy otwartego uczenia się i nauczania j.o.
• praca z dziennikiem uczenia się; • drama; • tradycyjna lekcja z całą klasą; • prezentacja multimedialna	• praca z tablicą interaktywną; • praca z portfolio językowym; • prowadzenie korespondencji międzyklasowej; • warsztaty dydaktyczne; • opracowanie biografii spotkań międzykulturowych; • uczenie się przez nauczanie; • samodzielna praca w domu; • samodzielna praca z wykorzystaniem komputera; • wspólne świętowanie; • wycieczki klasowe, uczniowska wymiana	• praca swobodna; • praca według planu dnia/tygodnia; • praca w formie stanowisk dydaktycznych; • praca projektowa

Tabela. 2: Formy zamkniętego, otwarto-zamkniętego i otwartego uczenia się i nauczania języków obcych (opracowanie własne).

Można zatem zasugerować rozróżnienie następujących podstawowych typów lekcji:

- lekcje o charakterze zamkniętym, a więc raczej tradycyjne lekcje, na których nauczyciel i uczniowie realizują przypisane im od wieków funkcje: nauczyciel jest kompetentną osobą przekazującą wiedzę i kształtującą umiejętności uczniów jako dużej grupy;
- lekcje o charakterze półotwartym, a więc z jednej strony zamkniętym, z drugiej otwartym, na których dokłada się starań, by ukierunkować działania dydaktyczne na potrzeby uczniów;
- lekcje o charakterze otwartym, które realizują w sposób optymalny zasady otwartości metodycznej, organizacyjno-treściowej i społecznej; są to lekcje, na których praca i procesy uczenia się oraz nauczania przebiegają w sposób otwarty.

2.3. Próba usystematyzowania innowacyjnych rozwiązań glottodydaktycznych

Nie jest możliwe uczenie się i nauczanie języków obcych o charakterze otwartym w formie frontalnej. Te dwa aspekty wykluczają się. Otwarte podejście w glottodydaktyce oznacza zgodę na odejście od nauczania frontального (nawet

w jego najnowocześniejszych formach) w kierunku form wspólnego i zindywidualizowanego otwartego uczenia się.

Wszystkie dotychczas omówione formy uczenia się i nauczania zostały zebrane w poniższej tabeli (horyzontalnie i wertykalnie).

	Formy zamkniętego uczenia się i nauczania j.o.	Formy otwarto-zamkniętego uczenia się i nauczania j.o.	Formy otwartego uczenia się i nauczania j.o.
Formy frontального uczenia się i nauczania j.o.	• prezentacja multimedialna • tradycyjna lekcja z całą klasą	• praca z tablicą interaktywną • uczenie się przez nauczanie	-
Formy kooperacyjnego uczenia się i nauczania j.o.	• drama	• warsztaty dydaktyczne • opracowanie biografii spotkań międzykulturowych • wspólne świętowanie • wycieczki klasowe, uczniowska wymiana	• praca projektowa
Formy zindywidualizowanego uczenia się i nauczania j.o.	• praca z dziennikiem uczenia się	• samodzielna praca w domu • samodzielna praca z wykorzystaniem komputera • samodzielne wycieczki • praca z portfolio językowym • prowadzenie korespondencji międzyklasowej	• praca w formie stanowisk dydaktycznych • praca według planu dnia/tygodnia • praca swobodna

Tabela. 3: Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne (opracowanie własne).

Poszczególne rozwiązania glottodydaktyczne sprzyjające innowacyjności, wraz ze wskazaniem, w jaki sposób mogą być stosowane w praktyce glottodydaktycznej celem rozwoju kompetencji międzykulturowej, zostały poniżej zamieszczone w kolejności alfabetycznej. Każda z nich została odpowiednio zaklasyfikowana (wertykalnie i horyzontalnie), zgodnie z powyższą tabelą:

◦ Biografia spotkań międzykulturowych (półotwarta forma kooperacyjnego uczenia się i nauczania języków obcych) Jest to taka forma pracy na lekcji, w ramach której nauczyciel i uczniowie wspólnie dokumentują przebieg międzykulturowych spotkań, mających miejsce na przykład podczas wymiany młodzieży. Praca ta koncentruje się wokół „refleksji nad rozwojem osobistym opartym na doświadczeniu oraz nad wartościami, poglądami i zachowaniami wszystkich stron uczestniczących w tego typu spotkaniach” (Byram i in., 2011: 7). Uczniowie wspólnie z nauczycielem opisują w języku obcym swoje doświadczenia i przeżycia w formie dziennika.
--

◦ Drama (zamknięta forma kooperacyjnego uczenia się i nauczania języków obcych)

Ta forma pracy na lekcji i poza nią sprzyja rozwijaniu kompetencji związanych z kooperacją. Polega na wspólnym przygotowaniu przez nauczyciela i uczniów form teatralnych o różnorodnej specyfice, takich jak np. przedstawienie teatralne, scenki tematyczne, pantomima (później omawiana w języku obcym), przedstawienia kukiełkowe, teatr cieni. Forma ma charakter zamknięty, jeśli opiera się na wcześniej zaakceptowanym scenariuszu. Dzięki odpowiedniej tematyce uczniowie poznają kulturę kraju docelowego i porównują ją z własną, np. przygotowując sztuki autorów tego kraju.

◦ Korespondencja międzyklasowa (półotwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Poszczególni uczniowie biorą udział w formie projektu: jako klasycznej wymianie listów lub internetowo np. za pośrednictwem e-maili, facebooka. Każdy indywidualnie angażuje się w relację z konkretną osobą z innego (niekoniecznie docelowego) kraju. Ważny jest język komunikacji – dany język obcy dla uczących się.

◦ Praca projektowa (otwarta forma kooperacyjnego uczenia się i nauczania języków obcych)

Ta forma pracy polega na wspólnym (przez nauczyciela i uczniów) inicjowaniu, planowaniu i opracowaniu projektów (w tym projektów internetowych, wymiany młodzieży). Osoby biorące udział w projekcie określają w pierwszej linii jego tematykę (związaną z ogólnym tematem danej lekcji) oraz formę (wizualną, np. plakat, wykres, schemat, collage; audytywną, np. nagranie wywiadu, opracowanie piosenki; audiowizualną, np. nagranie filmiku, reklamy; kreatywną, np. przygotowanie potrawy typowej dla danego obszaru językowego). Praca projektowa może zakończyć się zrealizowaniem zaplanowanego projektu, jego zmianą lub brakiem realizacji (np. z powodu konfliktów w zespole). Te wszystkie trzy możliwe zakończenia pracy projektowej mają sens z punktu widzenia glottodydaktyki, gdyż zawsze rozwijają kompetencję międzykulturową (w tym komunikacyjną) w języku obcym.

◦ Praca swobodna (otwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Ta forma pracy na lekcji jest formą o najbardziej otwartej strukturze. Uczniowie mają tu pełną możliwość samodzielnej pracy i decydowania o zakresie planowania czasu pracy, zadań, formy społecznej, doboru materiałów. Jest to praca bez kierownictwa nauczyciela. Uczeń sam decyduje, jak będzie pracował na lekcji, pozostając w ramach omawianego tematu. Korzystając z atrakcyjnych materiałów dydaktycznych (np. tekstów, nagrań, filmów), uzupełniających (np. z Internetu, słowników, leksykonów, map, folderów) oraz pomocniczych (np. dużych i małych arkuszy papieru, markerów, telefonów komórkowych, aparatów fotograficznych) uczniowie poznają kraj docelowy z perspektywy własnych, osobistych zainteresowań i opracowują interesujące ich tematy samodzielnie i na własny sposób.

◦ Praca w formie stanowisk dydaktycznych (otwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Ta forma pracy polega na samodzielnym wykonywaniu zadań przygotowanych przedtem przez nauczyciela na odpowiednich stanowiskach dydaktycznych. Uczniowie zakreślają każde samodzielnie wykonane zadanie na tzw. karcie obiegowej. Poszczególne stanowiska powinny rozwijać różne sprawności i kompetencje językowe w sposób zintegrowany oraz umożliwiać pozna-

wanie kultur obcych krajów, np. poszukiwanie w folderze turystycznym informacji o kilku zabawkach; wysłuchanie pilota wycieczek, oprowadzającego po stolicy kraju docelowego; opowiadanie o spotkaniu z przedstawicielem innej kultury; napisanie wiersza na temat spotkania.

- Praca według planu dnia/ tygodnia (otwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Uczniowie wykonują samodzielnie zadania zamieszczone w planie dnia lub tygodnia. Sami decydują o kolejności i tempie wykonania, ewentualnym doborze partnerów do pracy, korzystaniu z materiałów. Realizując zadania obowiązkowe, fakultatywne i dodatkowe uczniowie rozwijają własną kompetencję międzykulturową. Mogą np. obowiązkowo rozwiązać szereg ćwiczeń gramatycznych dot. form czasowników, fakultatywnie zapisać te formy na dwujęzycznych fiszkach i dodatkowo przygotować memory lub domino z ich wykorzystaniem.

- Praca z dziennikiem uczenia się (zamknięta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Uczniowie wypełniają indywidualnie własne dzienniki uczenia się (podczas lekcji lub po jej zakończeniu). Jest to rodzaj pamiętnika, w którym odnotowywane są zarówno przebieg procesu uczenia się, jak i osobista refleksja nad nim. Dziennik, przygotowany uprzednio przez nauczyciela, stanowi zbiór osobistych notatek danego ucznia i może stanowić alternatywę tradycyjnego zeszytu. Są to odpowiednie pytania lub punkty, według których uczeń zdobywa się na indywidualną refleksję nad przebiegiem własnego procesu uczenia się, koncentrując się przy tym przede wszystkim na doświadczeniach związanych z międzykulturowymi sytuacjami uczenia się.

- Praca z portfolio językowym (półotwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Idea portfolio językowego zaczerpnięta została od Europejskiego Portfolio Językowego. Istotą dydaktycznego portfolio (podobnie jak w EPI) jest gromadzenie i opracowywanie przez danego ucznia własnych materiałów językowych. Uczeń dokumentuje swój proces uczenia się na danej lekcji, na sekwencji kilku lekcji lub na przestrzeni kilku miesięcy. Wiele podręczników do nauki języków obcych wykorzystuje aktualnie pomysł portfolio. Nauczyciel może zaproponować też własne dydaktyczne portfolio językowe (np. tylko dotyczące tematu „Święta i zwyczaje w Polsce i ...”, „Muzyka w Polsce i ...”, „Miasta Polski i ...”).

- Praca z tablicą interaktywną (półotwarta forma frontального uczenia się i nauczania języków obcych)

Nowoczesna forma pracy na lekcji znana jest z jej funkcji motywującej. Różnorodność możliwości pracy z tablicą interaktywną nie ma w zasadzie granic. Istotne jest połączenie jej funkcji jako medium audio, video, audiowizualnego oraz elektronicznego. Uczniowie zyskują wyjątkowo ciekawą szansę poznawania kultury kraju docelowego w aktywny sposób, np. poprzez rozwiązywanie quizów internetowych, opracowywanie projektów, oglądanie filmów, słuchanie wypowiedzi rodzimych użytkowników języka, oglądanie wideoklipów. Istotna jest możliwość redagowania, dowolnego zmieniania prezentowanego materiału oraz jego zapisu, a następnie elektronicznego wysyłania do poszczególnych uczniów i udostępniania innym osobom i instytucjom. Nie należy jednak zapominać, iż jest to forma frontального nauczania.

◦ Prezentacja (zamknięta forma frontального uczenia się i nauczania języków obcych)
Uczniowie lub nauczyciel przygotowują prezentację określonego materiału dotyczącego obcej kultury w formie prezentacji multimedialnej (np. statycznej Power Point lub dynamicznej Prezi), w formie plakatu, collage'u, z wykorzystaniem kart i zbudowaniem metaplanu itp.

◦ Samodzielna praca w domu (półotwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

Aby można było mówić o tej formie pracy na lekcji języka obcego, należałoby uprzednio opracować odpowiednie zadania. Obok typowego samodzielnego rozwiązywania zadań w ramach pracy własnej w domu uwzględnia się aktualnie listy zadań do wykonania, obejmujące (podobnie jak podczas pracy z planem dnia/ tygodnia) zadania obowiązkowe, fakultatywne i do wyboru. Tylko w ten sposób może być zapewniony pół-otwarty charakter takiej formy z uwzględnieniem prezentacji jej różnorodnych wyników na forum podczas lekcji. Uczniowie mogą jako zadanie obowiązkowe np. samodzielnie gromadzić informacje o krajach, w których dany język obcy jest językiem komunikacji, jako zadanie fakultatywne np. sporządzić wizualne zestawienie tych informacji, jako zadanie dodatkowe np. przedstawić te informacje w formie własnego raportu.

◦ Samodzielna praca z wykorzystaniem komputera (półotwarta forma zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych)

W tej formie uczeń samodzielnie decyduje o zakresie zadań wykonywanych za pośrednictwem komputera, może to być na przykład poszukiwanie informacji w Internecie, udział w obcojęzycznych forach oraz w komunikacji poprzez facebook, uczenie się języka z wykorzystaniem internetowych gier edukacyjnych, opracowanie multimedialnych obcojęzycznych prezentacji o kraju docelowym i Polsce, itp.

◦ Tradycyjna lekcja z całą klasą (zamknięta forma frontального uczenia się i nauczania języków obcych)

W nauczaniu tradycyjnym kładzie się przeważnie nacisk na rozwój jednej sprawności językowej. Uwzględnia się zatem ćwiczenia mocno-, lekkosterowane i swobodne (w przypadku rozwijania sprawności mówienia i pisanie) lub ćwiczenia poprzedzające, towarzyszące, sprawdzające i pogłębiające (w przypadku rozwijania sprawności czytania i rozumienia ze słuchu). Wszystkie mogą rozwijać kompetencję międzykulturową.

◦ Uczenie się przez nauczanie (półotwarta forma frontального uczenia się i nauczania języków obcych)

Ta forma pracy na lekcji zakłada wcześniejsze jej przygotowanie przez wybrany tandem uczniów (pod kierunkiem nauczyciela). Uczniowie ci starają się potem na danej lekcji przekazać pozostałym wiedzę i umiejętności, które uprzednio samodzielnie nabyli. W przypadku kształcenia kompetencji międzykulturowej uczniowie mogą np. samodzielnie wybierać materiały i tematy, a następnie pod kierownictwem nauczyciela przygotowywać lekcje np. na temat zwyczajów żywieniowych i tradycyjnych potraw w kraju docelowym i w Polsce.

◦ Warsztaty dydaktyczne (półotwarta forma kooperacyjnego uczenia się i nauczania języków obcych)

Nie należy mylić tej formy pracy z uczeniem się na stanowiskach dydaktycznych. Tutaj zespołom uczniów, dobranym samodzielnie lub wyznaczonym przez nauczyciela, przyznane zostają kreatywne zadania do wykonania. Zazwyczaj każdy zespół zajmuje się innym zadaniem lub in-

nym zagadnieniem i dopiero prezentacja wszystkich wyników uwypatnia cały zakres omawianego problemu. Można np. zaproponować uczniom pracę w poszczególnych zespołach nad stylami zabudowy w kraju docelowym i Polsce, typowym wyposażeniem domów i mieszkań, projektami mieszkań i domów, a następnie zachęcić uczniów do zebrania tych informacji w jednym folderze pt. „Domy i mieszkania w Polsce i ...”.

- Wspólne świętowanie (półotwarta forma kooperacyjnego uczenia się i nauczania języków obcych)

Nauczyciel oraz uczniowie przygotowują jako formę projektu wspólne świętowanie określonych wydarzeń: świąt, uroczystości charakterystycznych dla kultury kraju docelowego. Celem nie jest przejęcie tych zwyczajów jako własnych, lecz ich poznanie (np. od strony kulinarnej, muzycznej, artystycznej, społeczno-rodzinnej).

- Wycieczki klasowe, uczniowska wymiana (półotwarta forma kooperacyjnego uczenia się i nauczania języków obcych)

Jest to forma długoterminowego projektu, którego celem jest „zanurzenie” w kulturze kraju docelowego i aktywne poznanie go w wielu wymiarach. Charakterystyczna jest nowa rola nauczyciela w takiej glottodydaktycznej sytuacji. Podczas wymiany aktywność poszczególnych uczniów jest jeszcze wyższa, a kompetencja międzykulturowa rozwijana w sposób zarówno celowy, jak i nieświadomy.

Tabela 4: Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne w kształceniu kompetencji międzykulturowej (opracowanie własne).

3. Propozycja typologii form pracy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych

We wszystkich wyżej przedstawionych formach może mieć miejsce realizacja nadrzędnego celu nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej. Nie ma większego sensu typologia form, rozróżniająca formy „monokulturowe” (a więc skoncentrowane na przekazywaniu treści o jednej obcej kulturze), formy „dwukulturowe” (gdzie uczniowie zdobywają się na porównanie dwóch kultur: własnej i obcej, a więc kraju docelowego) i formy międzykulturowe (gdzie w ekstremalny sposób dokonuje się komparacja wielu kultur). W każdej z przedstawionych dotychczas form pracy mogą uczniowie koncentrować się na jednej kulturze, dwóch lub wielu.

Do ciekawych wniosków można dojść natomiast dokonując diagonalnej analizy wyżej przedstawionej tabeli, zawierającej usystematyzowany przegląd form: horyzontalnie, tj. od frontalnego do zindywidualizowanego uczenia się i nauczania, oraz wertykalnie, tj. od zamkniętego do otwartego uczenia się języków obcych. Otóż okazuje się, że da się rozróżnić podające, aktywizujące i otwarte formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych, co zostało przedstawione poniżej.

Podające formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych są zamkniętymi formami frontalnymi, takimi jak tradycyjna lekcja z całą klasą, prezentacja multimedialna, praca z tablicą interaktywną. Na takich lekcjach języków obcych nauczyciel podaje materiał międzykulturowy tylko do odbioru i analizy. Są to zatem takie lekcje, na których uczniowie pod kierownictwem nauczyciela (z wykorzystaniem odpowiednich, atrakcyjnych, w tym autentycznych materiałów) dokonują porównania własnej kultury z kulturą kraju docelowego. Nacisk zostaje położony na realizację celów kognitywnych i rozwój wspomnianych wcześniej kompetencji poznawczych.

Podające formy międzykulturowego uczenia się i nauczania j.o.: – tradycyjna lekcja z całą klasą; – prezentacja multimedialna; – praca z tablicą interaktywną	Aktywizujące formy międzykulturowego uczenia się i nauczania j.o.: – drama; – praca z dziennikiem uczenia się; – uczenie się przez nauczanie; – wspólne przygotowanie sztuki teatralnej; – międzykulturowe warsztaty dydaktyczne; – opracowanie biografii spotkań międzykulturowych; – wspólne świętowanie; – wycieczka klasowa; uczniowska wymiana; – samodzielna praca w domu (w tym z wykorzystaniem komputera); – praca nad portfolio językowym; – prowadzenie korespondencji międzyklasowej
	Otwarte formy międzykulturowego uczenia się i nauczania j.o.: – praca projektowa; – praca w formie stanowisk dydaktycznych; – praca według planu dnia/tygodnia; – praca swobodna

Tabela 5: Typologia form międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych (opracowanie własne).

Aktywizujące formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych obejmują zamknięte i otwarto-zamknięte formy frontального, kooperacyjnego i zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych. Są to takie formy pracy na lekcji i poza nią, podczas których uczniowie aktywnie, ale

pod kierownictwem nauczyciela-moderatora dokonują wspólnie lub indywidualnie porównania kultury własnej i kultury kraju docelowego. Mogą to być formy frontalne, jak uczenie się przez nauczanie, a także formy kooperacyjne, jak wspólne przygotowanie sztuki teatralnej, międzykulturowe warsztaty dydaktyczne, opracowanie biografii spotkań międzykulturowych, wspólne świętowanie, wycieczka klasowa oraz formy zindywidualizowane, jak prowadzenie dziennika uczenia się, samodzielna praca w domu (w tym z wykorzystaniem komputera), uczenie się poza szkołą, praca z portfolio językowym, prowadzenie korespondencji międzyklasowej. Charakterystyczna przy tym jest aktywna postawa ucznia, a szczególnego znaczenia nabiera realizacja celów afektywnych i rozwój jego kompetencji emocjonalnych.

Otwarte formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych obejmują otwarte formy kooperacyjnego i zindywidualizowanego uczenia się i nauczania języków obcych. Są to takie formy pracy na lekcji lub poza nią, podczas których uczniowie (zespołowo lub indywidualnie) bez kierownictwa nauczyciela dokonują samodzielnego porównania kultury własnej i kraju docelowego. Otwartymi formami międzykulturowego uczenia się i nauczania są praca projektowa, praca w formie stanowisk dydaktycznych, praca według planu dnia/tygodnia oraz praca swobodna. Podczas pracy w tych formach szczególnego znaczenia nabierają samodzielne poszukiwania i doświadczenia każdego ucznia. Prymarna jest realizacja celów społeczno-pragmatycznych i rozwój kompetencji behawioralnych zorientowany na działanie, rozumiane jako „gotowość do podejmowania po uprzednim namyśle samodzielnej lub grupowej aktywności na rzecz wspólnego dobra” (Byram i in., 2011: 30).

4. Podsumowanie i perspektywy badawcze

Przedstawione w niniejszym opracowaniu formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych są znane w glottodydaktyce. Ich innowacyjne zastosowanie polega na systematycznym wykorzystaniu na lekcjach językowych. Po zbadaniu sytuacji wyjściowej dotyczącej danej grupy, a także środowiska i czasu, w jakich te formy mają być stosowane, oraz uzyskaniu akceptacji np. ze strony dyrekcji szkoły, nauczyciel języków obcych może zdecydować się na ich zastosowanie. Wprowadzenie danej formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych zostaje następnie precyzyjnie zaplanowane, zrealizowane i ocenione. Z pewnością takie innowacyjne wykorzystanie wymienionych form pracy przyczyni się do rozwoju kompetencji międzykulturowej uczniów oraz do kształtowania i odnawiania architektury społecznej szkoły, jak to zostało zaakcentowane w pierwszej sekcji niniejszego artykułu. Tylko długoterminowe włączenie zestawionych tu we własną typologię form

międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych może w rzeczywistości rozwinąć kompetencję międzykulturową uczniów, rozumianą jako uszczegółowienie kompetencji komunikacyjnej.

Prowadzone już w latach 2002-2005 badania własne nad otwartymi formami pracy w gimnazjum ukazały, iż tylko systematyczne i długoterminowe realizowanie takich innowacji może przynieść jako rezultat rozwój kompetencji komunikacyjnej. Podobne wnioski nasuwały się po zrealizowanych w roku 2014 własnych badaniach pilotażowych nad otwartymi formami pracy w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim.

Dobrze byłoby wprowadzić do szkół na zasadzie innowacji również pozostałe formy międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych, poddając empirycznej weryfikacji ich zastosowanie z perspektywy rozwoju kompetencji międzykulturowej. Interesujące mogłoby być porównanie ich efektów w tym zakresie na różnych poziomach edukacyjnych (podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym), a także w kształceniu akademickim. Można zbadać, w jaki sposób rozwijana jest kompetencja międzykulturowa poprzez zastosowanie tylko podających, wyłącznie aktywizujących lub jedynie otwartych form międzykulturowego uczenia się i nauczania języków obcych. Rezultatem takich badań empirycznych mogłoby być kompendium takich form, dedykowane nauczycielom języków obcych, zawierające przykłady tzw. dobrych praktyk w tym zakresie. Bowiem według Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego „żyjemy razem równi w godności”, zatem „należy stworzyć dodatkowe materiały metodyczne, które pomogą uczniom kształtować umiejętności bazujące na samodzielności, w tym umiejętności dotyczące krytycznej refleksji nad własnymi reakcjami i postawami wobec swoich doświadczeń z innymi kulturami” (<http://www.coe.int/dialogue>; za: Byram i in., 2011: 3).

Każda z przedstawionych w powyższej typologii form pracy pomaga uczniom uświadomić sobie kompetencje, jakie posiadają oraz nabyć nowe kompetencje o charakterze międzykulturowym. Niniejszy artykuł jest próbą usystematyzowania takich form uczenia się nauczania języków obcych, w których w wyjątkowy sposób możliwe jest eksponowanie aspektu międzykulturowego. Być może będzie stanowić inspirację dla badaczy, by podjąć pogłębione badania empiryczne w dziedzinie glottodydaktyki w tym zakresie.

Jako podsumowanie pozwolę sobie przywołać wypowiedź Byrama i in. (2011: 13): „Nieodłącznym aspektem analiz spotkań międzykulturowych jest refleksja nad powiązaniem świeżo nabytej wiedzy z rozumieniem samego siebie i z wyznawanymi wartościami”. Takiego inspirującego poznawania innych kultur, bez zagrożeń, a z szacunkiem dla ludzkiej godności i w przyjaznym środowisku życzę badaczom, nauczycielom, uczniom i sobie.

BIBLIOGRAFIA

- Byram, M. i in. 2011. *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- de Cillia, R., Haller, M., i B. Kettemann. 2005. *Innovation im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Doyé, P. 1995: „Lehr- und Lernziele”. (w) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (red. K.R. Bausch, H. Christ i H.J. Krumm). Tübingen/ Basel: Francke Verlag, str. 161-166.
- Gajek, E. 2004. *Edukacja językowa w Unii Europejskiej. Informator i przewodnik internetowy dla nauczycieli*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Heyd, G. 1997. *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Narr Verlag: Tübingen.
- Karpeta-Peć, B. 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny ... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm, H. J. 1995: „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation”. (w) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (red. K.R. Bausch, H. Christ i H.J. Krumm). Tübingen/ Basel: Francke Verlag, str. 156-161.
- Paradies, L. i H.-J. Linser. 2008. *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Torenc, M. 2007. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Netografia

- Biała Księga Dialogu Międzykulturowego. Żyjemy razem równi w godności. Online: <http://www.coe.int/dialogue>; <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural> (DW 15.01.16).
- Peschel, F: Stufenmodell des Offenen Unterrichts. 2005. Online: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lernen/11_offenes-lernen/ou_stufenmodell_peschel_dateien/info.htm (DW 04.09.15).

Ewa Półtorak

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ewa.poltorak@us.edu.pl

Jarosław Krajka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
jarek.krajka@wp.pl

E-LEARNING W KSZTAŁCENIU KOMPETENCJI MIĘDZYKULTUROWYCH NA POZIOMIE UNIWERSYTECKIM – W STRONĘ KODEKSU DOBREJ PRAKTYKI

Developing intercultural competences on the university level in e-learning: towards a code of good practice

The purpose of the present paper is to describe selected self-study learning environments focused on target language culture for university students. After reviewing introductory concepts of intercultural competence, the results of the external audit of a corpus of e-learning courses will be presented. Conclusions reached may pave the way for future development of interactive materials for intercultural instruction.

Keywords: ICT, e-learning, foreign language teaching/learning process, Intercultural Communicative Competence

Słowa kluczowe: TIK, e-learning, proces nauczania/uczenia się języków obcych, kompetencja międzykulturowa

1. Wstęp

W dzisiejszych czasach nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) zyskują coraz większe znaczenie. Towarzyszą one naszym działaniom w praktycznie

każdej dziedzinie naszego życia i mogą być uważane za jeden z najważniejszych, a na pewno jeden z najbardziej rozpoznawalnych symboli współczesnej cywilizacji. Smartfony, tablety, netbooki, palmtopy, laptopy i inne urządzenia multimedialne stały się nieodłącznym atrybutem codziennego życia dla większości ludzi, którzy wykorzystują je nie tylko w celach prywatnych, ale i zawodowych. Nie dziwi zatem fakt, że także w systemie edukacyjnym, którego jednym z zasadniczych celów jest przygotowanie jego odbiorców do aktywnego i twórczego udziału w życiu współczesnego społeczeństwa, a więc społeczeństwa mniej lub bardziej swobodnie korzystającego z różnego rodzaju technologii cyfrowych, nowoczesne narzędzia technologiczne odgrywają coraz ważniejszą rolę. Stopniowo przestają one być traktowane jako atrakcyjne gadżety, których głównym, a czasami jedynym zadaniem jest uatrakcyjnienie poszczególnych zajęć, co jeszcze nie tak dawno miało miejsce w praktyce dydaktycznej. Dotyczy to także procesu nauczania/uczenia się języków obcych, w którym wykorzystanie technik opartych na technologiach komputerowych, w tym technik kształcenia na odległość (tzw. *e-learningu*), może pełnić różnorodne funkcje. Wśród nich można wymienić wspomaganie rozwoju kompetencji międzykulturowych uczniów, który to proces może bazować m.in. na mniej lub bardziej rozbudowanych modułach czy też pełnych kursach e-learningowych, samodzielnie zaprojektowanych przez nauczyciela/autora kursu. Celem niniejszego artykułu jest analiza przykładowych rozwiązań tego rodzaju, przedstawiona w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych na poziomie uniwersyteckim.

2. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych

Badanie kompetencji międzykulturowych należy do jednych z najbardziej aktualnych, a zarazem jednym z najczęściej podejmowanych tematów przez współczesnych glottodydaktyków (por. np. Banach, 2003; Bandura, 2007; Chłopek, 2009; Mackiewicz, 2005; Mackiewicz, 2009; Miłułka, 2012a; Miłułka, 2012b; Miłułka, 2014; Siek-Piskozub, 2012; Torenc, 2007; Wilczyńska, 2002; Zając, 1997; Zając, 2012; Żydek-Bednarczuk, 2012; Żydek-Bednarczuk, 2015; Żylińska, 2003). Na zainteresowanie tym obszarem badawczym wpływają promowane przez Radę Europy od ponad dekady idee wielojęzyczności oraz wielokulturowości. Co za tym idzie, potrzeba stworzenia systemu edukacji językowej, sprzyjającego rozwojowi postawy otwartości wobec przedstawicieli odmiennych od własnej grup językowo-kulturowych, stanowi jeden z priorytetów współczesnej edukacji językowej.

W ogólnym znaczeniu kompetencja międzykulturowa, nazywana również interkulturową lub kulturową (por. Mackiewicz, 2005; Żydek-Bednarczuk, 2012), może być rozumiana jako „znajomość podobieństw i różnic między stylami życia

i poglądami charakterystycznymi dla różnych kultur” oraz umiejętność wykorzystania tej wiedzy w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych (Bandura, 2007: 57). Przekłada się to na dobrą znajomość zagadnień umożliwiających zachowanie tzw. „społecznego wymiaru komunikacji”, do których można zaliczyć m.in. znajomość wyznaczników relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników tzw. mądrości ludowej, różnych rejestrów wypowiedzi, dialektów czy odmian regionalnych (ESOKJ, 2003: 106-109). Innymi słowy kompetencja ta pozwala na kulturowo adekwatne użycie języka obcego do danego kontekstu sytuacyjnego. Ma ona zatem bezpośredni wpływ na jakość prowadzonych w danym języku działań komunikacyjnych, gdyż pozwala na dostosowanie wybranych treści językowych do odpowiednich schematów interakcyjnych, właściwych dla danej społeczności kulturowej. W związku z tym kompetencja ta jest uznawana przez współczesnych badaczy za jeden z kluczowych komponentów skutecznego porozumiewania się w języku obcym, bez którego „efektywność komunikowania się w [danym] języku może być zagrożona” (Mackiewicz, 2005: 10). Nie dziwi zatem fakt, że rozwój kompetencji międzykulturowej stanowi w dzisiejszych czasach jeden z najważniejszych celów kształcenia językowego.

Z praktycznego punktu widzenia kompetencja międzykulturowa może być rozpatrywana jako zdolność „zachowania się adekwatnie i umiejętnie w momencie zetknięcia się z działaniem, postawą i oczekiwaniami przedstawicieli obcych kultur” (Banach, 2003: 3). W jej skład wchodzi zatem nie tylko umiejętności językowe *sensu stricto*, ale również pewne czynniki osobowościowe, wykraczające poza ramy klasycznie rozumianej komunikacji językowej. Odwołując się do terminologii zaproponowanej przez autorów *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (2003), można stwierdzić, że kompetencja międzykulturowa łączy w sobie elementy zarówno należące do tzw. językowych kompetencji komunikacyjnych, jak i te utożsamiane z tzw. kompetencjami ogólnymi. Te ostatnie są wykorzystywane przez poszczególnych użytkowników danego języka w różnych sytuacjach życia codziennego (nie tylko tych bezpośrednio związanych z działaniami językowymi) i obejmują szerokie spektrum ich wiedzy (*savoir*), umiejętności praktycznych (*savoir-faire*), indywidualnych uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) czy też umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*). Wśród wymienionych grup czynników wchodzących w skład kompetencji ogólnych użytkowników języka można wyróżnić co najmniej cztery komponenty, które w bezpośredni sposób wiążą się z kształceniem kompetencji międzykulturowej. Są to:

1. wiedza socjokulturowa, definiowana jako „wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem”;

2. wrażliwość interkulturowa, określana jako „wiedza, świadomość i rozumienie relacji (podobieństw i różnic) między światem społeczności pochodzenia a światem społeczności języka docelowego”;
3. zbiór umiejętności interkulturowych, obejmujących „umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą”, „umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur”, „umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a obcą”, jak i „umiejętność przezwycięzania stereotypów”;
4. tzw. „osobowość interkulturowa”, którą kształtują takie czynniki indywidualne jak postawa ciekawości i otwartości wobec obserwowanych zjawisk interkulturowych oraz umiejętność ich obiektywnej (tzn. pozbawionej stereotypowych uprzedzeń) interpretacji czy też „skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości” (ESOKJ, 2003: 94-99).

Kompetencję międzykulturową kształtują zatem czynniki należące do trzech różnych wymiarów:

1. kognitywnego, odnoszącego się do szeroko rozumianej wiedzy kulturowej;
2. zorientowanego na działanie, dotyczącego szeregu umiejętności interkulturowych;
3. afektywnego, obejmującego postawy oraz nasze nastawianie wobec przedstawicieli innych kultur czy zjawisk interkulturowych jako takich (por. Miłułka 2012b, 2014).

Reasumując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że kompetencja międzykulturowa stanowi „kompleksową umiejętność czy też zespół zinternalizowanych umiejętności funkcjonowania i radzenia sobie w nowych, trudnych, przebiegających w kontekście wielokulturowości sytuacjach komunikacyjnych” (Miłułka, 2012b: 107). Jej znaczenie dla procesu nauczania/uczenia się języków obcych jest tym bardziej godne podkreślenia, że pełni ona decydującą rolę we wszelkiego rodzaju kontaktach między rodzimymi i nierodzimymi użytkownikami danego języka. Ci ostatni, np. z powodu braku dostosowania formy komunikatu językowego do statusu interlokutora, mogą ograniczyć kontakty z daną osobą czy wręcz ich zaniechać. Tego typu sytuacje mogą prowadzić do powstawania nieporozumień, a nawet konfliktów interkulturowych, których powodów mogą potencjalnie dostarczać wszelkiego rodzaju czynniki sprzyjające występowaniu różnic między poszczególnymi kulturami (por. np. Zajac, 2012). Niedostateczna znajomość kulturowych wzorów funkcjonowania danego języka może zatem bezpośrednio skutkować niepowodzeniami komunikacyjnymi i interakcyjnymi, co z kolei może wywołać u osoby uczącej się nie tylko niechęć do dalszej nauki danego języka, ale również lęk przed nawiązywaniem kontaktów w języku docelowym czy niepokój towarzyszący

obcowaniu z daną kulturą. Stąd też kształcenie kompetencji międzykulturowej wydaje się nabierać szczególnego znaczenia w sytuacjach, w których osoba ucząca się będzie stała przed koniecznością wykorzystywania swoich umiejętności językowych w życiu codziennym danej społeczności językowo-kulturowej, stając się na krótszy lub dłuższy okres jej członkiem.

W kontekście kształcenia uniwersyteckiego takich okazji dostarczają coraz popularniejsze wśród polskich studentów wyjazdy na uczelnie partnerskie, gdzie w zależności od rodzaju podpisanej między uczelniami umowy mogą oni realizować część studiów lub odbyć praktyki zawodowe. Jednym z najpopularniejszych programów międzynarodowych tego typu jest program Erasmus+ będący kontynuacją programu Erasmus na lata 2014-2020, który stanowi jeden z najnowszych programów zatwierdzonych przez Parlament Europejski na rzecz „kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu”. Jak pokazują statystyki opracowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (*Erasmus w liczbach* – publikacja online), od początku istnienia programu Erasmus do 2013 roku z możliwości wyjazdów na studia lub praktyki studenckie skorzystało łącznie prawie 140 000 polskich studentów, a liczba wyjeżdżających jest z roku na rok coraz wyższa. Dla wielu studentów możliwość skorzystania z udziału w tego rodzaju wymianie studenckiej stanowi doskonałą okazję do zetknięcia się z autentycznym zastosowaniem danego języka obcego w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Oczywiście nie jest to jedyna forma kontaktów umożliwiająca autentyczne wykorzystanie języka docelowego, z jakiej korzystają lub mogą korzystać uczniowie szkół wyższych: dorywcza lub stała praca zarobkowa, wyjazdy turystyczne, realne i wirtualne kontakty towarzyskie itd. Zdobycie wiedzy oraz umiejętności ułatwiających adaptację oraz skuteczne funkcjonowanie w docelowej rzeczywistości językowo-kulturowej staje się zatem dla wielu z nich priorytetowym celem nauki języka obcego. Pozostaje jedynie kwestia doboru metod kształcenia kompetencji międzykulturowych, które zgodnie z aktualnymi trendami w dydaktyce języków obcych mogą się opierać nie tylko na tradycyjnych technikach nauczania, ale również na szeroko rozumianych technikach kształcenia na odległość. W dalszej części artykułu przyjrzymy się, w jaki sposób oraz w jakim zakresie techniki te są wykorzystywane w pracy nad rozwojem omawianej przez nas kompetencji, na podstawie analizy wybranych kursów e-learningowych dedykowanych studentom szkół wyższych.

3. Badanie porównawcze wybranych kursów e-learningowych

3.1. Cele i procedura badawcza

Celem badania była ocena zawartości merytorycznej wybranych kursów e-learningowych przygotowanych na potrzeby kształcenia studentów w trzech wybranych wyższych uczelniach – na Uniwersytecie Śląskim, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej oraz Uniwersytecie SWPS w Warszawie – pod kątem możliwości rozwijania kompetencji interkulturowej studentów podczas procesu uczenia się języka obcego. W szczególności analiza obejmowała zakres tematyczny kursów, sposób organizacji modułów, sposób zaplanowania sekwencji jednostki lekcyjnej oraz charakterystykę układu glottodydaktycznego z uwzględnieniem roli nauczyciela, ucznia i typu interakcji. W wyniku badania oczekiwano możliwości sformułowania zaleceń aplikatywnych o charakterze merytorycznym, głównie z uwagi na fakt, że dostępna literatura poświęcona projektowaniu kursów e-learningowych (np. Czarkowski, 2012; Plebańska, 2011) w niewielkim stopniu skupia się na specyfice procesu glottodydaktyczno-interkulturowego w realiach edukacji na odległość.

3.2. Charakterystyka materiału badawczego

Analizie poddano 10 kursów e-learningowych przygotowanych na platformie Moodle na potrzeby kształcenia studentów na trzech wspomnianych uniwersytetach. Kursy zostały opracowane przez różnych autorów, m.in. doktorantów studiów neofilologicznych, magistrantów przygotowujących prace magisterskie z wykorzystania e-learningu w kształceniu językowym oraz uczestników zajęć fakultatywnych na studiach drugiego stopnia, a więc charakteryzowały się różnorodnym poziomem profesjonalizmu. Osobnym przedmiotem analizy były dwa kursy „Nie taki Erasmus straszny – kraje angielskiego oraz francuskiego obszaru językowego”, przygotowane dla studentów Uniwersytetu Śląskiego przez firmę zewnętrzną wyłonioną w przetargu w ramach projektu „Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej.

3.3. Wyniki

3.3.1. Cele i zakresy tematyczne kursów

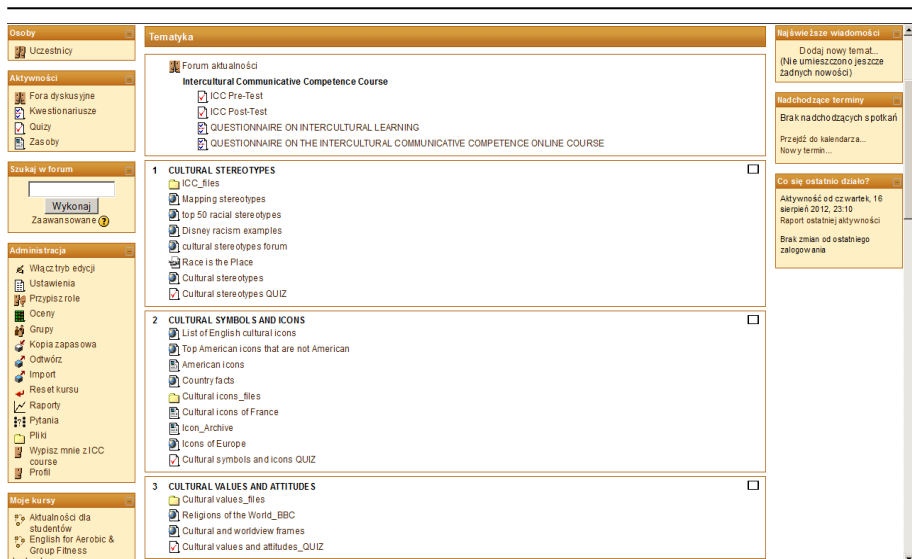
Analizowane kursy e-learningowe pokazują dosyć szeroki wachlarz ujęć kompetencji interkulturowej, począwszy od bardziej tradycyjnego podejścia nakierowanego

na przekazywanie elementów wiedzy o wybranych aspektach kultury wyłącznie kraju docelowego, przez pokazywanie tych samych elementów kultury w kraju pochodzenia uczniów i kraju nauczanego języka, aż do kursów kształtujących również postawy i umiejętności wchodzące w skład kompetencji interkulturowej. Dla przykładu kurs „Nie taki Erasmus straszny...” jest podzielony na dziewięć modułów, zawierających lekcje w formacie SCORM, kwizy Moodle, kwizy HotPotatoes, strony wprowadzające cele i zawartość treściową modułu:

- Geography, Geopolitics and History (geografia, geopolityka i historia);
- Social Care (opieka społeczna);
- Healthcare (opieka zdrowotna);
- Education (edukacja);
- Manners (zwyczaje życia codziennego);
- Religion (religia);
- Holidays and special occasions (święta);
- Festivals and cultural events (festiwale i wydarzenia kulturalne);
- Heritage (dziedzictwo).

Wobec uniwersalnej akceptacji interkulturowej kompetencji komunikacyjnej jako podstawowego celu kształcenia językowego, składającej się z wiedzy, umiejętności i postaw, zawężenie kursu do elementów wiedzy byłoby dalece niewystarczające. Można więc rozważyć włączenie do każdego modułu 1-2 zadań rozumienia tekstu czytanego, gdzie teksty będą prezentowały określone postawy (np. otwartości, tolerancji wobec innych kultur) będące elementem składowym interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (Byram, 1997; Byram, 2008; Byram i Planet, 1999), a więc połączenie w ten sposób poszerzania wiedzy oraz kształtowania postaw wchodzących w skład kompetencji interkulturowej.

Dobór tematów kursów generalnie odzwierciedla współczesne rozumienie kultury jako pojęcia obejmującego zarówno instytucje państwowe, elementy geografii, historii, polityki, a więc tzw. Kulturę przez duże „K” (*big C culture*), określaną również mianem *kultury osiągnięć* danej nacji (*achievement culture*), jak i aspekty życia codziennego, nierozzerwalnie związane z elementami zachowań, zwyczajów, sposobów spędzania wolnego czasu, typowych sposobów podróżowania itd. (kultura przez małe „k”, *little c culture*; kultura zachowań, *behaviour culture* – Stempleski i Tomalin, 1993). W wielu analizowanych kursach przeważa ten drugi obszar kultury, dzięki czemu nabierają one bardziej praktycznego charakteru, dając uczestnikom niezbędne wiadomości umożliwiające funkcjonowanie w sytuacjach życia codziennego w krajach kultury docelowej (np. kurs językowo-kulturowy „Key to Key Competences” czy „Intercultural Competence Course” zrealizowane w UMCS).



Rysunek 1: Obszary kompetencji interkulturowej realizowane na kursie „Intercultural Competence Course” (UMCS, 2010).

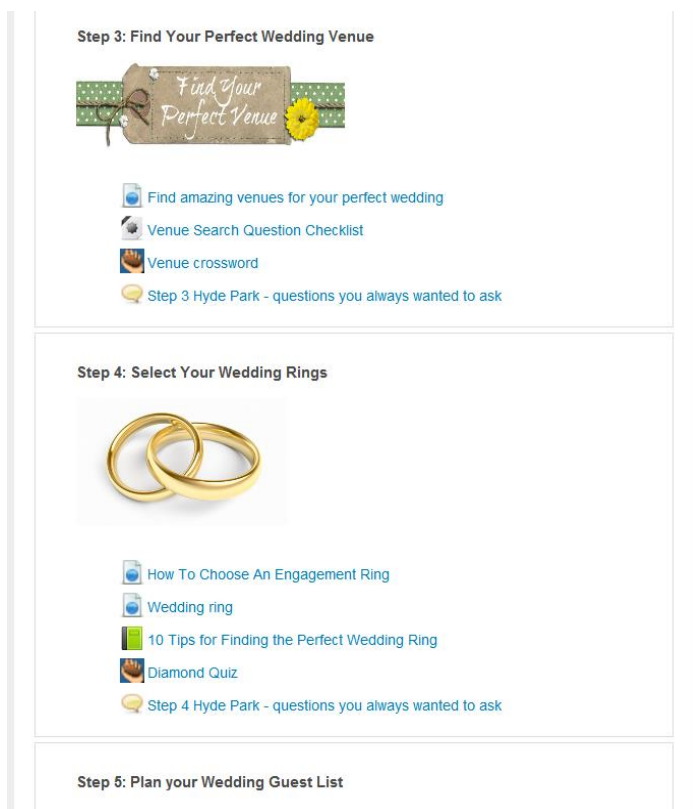
Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na problem definicji pojęcia „kraje angielskiego/francuskiego/niemieckiego obszaru językowego” oraz jego realizacji w analizowanych kursach. Tradycyjnie zarówno w podręcznikach, jak i w wielu analizowanych kursach j. angielskiego jako obszar doboru treściowego przyjmowano krainy, z których składa się Wielka Brytania, a więc Anglii, Walii, Szkocji, Irlandii Północnej i Republiki Irlandii. Wydaje się jednak, że jest to sformułowanie mało precyzyjne – współcześnie, w dobie globalizacji, można oczekiwać również przynajmniej częściowego wprowadzenia tematyki związanej ze Stanami Zjednoczonymi, Australią, Kanadą, Nową Zelandią czy Republiką Południowej Afryki jako krajami należącymi do wewnętrznego kręgu (*Inner Circle*) kultury anglosaskiej (Kachru, 1990). W ramach kursu interkulturowego można więc pokusić się o bardziej przekrojowe podejście włączające porównania wielu krajów zamiast eksploracji szczegółów najbardziej prototypowych państw. Interesującym przykładem idącym w tym kierunku jest zrealizowany w UMCS kurs „Canada: An Introduction for Poles”, zmierzający do poszerzenia wiedzy kulturowej uczniów filologii o zagadnienia związane z Kanadą, skupiający się w szczególności na roli i znaczeniu państwa, podstawowych informacjach z zakresu historii i kultury, mitach i legendach związanych z terytoriami północnymi czy roli kobiet we współczesnej Kanadzie.

Równie interesującym pomysłem konstrukcyjnym, ukazującym innowacyjność w doborze treści interkulturowych, jest wgląd w kulturę poprzez język. Kurs „British English and American English” (UMCS, 2016) uwrażliwia uczniów na różnice

fonetyczne, leksykalne i gramatyczne między dwiema głównymi odmianami języka angielskiego, wykorzystując przy tym artefakty kultury (nagrania wideo, reklamy w formie obrazków, nagłówki gazet). Tego typu podejście pozwala na równoczesne nabywanie kompetencji językowej i wiedzy kulturowej.

Rysunek 2: Trzy tematy kursu „Canada: An Introduction for Poles” (UMCS, 2014).

Analizując sposób gradacji treści interkulturowych w wybranym korpusie kursów e-learningowych, warto zwrócić uwagę na podejście typu „opowiadanie historii” (*storyline approach*), w którym poszczególne moduły kursu są ze sobą powiązane przez logiczny ciąg wydarzeń z danej dziedziny. Tego typu zabieg konstrukcyjny zastosowali autorzy „Wedding Preparation Course” (USWPS, 2014), pokazującego sposób przygotowania do wesela w krajach anglojęzycznych. Uczeń prowadzony jest krok po kroku przez poszczególne fazy przygotowań, począwszy od planowania budżetu i wybór sukni ślubnej po sposób usadzenia gości przy stole. Wydaje się, że tego typu działanie zwiększa spójność wewnętrzną kursu, a co za tym idzie, wzmacnia zainteresowanie ucznia tematyką kursu i zwiększa motywację do przerabiania kolejnych partii materiału.



Rysunek 3: Fragment kursu „Wedding Preparation Course” wykorzystującego podejście oparte na opowiadaniu historii (USWPS, 2014).

3.3.2. Struktura modułów, typy ćwiczeń, sposób realizacji sekwencji lekcji

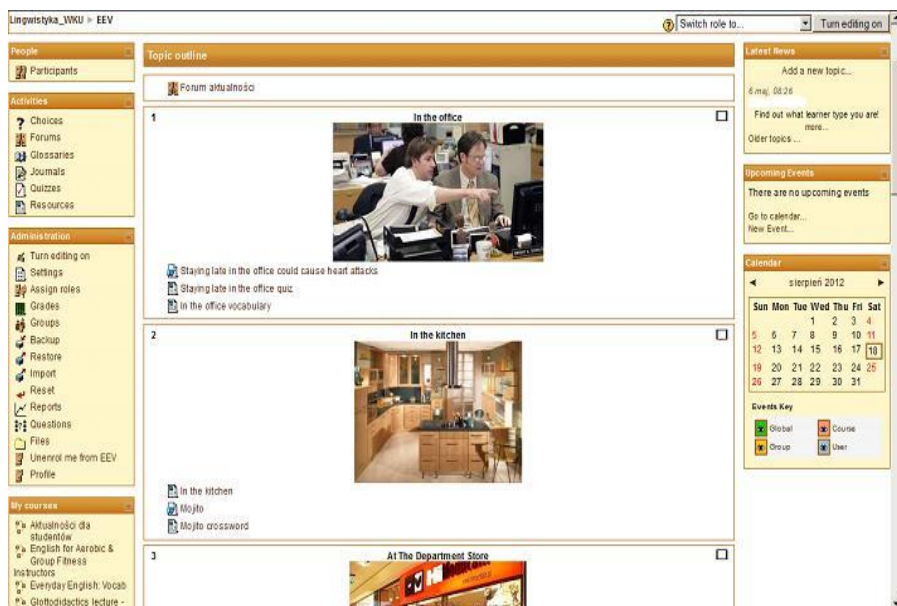
Na realizację wyżej wymienionych aspektów ogromny wpływ ma środowisko komputerowe, w którym realizowany jest kurs, oraz koncepcja sposobu użytkowania materiałów po ich opracowaniu. Typy ćwiczeń są zatem zdeterminowane przez zakres możliwości technicznych dostępnych dla autorów kursu, uniemożliwiając im często realizację bardziej wyrafinowanych czy wieloetapowych ćwiczeń. Ograniczenia narzucone przez wybrane środowisko pracy mogą, niestety, negatywnie wpłynąć na jakość opracowanego kursu językowego – w takim modelu pracy autorzy starają się opracować to, co jest wykonalne w ramach aktywności platformy, a niekoniecznie to, co byłoby najbardziej korzystne dla przekazania danego aspektu wiedzy kulturowej czy umiejętności interkulturowych.

Wszystkie analizowane kursy były realizowane na platformie Moodle, która w pewnym sensie zmonopolizowała e-learning w dydaktyce akademickiej

w Polsce. Większość kursów wykorzystywała wyłącznie aktywności zawarte na platformie oraz łączyła do materiałów zewnętrznych, dwa kursy „Nie taki Erasmus straszny...” zawierały gotowe pakiety wykonane w standardzie SCORM w środowisku Flash i zaimportowane na platformę Moodle.

Moduły kursu powinny mieć jednolitą strukturę, zarówno jeśli chodzi o nazwy części, jak i typy zasobów, choć nie zawsze było to regułą. W większości również ilość zasobów w poszczególnych modułach jest wyrównana. Główne części prototypowego modułu to:

- wprowadzenie (*introduction*), składające się z krótkiego wymienienia celów modułu, testu wstępnego i tematu do dyskusji;
- lekcja (*lesson*), zawierająca pewną ilość treści podanych na poszczególnych stronach, całość skompilowana w moduły SCORM lub sekwencje materiałów i aktywności zorganizowane np. przy pomocy etykiet;
- utrwalenie (*practice*), ze znaczną liczbą kwizów Moodle lub HotPotatoes różnego typu (krzyżówki, testy luk, testy wielokrotnego wyboru itd.) wspomaganych elementami multimedialnymi (obrazki, filmy);
- test końcowy, o ograniczonej liczbie podejść (1) oraz czasie wykonania (10 minut).



Rysunek 4. Układ kursu „Everyday English” (UMCS, 2010).

Struktura modułów z podziałem na wprowadzenie, lekcję, utrwalenie i test końcowy zastosowana w obu kursach „Nie taki Erasmus straszny” przygotowanych

przez Uniwersytet Śląski może być właściwa w przypadku przedmiotów niejęzykowych, w których element utrwalenia może następować linearnie po podaniu wiedzy. W przypadku jednak kształcenia językowego czy kształtowania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej za pośrednictwem języka obcego bardziej uzasadnione byłoby wyodrębnienie minisekwencji poświęconych poszczególnym tematom w obrębie modułów, w których to minisekwencjach znalazłyby się wszystkie ww. elementy (rozgrzewka językowa, lekcja, utrwalenie). Wydaje się, że seria takich minisekwencji, noszących tytuły wskazujące na ich zawartość, pozwoliłaby na lepszą organizację procesu uczenia się.

W kursie e-learningowym powinna występować pewnego rodzaju część wprowadzająca, w której uczeń powinien dowiedzieć się, jakie cele zostaną zrealizowane, jakie informacje nabędzie, jakie teksty i formy pracy napotka w module i ile czasu powinien na niego poświęcić. Innym przydatnym elementem jest test wstępny, spełniający rolę swego rodzaju rozgrzewki językowo-kulturowej, służąc niezbędnej aktywizacji struktur pojęciowych i środków leksykalnych posiadanych już przez ucznia.

Na część właściwą modułu najczęściej może się składać seria wieloekranowych lekcji/pakietów SCORM lub też lekcji przygotowanych na platformie Moodle z wykorzystaniem aktywności „Lekcja” lub „Książka”, podających elementy wiedzy wspomagane obrazkami, nagraniami wideo czy rozwijanymi dymkami z dodatkowymi informacjami umieszczonymi na mapach. Tego typu lekcje powinny być opracowane w możliwie atrakcyjny graficznie sposób, z użyciem różnorodnych materiałów multimedialnych wspomagających zrozumienie tekstu, choć przy świadomości ograniczeń technicznych (np. zbyt dużo multimediów utrudniających ładowanie strony). Warto również ujednolicić formę użycia języka w całej lekcji – jeżeli teksty i polecenia są wyłącznie w języku angielskim, podobnie powinno być z informacjami zwrotnymi dla ucznia czy wiadomościami systemowymi (np. „tutaj wpisz swój tekst”). Inne wymogi strukturalno-formalne to ujednolicenie ilości tekstu na jednej stronie, układu tekstu (np. obrazki tylko po lewej stronie, a tekst po prawej) oraz sposobu sprawdzania (pytanie na zrozumienie na dole każdego ekranu, bardziej rozbudowane zadanie na zrozumienie po serii ekranów itd.), a także nadawanie właściwych tytułów poszczególnym elementom czy kwizom.

W wielu analizowanych kursach lekcje czy zestawy materiałów opierają się głównie na sprawności rozumienia tekstu czytanego, a w szczególności czytania selektywnego. Warto jednak rozważyć aktywizację innych mikrosprawności czy większy nacisk na rozumienie ze słuchu. Częstym błędem jest również brak należytej kontroli nad poziomem językowym materiałów w poszczególnych modułach – np. w kursie „Nie taki Erasmus straszny – j. angielski” lekcje w module 1 były przeładowane i trudniejsze językowo, a np. materiały w

module 7 cechowały się dużo niższym stopniem trudności. Podobnie analizowany kurs kulturowy z języka rosyjskiego „Культура России” (UMCS, 2012) pokazywał wyraźną dysproporcję pomiędzy ilością zasobów w poszczególnych modułach oraz brak wewnętrznego ustrukturyzowania modułów, co pozwoliłoby uczniowi lepiej organizować własną pracę na platformie. Struktura wewnętrzna tematu/modułu może być realizowana poprzez nagłówki (np. „Materiały do pracy własnej”, „Dodatkowe zasoby”, „Ćwiczenia interaktywne”), krótkie opisy poszczególnych etapów modułu, numerację zasobów z uwzględnieniem nagłówków poziomu pierwszego/drugiego/trzeciego, wcięcia zasobów czy też obrazy ilustrujące sposób pracy z poszczególnymi częściami lekcji. Tego typu zabiegi techniczne pomagają uczniowi „odnaleźć się” w module, nawiązując do znanej uczniom struktury podręcznika do nauki języka obcego, wreszcie pokazują zalecaną kolejność pracy z poszczególnymi zasobami, co np. w przypadku rozumienia tekstu czytanego czy rozumienia ze słuchu odgrywa fundamentalne znaczenia dla skuteczności rozwijania sprawności. Przykład wewnętrznej nawigacji przygotowanej dla ucznia w obrębie tematów można znaleźć w kursie „Intercultural Communication” przygotowanym w USWPS (2014; Rysunek 5).

Część ćwiczeniowa analizowanych kursów to najczęściej kwizy Moodle lub HotPotatoes różnego typu (krzyżówki, dopasowanie, wielokrotny wybór, prawda/fałsz). Kwizy są wzbogacone o elementy multimedialne (np. obrazki) i oceniane przy pomocy metody najwyższej/średniej/pierwszej/ostatniej oceny, z limitem podejść bądź ograniczeniem czasowym (lub bez nich). Niezwykle istotną sprawą jest w tym momencie nadanie określonego profilu poszczególnym kwizom, a więc odróżnienie kwizów mających na celu nauczanie ucznia od tych sprawdzających jego/jej wiedzę/umiejętności. Ma to miejsce poprzez dostosowanie sposobu i czasu wyświetlania informacji zwrotnej, poprawnych odpowiedzi czy łączy do materiałów wyjaśniających, stosowanie ograniczenia czasowego, limitowanie liczby podejść czy określanie sposobu ustalania oceny końcowej.

Analizując dobór aktywności wykorzystanych w analizowanych kursach, nie sposób nie zauważyć w wielu z nich braku słownika lub kompendium wiedzy kulturowej, który można dosyć łatwo zrealizować przy pomocy aktywności „Słownik” platformy Moodle. Obecność kompendium najważniejszych postaci, miejsc i pojęć odnoszących się do wybranych aspektów kultury, które nie byłoby przypisane do danego modułu kursu, ale mogłoby być alfabetycznie przeszukiwane w dowolnym momencie kursu, pozwoliłoby na lepszą organizację wiedzy i łatwiejszy do niej dostęp.

Podobnie też analiza materiału badawczego prowadzi do wniosku, że dużo więcej uwagi powinno zostać poświęcone projektowaniu dydaktycznemu w e-learningu, w szczególności dla realizacji określonych formatów ćwiczeń (np. opisywanych przez Bandurę (2007) i zaadaptowanych do typu interakcji używanego

w danym kursie). Analogicznie do modeli używanych w planowaniu lekcji języka obcego, jak Autentyczne użycie – Ograniczone użycie – Wyjaśnienie (*Authentic use – Restricted use – Clarification*; Scrivener, 1994), Zaangażowanie – Poznawanie – Aktywizacja (*Engage – Study – Activate*; Harmer, 1998) czy *Obserwacja – Hipoteza – Eksperymentowanie* (OHE; Lewis, 1993), powinny zostać opracowane podobne schematy planowania sekwencji dydaktycznych w e-learningowych materiałach rozwijających kompetencję interkulturową. Modelowym przykładem dobrze opracowanego formatu sekwencji dydaktycznej, na wzór którego należałoby zaadaptować ćwiczenia interkulturowe, są tu formaty typu WebQuest (Dodge, 1995, 2002; Fisher, 2002; Godwin-Jones, 2004; McNierney, 2006; Johnson, Vidoni i Kongrith, 2002; Liu i Edwards 2002; Milman, 2003), „zapytaj eksperta” (*ask-an-expert*; Luzon Marco, 2002), „wirtualne wycieczki” (*virtual telefieldtrips*; Luzon Marco 2001b) czy „poszukiwania skarbów” (*treasure hunts*; Luzon Marco, 2001a).

1. Shaping North American Culture:

take the quizzes, read and watch the material, complete the unit adding your comments to the questions forum

- Warm Up Exercise American Colonization
- Why America is Exceptional
- What do you think is the Melting Pot?
- Crevecoeur: What is an American

This is an extract of the famous Crevecoeur's collection Letters from an American Farmer.

- Influence on language
- The Importance of the Melting Pot concept in the development of a Culture
- Assessment of a forum discussion

2. The left out cultures

read and watch the material, take the quiz and complete the unit uploading your essay

- The Excluded Native Americans
- The underdogs African Americans
- History of Intolerance

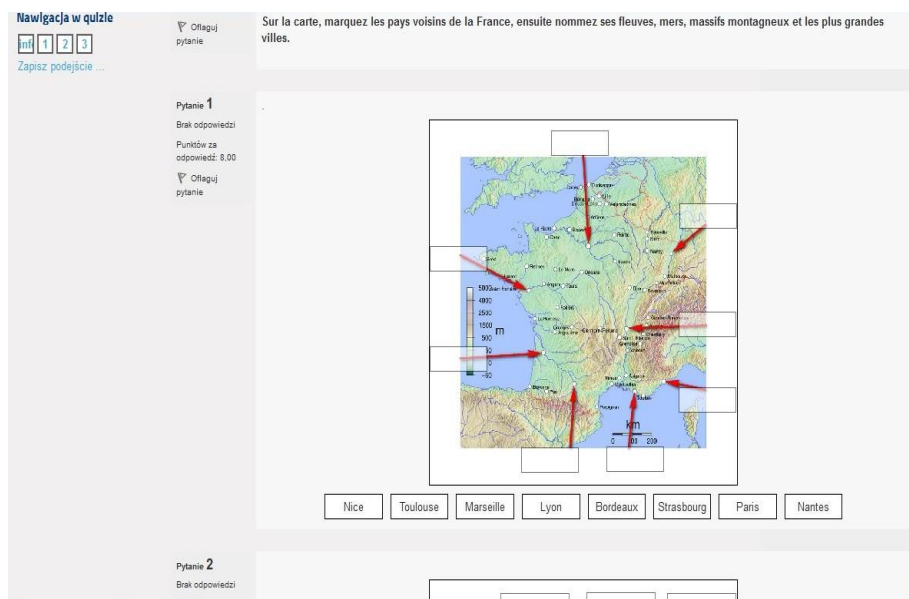
Browse through the pictures and read the descriptions

- History of Intolerance quiz
- What is your view on the left out cultures, it is possible to talk about intercultural integration when some culture are excluded?
- Assessment of student's essay

Rysunek 5: Struktura tematu „The Melting Pot” w kursie „Intercultural Communication” (USWPS, 2014) ułatwiająca uczniowi realizację procesu samodzielnej nauki.

3.3.3. Preferowany układ glottodydaktyczny

Realizacja procesu uczenia się w większości analizowanych kursów odbywa się w trybie automatycznego samouczka, co determinuje dobór aktywności platformy Moodle. Przykładowo w kursie „Nie taki Erasmus straszny...” lekcje przekazujące wybrane aspekty wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego czy kwizy sprawdzające stopień opanowania tej wiedzy to naturalne elementy składowe tego typu kursu. W przypadku kursu wyłącznie do pracy własnej, bez udziału nauczyciela, lekcje i kwizy powinny być uzupełnione przez słowniczek, ewentualnie książki.



Rysunek 6: Przykładowy test z kursu „Nie taki Erasmus straszny – kraje francuskiego obszaru językowego” (UŚ, 2014).

E-learningowy samouczek to kurs, w którym uczeń pracuje z podanymi mu materiałami, udziela odpowiedzi, które są oceniane według podanego wcześniej klucza. Rolą nauczyciela jest opracowanie materiałów, wprowadzenie możliwie precyzyjnego klucza odpowiedzi, zaprogramowanie informacji zwrotnej i opracowanie sekwencji pracy. Istotne w tego typu układzie glottodydaktycznym jest umiejętne korzystanie z różnych modeli oceniania w zależności od fazy lekcji. Kwizy fazy utrwalenia mają nieograniczoną liczbę podejść, a zapisywana jest najwyższa uzyskana ocena. Dzięki temu uczeń ma możliwość ponownego przerobienia lekcji i wykonania kwizu jeszcze raz bez konsekwencji dla uzyskanej oceny, w celu pełniejszego opanowania różnych aspektów wiedzy. Z kolei zarówno test wstępny, jak i końcowy mają pewne ograniczenia,

umożliwiający bardziej precyzyjny pomiar wiedzy ucznia na wejściu i wyjściu. W przypadku testu wstępnego można rozważyć ograniczenie liczby podejść (np. 1) oraz limitu czasu (np. 5 minut) oraz, co ważne, zapewnić ucznia, że wynik tego testu nie będzie miał wpływu na końcową ocenę z kursu. Podobne zasady można ustalić dla testu końcowego, z tą różnicą, że jego rezultaty są zapisywane w dzienniku ocen. O ile ustawienia te są właściwe dla rozróżnienia testów utrwalających, testu wstępnego i końcowego, można zastanowić się, czy w przypadku testów utrwalających (wszystkich lub niektórych) nie warto byłoby zastosować metody oceny średniej, aby ci uczniowie, którzy lepiej opamiętali lekcje (i w rezultacie potrzebują mniejszej liczby podejść do kwizu w celu jego ukończenia) uzyskali wyższą ocenę końcową.



1. Europe as seen by British:

take the warm up quiz, read and watch the material, complete the unit adding your comments to the questions forum

 Warm Up Exercise Europe vs UK

-  Is UK influential in Europe?
-  Is UK role in Europe a barrier for business ?
-  21st century debate in UK

 How is the role of UK in Europe important for European Union future?

 Assessment of a forum discussion

2. Influence of stereotypes:

take the quizzes, read and watch the material, complete the unit uploading your essay

 What do you think is a stereotype?

-  Europe according to British, Stereotypes map
-  British Stereotypes
-  Effects of a Cultural Stereotype in the Workplace
-  How to Reduce Workplace Stereotyping

 Fill the Gaps, UK stereotypes

 How do you think stereotypes influence the business relationships between UK and the rest of Europe

 Assessment of student's essay

Rysunek 7: Temat „Europe+UK” z kursu „Intercultural Communication” (USWPS, 2014) pokazujący ocenianie poprzez zadania opisowe oraz fora dyskusyjne.

Ponieważ ocena kompetencji interkulturowej nie może się opierać jedynie na automatycznie sprawdzanych zadaniach zamkniętych, testujących głównie

elementy wiedzy kulturowej, podczas rozwijania umiejętności interkulturowych w e-learningu warto zwiększyć rolę nauczyciela odpowiadającego na aktywności uczniów, np. w prywatnych wirtualnych dzienniczkach czy na forach. W takim modelu kursu interakcja ucznia następuje zarówno z materiałami za pośrednictwem platformy (nauka na podstawie zamieszczonych zasobów, sprawdzanie postępów przez zautomatyzowane kwizy i lekcje), jak również z nauczycielem i innymi uczniami poprzez dzienniczki czy fora dyskusyjne.

W przypadku zakładania możliwej wirtualnej interakcji pomiędzy uczniami korzystającymi z kursu, warto zadać sobie pytanie, czy nie dodać również aktywności komunikacyjnych typu forum czy wiki nie tylko w fazie wstępnej modułu, ale również końcowej. Obecność dyskusji w każdym module, np. w fazie podsumowania, pozwoliłaby na zastosowanie nabytej wiedzy i słownictwa w użyciu języka przy jednoczesnej możliwości kształtowania umiejętności i postaw wchodzących w skład opisywanej wyżej interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Tego typu model interakcyjny odpowiada lepiej na fakt, że współczesna glottodydaktyka kładzie dużo większy nacisk na rolę ucznia w procesie oceniania, dostosowanie sposobu oceniania do jego potrzeb i włączenie ucznia w dokonywanie oceny. Współczesne platformy zdalnego nauczania, takie jak Moodle, oferują wiele aktywności pozwalających na zastosowanie elementów oceniania wzajemnego (*peer-assessment*) czy samooceny (*self-assessment*) w procesie nabywania wiedzy (por. Krajka, 2007; Krajka, 2008; Marczak i Krajka, 2016). Można wspomnieć tu chociażby takie elementy jak wzajemne ocenianie postów na forach dyskusyjnych, ocenianie wpisów do słownika czy też samoocenę realizowaną w formie ankiety czy wpisów w dzienniku. Zastosowanie technik oceny wzajemnej warto zastosować w kursach interakcyjnych w połączeniu z technikami testowymi. Elementy samooceny można wprowadzić poprzez umieszczenie ankiet lub nieocenianych kwizów pozwalających uczniowi na odniesienie swojej wiedzy, umiejętności i postaw do celów zakładanych w danym module. Z kolei regularne wpisy do dziennika, np. na koniec każdego modułu, pozwoliłyby uczniowi nie tylko na rozwijanie pisemnej kompetencji komunikacyjnej, ale, co ważniejsze, na indywidualną refleksję nad procesem rozwijania kompetencji interkulturowej, pozwalającą na uzyskanie niezbędnej świadomości krytycznej (*critical awareness*). Wydaje się również, że umiejętne określenie tematyki wpisów dziennika zachęciłoby ucznia do przeprowadzenia porównania pomiędzy elementami kultury kraju nauczanego języka oraz kultury rodzimej w celu nabycia umiejętności interpretowania i porównywania obu kultur (*skills of interpreting and relating, skills of comparison, skills of discovery and interaction*) (Byram, 1997).

4. Wnioski końcowe

Wraz z powszechną dostępnością platform e-learningowych (głównie Moodle) oraz wzrastającymi umiejętnościami technicznymi studentów, doktorantów i wykładowców wyższych uczelni wspomaganie kształcenia językowo-kulturowego przy pomocy dedykowanej obudowy multimedialnej nie napotyka większych przeszkód natury technicznej czy finansowej. Jak pokazuje analiza, zupełnie inaczej wygląda kwestia jakości merytorycznej. Główny nacisk w kształceniu studentów, doktorantów czy wykładowców neofilologii powinien być położony na problematykę projektowania dydaktycznego w e-learningu. Umiejętności właściwej diagnozy potrzeb, zarówno tych wyartykułowanych przez potencjalnych lub realnych użytkowników, jak i ustalonych przez czynniki zewnętrzne, umiejętności odpowiedniego planowania kursu, ewaluacji i dydaktyzacji materiałów, wreszcie ich odpowiedniej obudowy aktywnościami platformy, wymagają dalszych badań w celu stworzenia kodeksu dobrej praktyki. Można mieć nadzieję, że nasz artykuł, skupiający się głównie na kwestiach opisu kompetencji interkulturowej, wyboru obszarów, sposobów projektowania układu glottodydaktycznego i doboru form oceniania, rozpoczyna wartościową dyskusję w tej materii.

BIBLIOGRAFIA

- Banach, B. 2003. „Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce”. *Języki Obce w Szkole*, 3: 3-17.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Byram, M. i M. T. Planet. 1999. *Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.
- Chłopek, Z. 2009. „Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce: Wyniki badań kwestionariuszowych”. *Języki Obce w Szkole*, 1: 61-68.
- Czarkowski, J. J. 2012. *E-learning dla dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Dodge, B. 1995. *Some thoughts about WebQuests*. [online: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html; DW 12.12.2015].
- Dodge, B. 2002. *WebQuest taskonomy: A taxonomy of tasks*. [online: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>; DW 10.07.2014].
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fisher, T. 2002. *Theory into Practice: WebQuests in Geography*. Sheffield: Geographical Association.

- Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. *Erasmus w liczbach*. [online: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki>; DW 12.12.2015].
- Godwin-Jones, B. 2004. „Language in action: From WebQuests to Virtual Realities”. *Language Learning & Technology*, 8(3): 9-14.
- Harmer, J. 1998. *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Johnson, L., Vidoni, K. i K. Kongrith. 2002. „WebQuests for course delivery and integration training”. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1: 846-847. [online: <http://dl.aace.org/10923>; DW 12.12.2015].
- Kachru, B. 1990. *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes*. Urbana-Champaign: University of Illinois Press.
- Komisja Europejska, 2013. *Erasmus+. Przewodnik po programie*. [online: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf; DW 12.12.2015].
- Krajka, J. 2007. „Kształtowanie procesu glottodydaktycznego z użyciem Systemów Zarządzania Nauką (*Learning Management Systems*)”. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 23: 37-48.
- Krajka, J. 2008. „Ewaluacja efektów kształcenia w platformach nauczania na odległość”. (w) *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. (red. M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew). Kraków: Tertium, str. 91-106.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Liu, J., i C. Edwards. 2002. „WebQuest: An innovative way of applying information resources to furnish performance tasks”. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1: 1146-1149. [online: <http://dl.aace.org/10297>; DW 12.12.2015].
- Luzon Marco, M. J. 2001a. „Information collection and analysis activities: The treasure hunt”. *Teaching English with Technology*, 1(4). [online: <http://www.tewtjournal.org/VOL%201/ISSUE%204/VOL%201%20ISSUE%204%20COMPLETE.pdf>; DW 12.12.2015].
- Luzon Marco, M. J. 2001b. „Information collection and analysis activities: Virtual fieldtrips (tele-fieldtrips)”. *Teaching English with Technology*, 1(5). [online: <http://www.tewtjournal.org/VOL%201/ISSUE%205/INTERNET%20AND%20ESP.pdf>; DW 12.12.2015].
- Luzon Marco, M. J. 2002. „»Ask an expert« activities: An example of interpersonal exchange”. *Teaching English with Technology*, nr 2(1). [online: <http://www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%201/INTERNET%20FOR%20ESP.pdf>; DW 12.12.2015].
- Mackiewicz, M. (red.). 2005. *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej szkoły Bankowej.
- Mackiewicz, M. (red.). 2009. *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej szkoły Bankowej.
- Marczak, M. i J. Krajka. 2016: „Assessing Intercultural Communicative Competence in Learning Management Systems”. (w) *Integrating Technology and Culture. Strategies and Innovation in ELT*. (red. Md. Mojibur Rahman). Chaura Rasta: Yking Books, str. 295-315.

- McNierney, D. 2006. „WebQuests: Instructional and design techniques”. World Conference on E-Learning in Corp., Govt., Health., & Higher Ed., 1: 1907-1910. [online: <http://dl.aace.org/9707>; DW 12.12.2015].
- Mihułka, K. 2012a. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka, K. 2012b. „Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, 2: 106-117.
- Mihułka, K. 2014. „Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość”. *Języki Obce w Szkole*, 3: 78-87.
- Milman, N. 2003. „WebQuests: A tool for developing teachers’ Web design and evaluation skills”. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 1: 2027-2029. [online: <http://dl.aace.org/12119>; DW 12.12.2015].
- Plebańska, M. 2011. *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*. Warszawa: C. H. Beck.
- Scrivener, J. 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Siek-Piskozub, T. 2012. „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki”. *Lingwistyka Stosowana*, 5: 95-108.
- Stempleski, S. i B. Tomalin. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Torenc, M. 2007. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Atut.
- Wilczyńska, W. 2002. „Badania interkulturowe w praktyce dydaktycznej”. (w) *European Year of Languages 2001. Proceedings of the 3rd CER-FIPLV conference*. (red. T. Siek-Piskozub). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Motivex, str. 127-137.
- Zajac, J. 1997. „Od nauczania cywilizacji do refleksji interkulturowej na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole*, 3: 195-199.
- Zajac, J. 2012. „Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej”. *Języki Obce w Szkole*, 1: 14-21.
- Żydek-Bednarczuk, U. 2012. „Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego”. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(10): 19-36.
- Żydek-Bednarczuk, U. 2015. *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Żylińska, M. 2003. „Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych”. *Języki Obce w Szkole*, 6: 49-62.

Analizowane kursy

1. Uniwersytet Śląski:

- „Nie taki Erasmus straszny – kraje angielskiego obszaru językowego”, <http://el.us.edu.pl/upgow/course/view.php?id=126>.
- „Nie taki Erasmus straszny – kraje francuskiego obszaru językowego”, <http://el.us.edu.pl/upgow/course/view.php?id=125>.

2. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej:

„English for Everyday Uses”, <http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/course/view.php?id=176>.

„Культура России”, <http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/course/view.php?id=120>.

„Everyday English: Vocab”, <http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/course/view.php?id=85>.

„Canada: An Introduction for Poles”, <http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/course/view.php?id=150>.

„Key to Key Competences”, <http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/course/view.php?id=119>.

„British English and American English Course”, <http://lingwistyka.kampus.umcs.lublin.pl/moodle/course/view.php?id=118>.

3. Uniwersytet SWPS:

„Intercultural Communication”, <http://new-e-learning.swps.edu.pl/course/view.php?id=1494>.

„Wedding Preparation Course”, <http://new-e-learning.swps.edu.pl/course/view.php?id=2200>.

Iwona Janowska

Uniwersytet Jagielloński
iwona.janowska@uj.edu.pl

Marta Bodzioch

Uniwersytet Jagielloński
mrt.bodzioch@gmail.com

TRENING AKULTURACYJNY A ROZWIJANIE INTERKULTUROWEJ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ

Accultural training and developing the intercultural communication skills

The article introduces the concept of language lessons based on an accultural training model in a type of a simulation that was presented in a reaction to the current inquiries on the role of culture in glottodyactics. The goal of such lessons is to develop students' intercultural communication skills through the task-solving method. The central point of the article is the author's personal lessons conducted via a training script.

Keywords: cultural syndromes, accultural training, simulation, intercultural skills, communication skills

Słowa kluczowe: syndromy kulturowe, trening akulturacyjny, symulacja, kompetencje międzykulturowe, kompetencja komunikacyjna

1. Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa to społeczeństwa wielokulturowe. Nie występują już dzisiaj grupy homogeniczne, które nie miałyby kontaktów z innymi lub których członkowie nie utrzymywaliby żadnych więzi z innymi narodami. Wiele

społeczności powstało wskutek napływu migrantów, mieszania się populacji, wspólnego zamieszkiwania i asymilacji sposobów życia, rytuałów i systemów wartości.

Na poziomie europejskim interkulturowość stanowi ważny wymiar w budowaniu obywatelstwa i zbiorowej tożsamości. Mobilność geograficzna i kontakty są podstawowymi elementami konstruowania tej przestrzeni. Dlatego też instytucje polityczne i edukacyjne tworzą programy, metody i techniki nauczania, które mają na celu polepszenie wzajemnego poznania się oraz zrozumienia, i które zmierzają do zmiany relacji międzyludzkich z wielokulturowych na interkulturowe.

Celem artykułu jest prezentacja koncepcji zajęć językowych wykorzystujących model treningu międzykulturowego w typie symulacji, które zostaną przedstawione na tle współczesnych dociekań na temat roli kultury w glottodydaktyce. W pierwszej części tekstu wyjaśniamy kluczowe terminy, m.in. *syndromy kulturowe*, *trening akulturacyjny* oraz *metoda symulacji w perspektywie zadaniowej*. Następnie przedstawiamy koncepcję zajęć językowych umożliwiających rozwój międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych uczących się. Ostatnim punktem jest prezentacja autorskiego scenariusza lekcji w typie treningu.

2. Interkulturowość i podejście interkulturowe

Interkulturowość jest definiowana jako dynamiczny proces wymiany między różnymi kulturami. Tak rozumiana stanowi pojęcie stosunkowo nowe. Natomiast jeśli chodzi o jej obiektywną obecność w społeczeństwie, stanowi już fakt. Ludzie zawsze byli członkami różnorodnych grup kulturowych, ich spotkania i mieszanie się odbywało się za pośrednictwem handlu, podboju lub kolonizacji. Termin *interkulturowość* otwiera nową perspektywę „krzyżujących się spojrzeń”. Jeśli istnieje różnica kulturowa, nie jest już ona postrzegana jako zagrożenie, lecz jako wzajemne wzbogacenie kulturowe. O interkulturowości możemy mówić wówczas, gdy ma miejsce wymiana, spotkanie i podział. Nie jest ona treścią nauczania, ale raczej działaniem mającym na celu tworzenie pomostów i więzi między kulturami. W odróżnieniu od wielokulturowości, która implikuje istnienie mozaiki kultur, interkulturowość jest dynamiczna, to proces akceptacji i zrozumienia tożsamości kulturowych. Podejście interkulturowe oznacza więc wyjście poza proste zrozumienie innej grupy kulturowej i budowanie pomostów między kulturami w celu wymiany i wzajemnego ubogacenia się (Chavez, Favier i Pélissier, 2012: 12).

Włączenie takiego podejścia do szkolnego i pozaszkolnego procesu edukacyjnego stało się koniecznością. Refleksja na temat wyobrażeń dotyczących „drugiego”, na temat spotkania się z innością i uświadomienie sobie faktu, że wszyscy jesteśmy narażeni na upraszczający, stereotypowy sposób myślenia, pozwala na wykształcenie obiektywnego spojrzenia, bardziej świadomego drugiego

człowieka. Podejście interkulturowe oraz powstałe w jego obrębie metody i techniki nauczania pobudzają do refleksji nad samym sobą, nad własną przynależnością, nad systemami wartości. Jego celem jest tworzenie tożsamości w relacji z odmiennością; z jednej strony chodzi o to, by zaakceptować różnorodność spojrzeń, by spotkać się z innymi punktami widzenia i zrozumieć różne sposoby życia, z drugiej zaś – uświadomić sobie, że nie jesteśmy uwarunkowani przynależnością do jednej kultury.

3. Podejście interkulturowe w dydaktyce języków obcych

Podejście interkulturowe pojawiło się w latach 70. XX wieku w kontekście migracji europejskich i związanym z tym kształceniem dzieci imigrantów. Prace prowadzone przez Radę Europy w dziedzinie migracji i edukacji przyczyniły się do ukształtowania polityki umożliwiającej uznanie różnorodności kulturowej jako swego rodzaju bogactwa, a nie jako zagrożenia czy trudności. Wtedy to interkulturowość wyszła z obszaru migracyjnego. Zaczęto ją postrzegać jako świadome działania pedagogiczne, mające na celu umożliwienie uczącym się odejście od monolitycznej wizji kultury i akceptację wielo- i różnokulturowości (Chavez, Favier i Péliissier, 2012: 15).

Rada Europy wspiera politykę edukacyjną i językową, mającą na celu wzajemne zrozumienie i tolerancję w różnojęzycznej i różnokulturowej Europie. Ta polityka, wyrażona w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2003), promuje uczenie się oraz poznawanie wielu języków i kultur. Publikacja ta naznaczyła w zasadniczy sposób dydaktykę języków obcych. Od momentu ukazania się ma ona wpływ na całokształt procesu uczenia się, nauczania i ewaluacji w europejskich systemach edukacyjnych, ale także poza Europą.

ESOKJ proponuje wizję komunikacji jako działania: mówić, pisać, czytać i słuchać znaczy działać. Stąd zrodziło się pojęcie podejścia ukierunkowanego na działanie (*action-oriented approach*). W ramach tej perspektywy uczący się/użytkownik języka realizuje zadania językowe, które odwołują się do wielu kompetencji (językowych kompetencji komunikacyjnych i kompetencji ogólnych) i uruchamiają działania językowe.

Autorzy ESOKJ nawiązują do podejścia interkulturowego od pierwszych stron dokumentu i postrzegają je jako to, które przyczynia się bezpośrednio do planowanego rozwoju osobistego uczącego się: „Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczenie bogactwa innych języków i kultur” (ESOKJ, 2003: 13).

Według ESOKJ uczyć się języka znaczy nabywać kompetencje komunikacyjne i kompetencje ogólne, które mogą być ukierunkowane na perspektywę

interkulturową. Cztery typy kompetencji łączą się bezpośrednio z interkulturową kompetencją komunikacyjną:

- *savoir*: wiedza pochodząca z „krzyżowania się spojrzeń”;
- *savoir-être*: postawy, czyli relatywizowanie swojego systemu odniesień kulturowych, otwarcie się na inność, wyjście z centrum uwagi;
- *savoir-faire*: zdolność do nawiązywania kontaktów i relacji między kulturami, odgrywanie roli pośrednika kulturowego, rozwiązywanie nieporozumień kulturowych, zdolność do refleksji na temat własnej kultury itp.;
- *savoir-apprendre*: mobilizacja nabytej wiedzy w celu odkrywania nowych doświadczeń, zachowań, systemów wartości i wierzeń.

W ESOKJ wyodrębniono, obok wrażliwości interkulturowej, wiedzy socjokulturowej oraz wiedzy o świecie, umiejętności interkulturowe i przypisano je do obszaru umiejętności praktycznych. Dokument sytuuje je w polu wiedzy proceduralnej kompetencji ogólnych, które, w przeciwieństwie do kompetencji deklaracyjnych, nie polegają na zdobyciu wiedzy, lecz łączą się bezpośrednio z umiejętnościami umożliwiającymi uczącemu się skuteczne działanie. Umiejętności interkulturowe to: „umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa oraz umiejętność dokonywania wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur, umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi, umiejętność przewyższania stereotypów” (ESOKJ, 2003: 96). Stanowią one trzon interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, której rozwój jest jednym z zasadniczych celów kształcenia językowego.

4. Charakter praktyczny umiejętności interkulturowych

Rzecz interkulturowej kompetencji komunikacyjnej rozumiemy jako przekazywanie umiejętności praktycznych osobie uczącej się języka obcego, co pozwala jej na szybkie odnalezienie się w przestrzeni odmiennej językowo, kulturowo i społecznie. Efektem tego ma być postawa otwartości na różnorodność kulturową oraz pozyskanie umiejętności analizy i interpretacji zachowań rodzimych użytkowników języka docelowego, innych niż zachowania osoby uczącej się. Dla takiego spojrzenia kluczowy jest aktywny udział w odpowiednio przygotowanych zajęciach o charakterze działania praktycznego. Idea ta wynika z przekonania, że przekazywanie wiedzy teoretycznej na dany temat nie warunkuje umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce.

Jak już wspomniano, kompetencja interkulturowa nie jest tożsama z wiedzą historyczną, geograficzną, realiami życia ani z kulturą dnia codziennego. Najważniejsze są różnice w uwarunkowanych kulturowo formach zachowania

wynikające z czynników psychologiczno-społecznych. Ich właściwa identyfikacja, umiejętność odczytania i stosowania łączą się z orientacją w syndromach kulturowych, czyli układzie „wspólnych postaw, przekonań, kategoryzacji, definicji, norm, wartości, zorganizowanych wokół szczególnego tematu, który może być zidentyfikowany przez ludzi używających określonego języka, w określonym okresie historycznym, w określonym regionie geograficznym” (Strelau i Doliński, 2004: 454). Czynniki te mają kluczowy wpływ na kształt, przebieg i poziom komunikacji pomiędzy przedstawicielami różnych kręgów i grup. Świadomość znaczenia syndromów kulturowych (lub jej brak) decyduje o jakości i skuteczności procesu komunikacji interpersonalnej. Syndromy kulturowe to dla niniejszego tekstu pojęcie kluczowe.

Biorąc pod uwagę treści i zalecenia ESOKJ, należy postawić pytanie: w jaki sposób rozwijać kompetencje interkulturowe uczących się w ujęciu działaniowym? Niestety, w obrębie glottodydaktyki brakuje gotowych rozwiązań. Propozycję wypełnienia tej luki dydaktycznej może stanowić zwrócenie się w stronę psychologii międzykulturowej i oferowanych na jej gruncie innowacyjnych technik.

5. Psychologia międzykulturowa: trening akulturacyjny i metoda symulacji

Przedmiotem zainteresowania psychologii międzykulturowej jest „badanie podobieństw i różnic w indywidualnym funkcjonowaniu ludzi należących do różnych grup kulturowych i etniczno-kulturowych, badanie relacji między czynnikami psychologicznymi, społeczno-kulturowymi i biologicznymi oraz badanie zmian zachodzących w zakresie tych czynników” (Strelau i Doliński, 2004: 451). Obserwacje i wnioski psychologii międzykulturowej w tej materii pozwoliły na zdefiniowanie technik pracy z grupą wielokulturową, mających na celu rozwój kompetencji interkulturowej uczestników. Autorki¹ książki *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów* (Lipińska, 2008), skierowanej do twórców warsztatów kompetencji kulturowych, posługują się definicją szkolenia rozumianego jako działanie mające na celu zdobycie wiedzy lub umiejętności. Badaczki wyróżniają trzy formy szkoleń: akademicką, warsztatową oraz treningową (tamże: 10).

Na uwagę zasługuje tu forma treningu akulturacyjnego opartego na technice symulacji, rozumianej jako metoda mająca na celu wytworzenie sztucznej sytuacji krytycznej, podczas której uczestnicy muszą dokonać konkretnych wyborów, zdecydować się na pewne zachowania, a następnie zaobserwować, jakie efekty niosą ze sobą te decyzje w komunikacji z innymi (tamże: 11-12). W definicji Boskiego (2010: 567) celem nadrzędnym tego rodzaju

¹ Kinga Białek, Anna Kawalska, Ewa Kownacka i Marta Piegat-Kaczmarczyk.

treningu jest „przekraczanie etnocentrycznych wizji świata”, natomiast według Grzymały-Moszczyńskiej (2004: 177) to „pomoc w psychologicznym i społecznym funkcjonowaniu osobom przenoszącym się z jednej kultury do drugiej, w taki sposób, aby w nowej kulturze poziom tego funkcjonowania był zbliżony do poziomu efektywności, jaki przeżywali oni w warunkach kultury macierzystej”. Elementem wspólnym w tych definicji jest trwała zmiana postaw uczestników wobec odmienności kulturowej czy nietolerancji, z jaką stykają się oni podczas wykonywania zadania treningowego.

Na gruncie glottodydaktyki spotykamy różne spojrzenia na definicję *symulacji*. Siek-Piskozub rozumie to pojęcie jako oznaczające jedną z technik ludycznych. Symulacja kojarzona jest tu z techniką teatralną, dramą z elementami dyskusji grupowej i została usytuowana obok gry i zabawy (Siek-Piskozub, 1995: 26). W ujęciu psychologii międzykulturowej symulacje określa się mianem zadania egzystencjalnego, które w odróżnieniu od przywołanych technik ludycznych różni się stopniem zaangażowania emocjonalnego. Techniki teatralne narzucają uczącym się role fikcyjnych postaci będących w określonej sytuacji – inaczej jest w symulacji rozumianej według definicji psychologicznej, gdzie otrzymują oni jedynie wytyczne do wykonania pewnego zadania, podczas którego zachowują się zgodnie ze swoim osobistym doświadczeniem i wiedzą (Lipińska, 2008: 12). Aspekt emocjonalny ma swoje źródło w uświadomieniu uczestnikom symulacji towarzyszących im w trakcie treningu emocji oraz ich wpływu na porozumienie pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur. Podczas pracy z emocjami konieczne jest dokładne omówienie i interpretacja, które pozwolą uczestnikom na ich przepracowanie, a także zrozumienie szerszego kontekstu wykonanego zadania, np. w dyskusji lub pracy grupowej. Jest to niezwykle istotny i konieczny element, na który prowadzący trening powinien przeznaczyć odpowiednią ilość czasu (Grzymała-Moszczyńska, 2004: 183). W niniejszym tekście przyjmujemy psychologiczną definicję symulacji.

6. Zadanie – definicje ESOKJ a psychologia międzykulturowa

Według ESOKJ (2003: 21) zadaniem jest „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie”. Na podstawie definicji podejścia ukierunkowanego na działanie (zadaniowego) można określić najważniejsze składniki obecne w zadaniu stawianym przed uczącymi się. Zadanie takie pozwala na jednoczesne rozwijanie kompetencji ogólnych i językowych kompetencji komunikacyjnych. Podczas jego wykonywania uczący się powinni uaktywnić kompetencje strategiczne tak, by wybrać najwłaściwszy sposób rozwiązania postawionego przed nimi problemu. Uaktywnienie wymienionych kompetencji pozwala na podjęcie działania językowego

w jednej z czterech sfer życia – uczący się rozumie i/lub tworzy teksty, uwzględniając kontekst związany z uwarunkowaniami i ograniczeniami sytuacyjnymi, powoli zmierza do określonego celu, chce jak najlepiej i najskuteczniej wykonać postawione przed nim zadanie (ESOKJ, 2003: 20).

Kategoria zadania/działania często pojawia się w badaniach nad dydaktyką języków obcych w kontekście interkulturowym. Torenc (2008: 236) postuluje się terminem działania międzykulturowego – w jej teorii to „wywieranie przez daną osobę wpływu na sytuację na podstawie jej osobistej wiedzy”. Możemy zatem rozumieć, że kompetencji interkulturowej nie nabywa się mimowolnie i automatycznie, lecz poprzez określone działania uczącego się oraz nauczyciela. Aby rozwijać u studentów interkulturową kompetencję komunikacyjną, należy postawić przed nimi zadanie, które dzięki właściwemu zarysowaniu kontekstu sytuacyjnego stworzonego sztucznie w przestrzeni klasy, pozwoli uczącym się na zweryfikowanie własnych hipotez odnośnie inności kulturowej. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej polegałoby na podejmowaniu wysiłków interpretujących i wyjaśniających określone sytuacje oraz na wskazaniu reguł i zasad kierujących własną interpretacją poprzez odwoływanie się do teorii osobistych. Porównując te dwie koncepcje – definicje ESOKJ oraz podejście psychologii międzykulturowej, widzimy ich wyraźną zbieżność. I w tym przypadku działanie stanowi element kluczowy; zadanie jest osadzone w kontekście społecznym, środowiskowym, sytuacyjnym. Uczącemu się towarzyszy silna motywacja i wyobrażenia związane z efektem końcowym jego pracy, gdzie centralny punkt stanowi sukces komunikacyjny w grupie, w celu osiągnięcia którego musi on uruchomić określone strategie.

7. Model Davida Kolba a trening akulturacyjny oparty o metodę symulacji

Autorki przywoływanego już podręcznika dla trenerów wykazują, że aby właściwie przygotować trening akulturacyjny wykorzystujący metodę symulacji, warto sięgnąć do badań Davida Kolba (1984 za Lipińska, 2008: 22-23). Badacz scharakteryzował cztery etapy składowe procesu efektywnego uczenia się, biorąc pod uwagę cztery style: empiryczny, analityczny, teoretyczny i pragmatyczny. Następnie powiązał każdy z nich z kolejnym etapem zajęć tak, by wszystkie zostały uwzględnione podczas jednej jednostki lekcyjnej. Kolejne style uczenia się oraz etapy lekcji w teorii Kolba to:

- etap planowania – odpowiadający stylowi pragmatycznemu, który jest zorientowany na postrzeganie związku między rozwiązaniem zadania a problemem;

- etap działania i doświadczenia – odpowiadający stylowi empirycznemu, dla którego najefektywniejsze przyswajanie treści polega na uczeniu się przez działanie;
- etap oceny sytuacji i refleksji – odpowiadający stylowi analityka, dla którego najefektywniejsze jest uczenie się poprzez obserwację i ocenę skutków wykonywanego zadania;
- etap teorii i konkluzji – odpowiadający stylowi teoretyka, który uczy się najlepiej podczas prezentacji zagadnień teoretycznych czy konkretnych faktów.

W modelu Kolba realizacja wymienionych etapów daje możliwość efektywnej nauki wszystkim uczestnikom bez względu na prezentowany przez nich styl uczenia się.

8. Syndromy kulturowe

Podstawę psychologiczną dla tworzenia danego treningu stanowi zestaw syndromów (wymiarów) kulturowych, których definicja została już przywołana. Psychologia międzykulturowa dokonała ich podziału ze względu na ich charakter. Niniejszy tekst nie charakteryzuje wszystkich syndromów kulturowych nazywanych przez badaczy, ma na celu naświetlenie jedynie kilku wybranych. Kryterium selekcji stanowiła obecność tych wymiarów w propozycji zajęć treningowych, których scenariusz znajduje się w końcowej części niniejszego artykułu. W tym celu odwołujemy się do badań Geerta Hofstede, holenderskiego psychologa społecznego, oraz Richarda Gestelanda, trenera warsztatów międzykulturowych specjalizującego się w komunikacji i negocjacjach podczas interesów międzynarodowych.

Hofstede (2000: 96-97) wyróżnia pięć głównych wymiarów kultur narodowych; jednym z nich jest opozycja kultur indywidualistycznych i kolektywistycznych. Dla kultur indywidualistycznych jednostka stanowi podstawę społeczeństwa, obecne jest silne i stanowcze „ja”, które przejawia się zarówno w jej postępowaniu, jak i sposobie narracji o świecie. Dominują indywidualistyczne cele życiowe: najwyżej cenione jest poczucie niezależności, autonomia, prywatność, poczucie kontroli, rozwój osobisty i kariera. Charakter więzi pomiędzy ludźmi ocenia się jako luźny, jednostka może przynależeć jednocześnie do wielu grup. W porozumiewaniu się istotna jest jasność komunikatów oceniana na podstawie środków werbalnych. Inaczej rysują się kultury kolektywistyczne – nad jednostką góruje pojęcie grupy, „ja” jest współzależne od innych członków zespołu, w narracji o świecie dominuje kategoria „my”. Najważniejsze są cele i wartości kolektywu – solidarność, harmonia, współpraca, współodpowiedzialność, przestrzeganie norm grupowych. W komunikacji istotny jest

kontekst oraz niewerbalne środki wyrazu (Strelau i Doliński, 2004: 426). Według badań Hofstede'go główne kraje indywidualistyczne to: Stany Zjednoczone, Australia, Wielka Brytania, Kanada i Holandia, natomiast kolektywistyczne to: Gwatemala, Ekwador, Panama, Wenezuela, Tajwan i Korea Południowa (Hofstede, 2000: 129).

Gesteland (2000: 58) poddał obserwacji osobiste doświadczenia praktyk i zwyczajów stosowanych podczas transakcji biznesowych przez przedstawicieli różnych kultur i na ich podstawie zaproponował kategoryzację opartą o system wspólnych zachowań. Jedną z jego propozycji jest relacja kultur monochronicznych i polichronicznych, która łączy się ze stosunkiem do pojęcia czasu. Kulture monochroniczne cechuje większe przywiązanie do punktualności i nieprzekraczalności ustalonych wcześniej dat. Typowy jest dla nich niezmienny porządek dnia, podlegający pod ustalony wcześniej plan, w przeciwieństwie do kultur polichromicznych, które preferują luźny harmonogram i nie troszczą się o terminowość. Konflikty pojawiające się pomiędzy tymi kulturami wynikają przede wszystkim z niewłaściwego odczytania intencji zachowań rozmówców. Za szczególnie niegrzeczne, oznakę braku szacunku i ignorancję jest uważana przez kulture monochroniczne niepunktualność, podobne odczucia cechują przedstawicieli kultur polichromicznych, którzy nie zgadzają na narzucanie sztywnych terminów i odbierają taki sposób zachowania jako protekcyjny, lekceważący i pogardliwy (tamże: 67).

9. Zajęcia treningowe – budowa

Powyższe obserwacje posłużyły do przygotowania propozycji zajęć o charakterze praktycznym, przeznaczonych dla uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B1/B2, przechodzących z jednej kultury do drugiej, których celem jest zbliżenie poziomu efektywności funkcjonowania w nowej kulturze do poziomu funkcjonowania w kulturze rodzimej. W tworzeniu prezentowanego treningu wzięto pod uwagę treści *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (Janowska i in., 2011), uwagę skupiono na katalogu tematycznym, funkcjonalno-pojęciowym, propozycji ról komunikacyjnych oraz katalogu zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych.

Uzyskanie postawy relatywizmu kulturowego jest kluczowe dla przeprowadzenia udanej symulacji. Stanowi ona jeden z głównych celów metody treningowej, a zarazem klucz do dalszych, stałych zmian. Trudność wynika z samej definicji oraz z kontekstu nauczania języka polskiego jako obcego, a mianowicie – heterogenicznego charakteru grup lektoratowych. Odpowiedzią na ten problem jest metoda treningowa bazująca na pracy na modelach kultur określonych jako X, Y, Z (może być to również oznaczenie poprzez wykorzystanie

kolorów, np. grupa zielona, żółta, czerwona, czy według innego, nienacechowanego emocjonalnie schematu), gdzie symbole stanowią wybrane syndromy kulturowe charakterystyczne dla różnych grup, warunkowane uznanymi przez nie wartościami. Ten zabieg pozwala na rozpoczęcie pracy bez uprzedzeń ze strony biorących udział w warsztacie.

Budowę treningu rozpoczynamy niejako od końca. Najpierw wybieramy określoną krytyczną sytuację wziętą „z życia”, która będzie głównym punktem symulacji, następnie tłumaczymy ją na podstawie syndromów kulturowych – w tym celu odwołujemy się do wybranych teorii psychologicznych, kolejnym etapem jest umiejscowienie danej sytuacji w zagadnieniach katalogów przywołanych powyżej. Całość projektujemy na podstawie modelu Davida Kolba. Propozycja scenariusza tego typu zajęć znajduje się poniżej.

TRENING AKULTURACYJNY: „TYLKO 4 MINUTY”	
Katalog tematyczny:	edukacja
Katalog funkcjonalno-pojęciowy:	wyrażanie pojęć ogólnych: relacje czasowe, funkcje ekspresywne: wyrażanie potrzeby
Role komunikacyjne:	uczeń/student
Katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych:	relacje profesor – student, nauczyciel – uczeń, zachowanie na egzaminach
Psychologiczne podstawy treningu: Choć zegarki na całym świecie mają taki sam układ godzin na tarczy, poczucie czasu jest różne w zależności od kultury. Ten z pozoru błahy problem może być przyczyną wielu konfliktów i niepowodzeń w komunikacji pomiędzy przedstawicielami odmiennych kultur, którzy reprezentują swoim zachowaniem zupełnie inne wartości.	
Zachowania i wartości związane z tym zagadnieniem: Stosunek przedstawicieli różnych grup do czasu jest uwarunkowany kulturowo. ◦ Kultury monochroniczne cechuje przywiązanie do punktualności, nieprzekraczalności ustalonych wcześniej dat, niezmienny porządek dnia, który podlega pod ustalony wcześniej plan. Jako szczególna niegrzeczność, oznaka braku szacunku i ignorancja jest traktowana nawet drobna niepunktualność. ◦ Kultury polichroniczne nie troszczą się o terminowość, preferują luźny harmonogram. Konflikty, które pojawiają się w kontakcie z tego typu kulturami, wynikają z niewłaściwego odczytania intencji zachowań. Przedstawiciele tej kultury opierają się narzucaniu sztywnych terminów i odbierają taki sposób traktowania jako zachowanie protekcyjne, lekceważące i pogardliwe. Dla niniejszej symulacji istotny jest również podział na kultury indywidualistyczne i kolektywistyczne w warunkach szkolnych. ◦ Kultury indywidualistyczne – celem edukacji jest przygotowanie ucznia-jednostki do życia w społeczeństwie złożonym z innych jednostek. Stosunek do rzeczy nowych ma charakter pozytywny, często jest traktowany jako wyzwanie. Nacisk kładziony jest na to, jak się czegoś nauczyć – liczy się zdolność rozwiązywania problemów, nie konkretne umiejętności. W zamyśle tych kultur człowiek uczy się całe życie. Potrzeba kontaktu z nauczycielem jest duża. ◦ Kultury kolektywistyczne – celem edukacji jest zdobycie konkretnych umiejętności, nowe informacje przekazywane są w formie instruktażu. W zamyśle tych kultur człowiek uczy się w określonym czasie po to, by sprawnie funkcjonować w grupie. Potrzeba kontaktu z nauczycielem jest niewielka.	
Zachowania i wartości typowe dla Polaków na tle powyższych obserwacji: Polska sytuuje się bliżej kultur indywidualistycznych, jednocześnie można określić ją jako kulturę polichroniczną, która w sytuacjach nieoficjalnych (czasem oficjalnych) pozwala na drobne lub większe spóźnienia. W kontaktach z przedstawicielami kultury polskiej można pozwolić sobie na spóźnienia w granicy 15 minut lub na dłuższe – jeśli będą odpowiednio uzasadnione i wytłumaczone.	

Trening akulturacyjny a rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej

Cele:	◦ wprowadzenie uczestników symulacji w tematykę komunikacji międzykulturowej; ◦ stworzenie motywacji do wykorzystywania własnych doświadczeń w zajęciach; ◦ przegląd zjawisk obecnych w komunikacji międzykulturowej istotnych dla tematu symulacji: wyrażanie pojęć ogólnych – relacje czasowe; ◦ rozwój kompetencji komunikacyjnej przy braku dostatecznej kompetencji międzykulturowej; ◦ umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych związanych z brakiem dostatecznie rozwiniętej kompetencji międzykulturowej
Materiały:	◦ kolorowe karteczki w dwóch kolorach do podziału na dwie grupy; ◦ małe karteczki (samoprzylepne); ◦ tablica
Czas trwania:	około 45 minut
PRZEBIEG TRENINGU	
Wprowadzenie:	
1. Przedstawienie schematu symulacji: liczba faz + element zakończenia. 2. Losowy podział uczestników na dwie grupy poprzez wyciągnięcie kolorowych kartek, następnie losowy dobór w pary – ma mieć charakter obiektywny, nie może zależeć ani od prowadzącego, ani od uczestników. 3. Zarysowanie sytuacji: instrukcje są prezentowane w oddzielnych grupach tak, by członkowie przeciwnych grup nie znali swoich zasad działania: grupa nauczycieli – prowadzą ważny egzamin, grupa uczniów – spóźnili się na egzamin tylko 4 minuty, jest to dla nich niewiele, nawet tego nie zauważyli, nie widzą problemu i nie rozumieją, dlaczego nauczyciel nie chce ich przyjąć na egzamin. 4. Zasady panujące podczas symulacji: grupa nauczycieli – reprezentują kulturę kolektywistyczną oraz monochroniczną, grupa uczniów – reprezentują kulturę indywidualistyczną oraz polichroniczną.	
Przebieg symulacji (około 12 minut):	
5. Połączeni w pary uczestnicy podejmują próbę kontaktu. Prowadzący krąży pomiędzy uczestnikami i monitoruje przebieg symulacji, zachęca do wymiany zdań, podejmowania rozmowy. 6. 2 minuty przed końcem prowadzący sygnalizuje zbliżające się zakończenie. 7. Zakończenie symulacji.	
Zakończenie – podsumowanie i omówienie:	
8. Grupy nauczycieli i uczniów pracują oddzielnie. Członek każdej grupy pisze na małych kartkach propozycje odpowiedzi na pytanie: jacy oni są? (jedna odpowiedź na jednej karteczce) oraz zastanawia się, jak czuła się na początku, w trakcie i na końcu, jakie uczucia jej towarzyszyły. 9. Rozpoczynają się wspólne omówienie – w kręgu lub przy wspólnym stole. Należy podkreślić, że zbierane są doświadczenia grupy, a nie konkretnych uczestników. 10. Uczniowie prezentują swoje obserwacje, przyczepiając kartki do tablicy – grupują je, dzięki czemu widać, które propozycje pojawiały się najczęściej, następnie to samo robią nauczyciele. 11. Uczniowie ujawniają swoje zasady, następnie nauczyciele opisują typowe dla nich zachowania i to, z jakich wartości istotnych dla ich kultury one wypływały. 12. Uczniowie prezentują emocje, jakie towarzyszyły im podczas symulacji, następnie robią to nauczyciele. Po zakończeniu prezentacji określają, jak odebrali by odmienne zachowania, gdyby wcześniej poznali ich pochodzenie. 13. Prowadzący łączy symulację z życiem codziennym, czyli sytuacjami, które mogą mieć miejsce podczas studiowania/nauki w innym kraju. Prowadzący tłumaczy istnienie różnych typów kultur i wpływających z nich motywacji (prezentacja właściwości kultur kolektywistycznych i indywidualistycznych oraz polichronicznych i monochronicznych oraz ważnych dla nich wartości; podanie konkretnych przykładów takich krajów oraz charakterystyka i umiejscowienie Polski i Polaków na ich tle). 14. Prowadzący prosi uczestników o prezentację własnych doświadczeń. Pyta, czy kiedyś mieli problem z taką lub podobną sytuacją, czy z racji swojego pochodzenia – innego niż kraj przyjmujący – zostali potraktowani inaczej. Mogą również odnieść się do podobnych sytuacji w ich kraju rodzimym.	

Tabela 1: Propozycja scenariusza treningu akulturacyjnego (opracowanie własne).

10. Wnioski dla glottodydaktyki

Niniejsze rozważania niosą ze sobą kilka obserwacji, które wydają się być przydatne dla glottodydaktyki.

Dotychczas brakowało narzędzi, które umożliwiłyby realizację celu, jakim jest rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej poprzez wykonywanie zadań. W ostatnich latach psychologia międzykulturowa dostarczyła wielu nowych propozycji, które można wykorzystać na gruncie dydaktyki języków obcych. Staraliśmy się pokazać, że adaptacja treningu akulturacyjnego opartego o metodę symulacji na potrzeby zajęć językowych jest uzasadniona i może sprzyjać rozwijaniu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Nie jest powiedziane, że trening akulturacyjny można zastosować do każdego tematu i każdej lekcji, nie jest to również wskazane. Warto jednak przewidzieć kilka takich treningów w toku całego kursu, co będzie miało korzystny wpływ nie tylko na osiągnięcia językowe na poziomie komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka docelowego i innych języków, ale też na całe życie i wszelkie kontakty społeczne uczących się.

Należy zatem przeprowadzić badania wśród obcokrajowców uczących się języka polskiego podczas pobytu w Polsce, mające na celu wskazanie konkretnych sytuacji krytycznych, w których sukces komunikacyjny w kontakcie z rodzimymi użytkownikami języka polskiego został zachwiany lub nie powiódł się. Chodzi tutaj o przywołanie zdarzeń, w których poziom porozumienia werbalnego zwiastował sukces, jednak mimo to nie został on osiągnięty, a dla uczestników była to sytuacja szczególnie niejasna, rażąco dziwna i kłopotliwa. Tego typu zdarzenie może zostać wyjaśnione przez pryzmat odmiennych syndromów kulturowych typowych dla rozmówców, a w przyszłości posłużyć w przygotowaniu zajęć zorientowanych na rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Boski, P. 2010. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chaves, R.-M., Favier, L. i S. Pélissier. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Gesteland, R. 2000. *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzymała-Moszczyńska, H. 2004. „Jak można się uczyć innej kultury – treningi akulturacyjne dla studentów”. (w) *Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku*. (red. A. Borowiak i P. Szarota). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, str. 177-189.

- Hofstede, G. 2000. *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A. i P. Turek (red.). 2011. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, M. (red.). 2008. *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strelau, J. i D. Doliński (red.). 2004. *Psychologia: podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Torenc, M. 2000: „Międzykulturowość jako wyzwanie dla nauczycieli języków obcych”. (w) *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. (red. A. Jaroszevska i M. Torenc). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, str. 233-240.

Anna Jaroszevska

Uniwersytet Warszawski

a.jaroszevska@uw.edu.pl

KURS JĘZYKA OBCEGO W ROTACJI TRANSGRANICZNEJ – OPTYMALNY CZY UTOPIJNY MODEL KSZTAŁCENIA?

**Language course based on foreign exchange: an optimum
or utopian learning model?**

Appreciating the complexity of glottodidactic system, the viability of objectives as well as the multiplicity of foreign language teaching and learning methods, the author of this paper attempts to form a more precise definition of a relatively new language learning concept which is the language course based on foreign exchange.

Keywords: Language teaching/learning, glottodidactics, communication competence, intercultural competence, language course based on foreign exchange

Słowa kluczowe: nauczanie/uczenie się języków obcych, glottodydyka, kompetencja komunikacyjna, kompetencja międzykulturowa, kurs w rotacji transgranicznej

1. Tło rozważań

Ekonomiczne i geopolityczne problemy ostatnich lat otwierają zupełnie nową kartę w historii stosunków międzynarodowych i międzykulturowych – coraz bliższych, pełnych napięć, dla jednych naznaczonych obawami, innym przynoszących nadzieję, z pewnością nieuniknionych. Na południu Europy dzieje się tak choćby za sprawą zapaści finansowej Grecji, która wstrząsnęła posadami Unii Europejskiej, na północy przez ponadprzeciętne aspiracje i niezdecydowanie Wielkiej Brytanii, jakie ta manifestuje względem europejskiej Wspólnoty, na

jej wschodnich rubieżach przez zaogniający się konflikt ukraińsko-rosyjski, zaś poza jej granicami głównie w wyniku Arabskiej Wiosny Ludów prowadzącej do politycznych i religijnych podziałów w Afryce Północnej i na Półwyspie Arabskim, czego negatywnym skutkiem stała się militarna ekspansja tzw. Państwa Islamskiego oraz wzmagająca się wraz z nią fala migracyjna, która zalewa właśnie Europę. Pomimo tych i zapewne jeszcze wielu innych zawirowań, zjawiska globalizmu i unifikacji zataczają coraz szersze kręgi. Stają się immanentną częścią już nie tylko większości państw starego kontynentu i zbudowanych na fundamentach demokracji kluczowych gospodarek pozaeuropejskich, np. amerykańskiej, kanadyjskiej czy australijskiej, lecz coraz częściej zmieniają zasady funkcjonowania ustrojów centralnie sterowanych, do niedawna uznawanych za hermetyczne i niepodatne na wpływy Świata Zachodu – przykładami najbardziej wyrazistymi będą tu zapewne Chińska Republika Ludowa czy kontrowersyjna w sposobie uprawiania demokracji Federacja Rosyjska.

Zmiany te są bezpośrednim bądź pośrednim następstwem militarnych podbojów i migracji ludności, otwarcia granic terytorialnych, nasilających się kontaktów handlowych i rozwoju korporacji międzynarodowych, transgranicznych sojuszy (gospodarczych, politycznych i wojskowych), przede wszystkim zaś stanowią konsekwencję postępu cywilizacyjnego przejawiającego się m.in. w rozwoju i upowszechnieniu środków transportu oraz nowych technologii, ten bowiem sukcesywnie dociera do najdalszych zakątków Ziemi, ułatwiając, a jednocześnie intensyfikując procesy komunikowania się ludzi i relacje między nimi. Poza przeobrażeniami strukturalnymi, do jakich prowadzą, czynniki te dobitnie wpływają również na obraz współczesnych społeczeństw, które, podobnie jak systemy gospodarcze poszczególnych państw, stają się coraz bardziej otwarte, a przez to kulturowo złożone. U podstaw otwartości na inność kulturową leżą dziś jednak nie tylko zakorzenione w tradycjach liberalne usposobienie danej nacji, psychospołeczne i typowo komunikacyjne przygotowanie tworzących ją jednostek oraz splot wyżej wymienionych okoliczności geopolitycznych i gospodarczych. W znacznie mierze otwartość ta jest także pokłosiem poprawności politycznej, która, niegdyś przyjmująca postać politycznego czy medialnego dyskursu i realizowana z zamysłem poszanowania godności ludzkiej, zwłaszcza ciemnionych mniejszości etnicznych, obecnie staje się coraz częściej kartą przetargową służącą do osiągnięcia przewagi politycznej i zaspokajania mniej szczytnych celów, często kosztem ogółu.

Rozkwitający na tym tle językowo-kulturowy pluralizm, tak gruntownie pielęgnowany przez agendy unijne, rodzi tym samym nie tylko szanse, lecz i zagrożenia. Te drugie zaś, wynikające m.in. z nadinterpretacji zasad funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego oraz z przeszacowania jego możliwości w kontekście wspomagania innych, niedemokratycznych ustrojów państwowych,

dawno już przestały dotyczyć wyłącznie multikulturowego ogniska domowego i specyficznych społecznych relacji na obszarze wielo- lub innokulturowych dzielnic, z którymi można się dziś zetknąć, przemierzając europejskie stolicę. W niebywałym tempie przeradzają się one w makroproblemy dotyczące coraz większej liczby państw i narodów, dotychczas – wydawałoby się – ideologicznie i kulturowo stabilnych, jak choćby Szwecja, Niemcy, Francja czy Wielka Brytania. Problemy, z którymi państwa te borykają się na co dzień, w dalszym ciągu bagatelizowane lub utajniane, niestety swoje źródło znajdują w szeroko pojmowanym kulturowym i ekonomicznym rozwarstwieniu, którego nie udało się dotychczas zniwelować mimo licznych strategii i programów adaptacyjnych, pomocowych i edukacyjnych – kierowanych zarówno do ludności napływowej, jak i rdzennych obywateli. Trudno też nie zauważyć, że problemy te niebawem mogą dotyczyć także Polski i Polaków. Nie dziwi zatem fakt, że nauczaniu języków obcych oraz osadzonemu w tym procesie międzykulturowemu kształceniu zaczęto przypisywać szczególne, strategiczne już znaczenie: społeczno-kulturowe, gospodarcze, polityczne. Z tego powodu także próby poszukiwania nowych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych w tym zakresie należy uznać za pożądane. Pozwalają one bowiem zdywersyfikować wachlarz dostępnych możliwości kształcenia, które winno być dostosowane do konkretnych celów i potrzeb – w głównej mierze manifestowanych przez samych uczniów, stanowiących przecież niezwykle barwną mozaikę osobowości i kultur, niekiedy stojących w jawnej opozycji względem siebie.

Pozostawiając czytelnikowi ocenę problemów natury ideologicznej, które podczas debat na temat wielo- i międzykulturowości były i zapewne jeszcze wielokrotnie będą przywoływane (por. Jaroszewska, 2015), za cel niniejszego artykułu obrano w tym kontekście wstępną prezentację koncepcji jednego z takich rozwiązań – kursu języka obcego w rotacji transgranicznej. W takim samym, a być może nawet w większym stopniu, co kurs tradycyjny, może on służyć kształtowaniu u uczących się językowej kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji międzykulturowej. Jest to jednak możliwe pod pewnymi warunkami i w szczególnych okolicznościach, które same w sobie stanowią o zapotrzebowaniu i zasadności takiej formuły kształcenia lub wręcz przeciwnie – o jej utopijnym charakterze.

2. Hipoteza robocza

Kwerenda oferty programowej wykonana na potrzeby niniejszego artykułu – w tym przypadku dotycząca polskich szkół językowych oraz działających na polskim rynku edukacyjnym instytutów języków i kultur narodowych, takich jak: niemiecki Goethe-Institut, austriacki Österreich Institut, brytyjski British Council, francuski Alliance Française, rosyjski Pushkin Institute, hiszpański Instituto

Cervantes czy też włoski Instituto Italiano di Cultura – wykazała, że idea kursu języka obcego w rotacji transgranicznej nie została dotychczas wdrożona do praktyki. Trudno też orzec, by cieszyła się ona zainteresowaniem świata nauki, mediów czy środowisk nauczycielskich. Nie można jej przecież kojarzyć z niezliczoną wręcz liczbą i zróżnicowaniem programowo niepowiązanych wyjazdowych zagranicznych kursów językowych, pomimo że to właśnie tego typu kursy mogą stanowić bazę dla realizacji omawianego przedsięwzięcia. Kursy o charakterze wyjazdowym w znacznym stopniu odbiegają bowiem pod względem organizacji zajęć dydaktycznych od kursów tradycyjnych – lokalnych, prowadzonych w systemie klasowo-lekcyjnym. Poza programem zajęć typowo językowych, proponują uczącym się języka obcego – przynajmniej według opisów zamieszczanych w prospektach reklamowych – bogaty program krajo- i kulturoznawczy, przede wszystkim zaś możliwość „zanurzenia się” w naturalnym otoczeniu społeczno-kulturowym właściwym dla kraju czy regionu, w którym nauczany język jest językiem pierwszym bądź co najmniej urzędowym. Nie ulega też wątpliwości, że kursy tego typu stwarzają szansę na podjęcie przez uczących się międzykulturowego dialogu – nie tylko z rodzimymi użytkownikami danego języka, ale i z innymi kursantami, bardzo często reprezentującymi różne nacje, języki, wyznania, obyczaje czy światopoglądy, w dużej mierze uwarunkowane ich pochodzeniem. Tymczasem kursy języków obcych w tradycyjnej formule cechuje zazwyczaj, choć nie zawsze, monokulturowy kapitał społeczny, któremu w omawianym kontekście mimo wszystko trzeba przypisać niższą wartość poznawczą.

Można zatem przyjąć, że idea kursu języka obcego w rotacji transgranicznej jest dostępna niemal na wyciągnięcie ręki, jednak pozostaje niezauważona i nienazwana, a przez to w praktyce niezagospodarowana, co mogłyby zmienić włączenie jej w nurt debaty popularnonaukowej poświęconej problematyce wielojęzyczności i międzykulturowości, idąca w ślad za tym jej właściwa oprawa medialna, a ponadto nowy model organizacyjny i marketingowy zagranicznych kursów języków obcych. Brak dopracowanej oferty programowej, informacji i zachęty kierowanej w stronę uczących się bądź potencjalnych uczestników tego typu kursów przesądza bowiem o tym, że, decydując się na udział w kursie wyjazdowym, wyboru oferty dokonują oni głównie na podstawie przesłanek ekonomicznych, renomy organizatora, treści programowych oraz destynacji wynikającej z obszaru wpływów danego języka. Są to przesłanki naturalne, powiązane głównie z indywidualnymi możliwościami, jak również potrzebami poznawczymi. Te ostatnie najczęściej koncentrują się wokół optymalnych możliwości poznania języka będącego przedmiotem nauczania i rodzimej dla niego kultury. Zatem chęć nauczania się języka angielskiego najczęściej skłania do wyboru kursu językowego w Anglii, Irlandii czy Stanach Zjednoczonych,

dla języka niemieckiego najdogodniejszym wydaje się kurs w Niemczech bądź innych krajach niemieckiego obszaru językowego, język francuski najlepiej z kolei studiować we Francji, zaś rosyjski w Rosji itd., zwłaszcza że w każdym z tych krajów najpełniej można zetknąć się z rdzenną kulturą ich mieszkańców. Jest to tok rozumowania jak najbardziej słuszny. Uczący się języka obcego, którzy decydują się na wyjazdową formułę kształcenia, bardzo często zapominają jednak – podobnie jak wspomniani organizatorzy kursów językowych – o złożonym charakterze społeczeństw tych krajów, o tym, że panuje w nich językowo-kulturowy pluralizm, że egzystują w nich inne nacje, różne grupy etniczne i wyznaniowe, które wnoszą istotny wkład w całościowy obraz tych społeczeństw i, co istotne, które równie dogłębnie można poznać i zrozumieć także w innych rejonach Świata, niekoniecznie tam, gdzie mówi się w języku będącym przedmiotem nauczania.

Ucząc się danego języka obcego i poznając wyłącznie kulturę autochtonów, czyli rodzimych użytkowników tego języka, w pewnym sensie sami kursanci zwykle nieświadomie zubażają proces kształtowania własnej kompetencji międzykulturowej. Na ten problem zwróciła uwagę międzynarodowa grupa seniorów uczestnicząca w jednym z takich zagranicznych i jednocześnie międzykulturowych kursów języka niemieckiego, jaki w 2007 roku zorganizował Goethe-Institut w jednym z miast Badenii-Wirtembergii (por. Jaroszevska, 2013: 168 i n.). I to właśnie ich spostrzeżenia – osób z niezwykle bogatym bagażem doświadczeń międzykulturowych, w tym w zakresie kształcenia obcojęzycznego – stały się przyczynkiem do tego, by kwestię nauki języków obcych w ramach rotacji transgranicznej poruszyć na forum specjalistów.

3. Próba definicji

Językowy kurs w rotacji transgranicznej jest specyficzną formą nauczania/uczenia się języka obcego bądź języków obcych, która przejawia się w cyklicznym, metodycznie i organizacyjnie zaplanowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym polegającym – w uproszczeniu – na przekazywaniu przez nauczyciela/zgłębianiu przez uczniów tajemnic wiedzy językowej i kulturowej, w naturalny sposób dla nich obcych, a stanowiących przedmiot ich zainteresowania. Proces ten jest realizowany podczas wyjazdów zagranicznych – inaczej: podczas kursów pobytowych, np. wakacyjnych, intensywnych, zawodowych itd. – z zachowaniem zasady rotacji, a więc każdorazowej zmiany miejsca organizacji kursu dla kolejnego poziomu kompetencyjnego. Zmiana otoczenia kulturowego, w którym prowadzone są zajęcia językowe, ma na celu nie tyle optymalizację warunków kształcenia ściśle określonych kompetencji lingwistycznych (leksykalnej, gramatycznej, semantycznej, fonologicznej, ortograficznej, ortoepicznej), to

bowiem jest możliwe i wskazane niezależnie od tego, czy kurs ma charakter wyjazdowy, stacjonarny czy też jest realizowany za pośrednictwem różnego rodzaju mediów. Zmiana taka – tu utożsamiana z rotacją – powinna raczej zapewniać dogodne warunki dla rozwoju, także w praktyce, szeregu innych kompetencji, które wraz przygotowaniem językowym będą wyrażać poziom kompetencji międzykulturowej uczącego się – później aktywnego użytkownika danego języka, ale też „obywatela Świata”, potrafiącego współżyć z innymi ludźmi w rozprzestrzeniającym się kulturowym tyglu. Chodzi zatem przede wszystkim o wspomaganie rozwoju jego kompetencji ogólnych, na które składają się (za: Rada Europy, 2003: 94 i n.):

1. wiedza deklaratywna (*savoir*): wiedza o świecie, wiedza społeczno-kulturowa oraz wrażliwość interkulturowa;
2. wiedza proceduralna (*savoir-faire*): umiejętności praktyczne oraz interkulturowe;
3. potencjał osobowościowy (*savoir-être*);
4. umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*): wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się, umiejętności heurystyczne,

a których posiadanie oraz stały rozwój umożliwia realizację programu kształtowania równie ważnych w procesie komunikacji obcojęzycznej i międzykulturowej kompetencji socjolingwistycznych oraz pragmatycznych (por. Byram, 1997; Bolten, 2007).

To, co odróżnia kurs języka obcego w rotacji transgranicznej od innych kursów o charakterze wyjazdowym, również zagranicznych, to rozwinięty program nauczania międzykulturowego bazujący na przekazywaniu wiedzy teoretycznej, ćwiczeniach laboratoryjnych oraz realnym kontakcie z przedstawicielami innych kultur. Z tym jednak zastrzeżeniem, że chodzi tu nie tylko o możliwość pełne zaznajomienie się z kulturą Niemców, w przypadku nauki języka niemieckiego, czy Francuzów, gdy przedmiotem nauczania jest język francuski itd. Celem takiego kursu jest umożliwienie kursantom wglądu w całą mozaikę kulturową społeczeństwa niemieckiego, francuskiego i innych, a więc stworzenie okazji do poznania – poprzez obserwację i bezpośredni kontakt – także tworzących je grup etnicznych: rdzennych i napływowych. W dużym uproszczeniu można zatem przyjąć, że cechą charakterystyczną takiego kursu winna być wspomniana rotacja, a więc zmienna lokalizacja – najpierw w obrębie danego obszaru językowego, a następnie poza tym obszarem, nie tylko w Niemczech, Austrii, Szwajcarii czy Luksemburgu, gdy przedmiotem nauczania jest język niemiecki, ale i w Turcji, Włoszech bądź Grecji. W przypadku nauki języka francuskiego kolejne edycje kursu mogą odbywać się – poza Francją lub np. Kanaadą – również w Tunezji i Maroku. Analogicznie kształcenie w zakresie języka

angielskiego może być realizowane najpierw w krajach anglojęzycznych, ale też w Indiach czy choćby w Polsce. Kluczem do wyboru miejsca kształcenia w pierwszej kolejności powinien być oczywiście zakres użytkowy nauczanego języka – obcego dla uczącego się. Drugim podstawowym kryterium należy ustanowić społeczno-kulturowe i transgraniczne powiązania, które przesądzą o takim, a nie innym składzie narodowościowym i etnicznym państw będących w kręgu zainteresowania kursanta – z jednej strony tych stanowiących nową życiową przystań dla emigrantów, jak np. wspomniane Szwecja, Niemcy, Francja i Wielka Brytania, z drugiej natomiast tych, które stosownie do wyżej wymienionych zawsze pozostaną kolebką kulturową emigrujących i w których kultura Turków, Serbów, Albańczyków, Pakistańczyków, Tunezyjczyków, Hinduśców, Ukraińców czy Polaków będzie najłatwiej dostępna dla uczących się. Poznanie tej kultury z pewnością pozwoli zrozumieć problemy emigrantów i goszczących je narodów.

4. Optymalny vs utopijny model kształcenia

Bez gruntownej analizy empirycznej, bazującej nie tylko na danych ilościowych, ale przede wszystkim na materiale jakościowym, trudno jednoznacznie stwierdzić, czy kurs języka obcego w rotacji transgranicznej jest koncepcją utopijną, czy też jednak może przyczynić się do optymalizacji nauczania języków obcych, a wraz z tym do usprawnienia procesu kształtowania kompetencji międzykulturowej uczących się. Pobieżny przegląd danych faktograficznych pozwala stwierdzić, że coraz większa liczba osób pragnących poznać język obcy decyduje się właśnie na uczestnictwo w kursie zagranicznym. Z uwagi na wysokie koszty, są to jednak zwykle kursy krótkoterminowe, o charakterze intensywnym, a więc skoncentrowane przede wszystkim na rozwijaniu typowo komunikacyjnych kompetencji obcojęzycznych, ewentualnie realizowane w kontekście doskonalenia zawodowego. Dla dużej rzeszy Polaków, ale zapewne i wielu innych monolingwalnych nacji, taka forma kształcenia pozostaje poza ekonomicznym zasięgiem, a nawet jeśli się na nią zdecydują, to raczej stanowi ona pojedynczy epizod w ich długoletnim edukacyjnym *curriculum*. Epizodyczność i elitarny charakter przesądzą zaś o tym, że wybór pada najczęściej, choć zapewne nie zawsze, na kurs zlokalizowany w rodzimym dla danego języka kraju czy regionie, zwykle w jego kulturalnym centrum. Przez to program nauczania międzykulturowego pozostaje ograniczony do minimum, a więc polega na pobieżnym zapoznaniu kursantów z wybranym materialnym i niematerialnym dorobkiem kulturowym rodzimych użytkowników języka. Kursanci czytają więc narodową poezję, słuchają regionalnej muzyki, uczestniczą w projekcjach

rodzimego kina, zwiedzają okoliczne zabytki. Na zagłębienie się w aspekty rzeczywistej wielo- i międzykulturowości, kreowanej także przez mniejszościowe kultury, religie i języki, pozostaje zazwyczaj niewiele czasu lub po prostu czasu tego nie ma w ogóle – tak przynajmniej należy przypuszczać na podstawie publikowanych założeń programowych dla poszczególnych kursów. O ile na etapie nauki podstawowej taki skrótowy kurs z zakresu międzykulturowości można jeszcze zaakceptować, to w przypadku zaawansowanych poziomów kształcenia jest to już wada znacznej wagi. Można oczywiście argumentować, że dla kursantów szczególnie zainteresowanych omawianą problematyką przewidziano stosowne studia wyższe i będzie to argument słuszny, choć przez wielu uznany zapewne za nadużycie bagatelizujące zainteresowania pasjonatów, którzy na studia nie mogą już sobie pozwolić, jak np. wspomniani seniorzy.

Uwzględniając niezwykle rozbudowaną sieć szkół językowych, a przede wszystkim instytutów języków i kultur narodowych posiadających swoje siedziby oraz przedstawicielstwa partnerskie niemal w każdym cywilizowanym zakątku globu ziemskiego, trudno jednak odrzucić tezę, że przy odpowiednim zaangażowaniu sił i środków, być może przy wsparciu z grantów udzielanych przez organizacje międzynarodowe, można opracować szczegółowy, długoterminowy lub przynajmniej cykliczny program edukacji międzykulturowej realizowany na bazie kursu języka obcego w różnych krajach, w których tego języka się naucza. Nawet jeśli byłby to kurs elitarny, nie można wykluczyć popytu na tego typu ofertę, z której mogliby korzystać np. dyplomaci, mediatorzy międzykulturowi lub właśnie pasjonaci. Jeśli byłaby ona sensownie powiązana z kształceniem uniwersyteckim, także studenci niezwykle dziś popularnych kierunków neofilologicznych czy stosunków międzynarodowych i międzykulturowych zapewne również byłiby zainteresowani tą formą kształcenia. Obecnie taki rozszerzony program własnego rozwoju można opracować na własną rękę.

5. Zakończenie

Pluralizm języków i kultur, a jednocześnie wynikające z niego zagrożenia i szanse, zupełnie inne niż przed laty, każą odrzucić prosty model kształcenia obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej, która będzie wspomagana powierzchowną, niekiedy wręcz trywialną wiedzą o obcej kulturze historycznie powiązanej z konkretnym obszarem językowym. Tak rozumiana „gotowość do podjęcia dialogu międzykulturowego” może co najwyżej służyć zaspokajaniu celów edukacji początkowej, celów w gruncie rzeczy podstawowych, jak prosta wymiana informacji lub też równie prosta wymiana handlowa. Takie kompetencje stanowią dopiero załączek kompetencji międzykulturowej, która daleko wykracza poza tę

wiedzę i te umiejętności, i jest dużo bardziej wyspecjalizowanym narzędziem poznawczym, wyjątkową strategią działania w i wobec wielokulturowości.

Jeżeli celem międzykulturowego dialogu – a tego wykluczyć przecież nie można – będzie nawiązanie głębszej współpracy, która dwóm (lub więcej) stronom interakcji ma przynieść określone korzyści w sferach życia znacznie bardziej skomplikowanych aniżeli wymiana zdań na lotnisku czy zakupy w sklepie z ciastkami, to nie zawsze, ale zapewne bardzo często, znajomość werbalnego kodu komunikacyjnego oraz podstawowa orientacja na temat właściwości kultury innojęzycznego rozmówcy mogą się okazać niewystarczające. Będzie tak zwłaszcza wówczas, gdy uczącemu się języka obcego przyjdzie się zetknąć z przedstawicielem zupełnie innej kultury niż pierwotnie sądził – np. na podstawie obszaru geograficznego, w którym się znalazł, bądź na podstawie języka, którym ten się posługuje. Brak kompetencji międzykulturowej będzie w takim przypadku skutkował niską efektywnością współpracy lub wręcz jej zerwaniem, niekiedy zaś po prostu niemożnością jej podjęcia. A przecież na skutek rozrostu i intensyfikacji obszarów wielokulturowych, a zatem i obszarów pogranicza kulturowego, do współpracy takiej może i powinno dochodzić coraz częściej.

Dlatego też tak ważne jest poszukiwanie takich miejsc i form nauczania/uczenia się języków obcych, które będą umożliwiały uczącemu się rzeczywisty kontakt z wielo- i międzykulturowością, w różnych jej postaciach i wymiarach. Co więcej, które pozwolą zweryfikować jego kompetencje komunikacyjne w praktyce życia codziennego i nie będą się ograniczały wyłącznie do podawczych metod nauczania bazujących na encyklopedycznym przekazie treści, te bowiem w gruncie rzeczy dawno już mogły ulec dewaluacji. Kurs języka obcego w rotacji transgranicznej – w pełnym wymiarze kompetencyjnym dla większości Polaków raczej elitarny – w założeniach teoretycznych niewątpliwie spełnia te kryteria. O jego realnej efektywności będą jednak przesądzały takie czynniki, jak: merytoryczne przygotowanie i zaangażowanie kadry dydaktycznej, równie merytoryczny i jednocześnie interesujący program kształcąco-wychowawczy, daleko wykraczający poza klasowo-lekcyjny system nauczania/uczenia się, szeroko pojęte zaplecze logistyczne i otoczenie kulturowe stwarzające okazje do międzykulturowych interakcji, a ponadto potencjał, jaki kryje się w uczestnikach kursu. Oczywiście jest również, że warunkiem tej efektywności jest wdrożenie spójnej koncepcji tego typu kursu, uwzględniającej – niezależnie od nauczanego języka – przede wszystkim przedmiotową rotację miejsc, w których jest organizowany, i odpowiadającą temu dywersyfikację oferty kulturalnej obejmującej właśnie specyfikę oraz problemy kultur lokalnych, w tym napływowych.

Choć dla jednych będzie to utopijne rozwiązanie dydaktyczno-wychowawcze, dla innych może się okazać intrygujące, a jednocześnie realne i przynoszące

pożąpane korzyści. Jednak niezależnie od jego oceny i poziomu implementacji w funkcjonujący system edukacji obcojęzycznej i kulturowej, nauczaniu języka obcego w rotacji transgranicznej należy poświęcić więcej uwagi, uczynić je przedmiotem glottodydaktycznych i społeczno-kulturowych badań. Zgromadzony dzięki temu materiał empiryczny z pewnością ułatwiłby zrozumienie współczesnych problemów, jakich w sposób tak zwielokrotniony dostarcza dziś pluralizm języków i kultur. Być może pozwoliłby również niejedną z nich rozwiązać.

BIBLIOGRAFIA

- Bolten, J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rada Europy: Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2003. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Wydawnictwo CODN. Tłumaczenie z oryginału: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2001.
- Jaroszevska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaroszevska, A. 2015: „Die Entwicklung interkultureller Kompetenz – die Kehrseite der Medaille am Beispiel des polnischen Bildungssystems”. (w) *Literatur und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht am Anfang des 21. Jahrhunderts*. Schriftenreihe: „Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis”. Band 32. (red. J. Kic-Drgas). Hamburg: Verlag Dr. Kovac, str. 133-150.

Netografia

- <http://www.alliance-francaise.pl> [DW 31.08.2015].
- <http://www.britishcouncil.pl> [DW 31.08.2015].
- <http://www.cervantes.es/default.htm> [DW 31.08.2015].
- <https://www.goethe.de/de/index.html> [DW 31.08.2015].
- http://www.iicvarsavia.esteri.it/IIC_Varsavia [DW 31.08.2015].
- <http://www.inthouse.pl/kursy-jezykowe-za-granica> [DW 31.08.2015].
- <http://www.kursyjezykowe.net/index.php> [DW 31.08.2015].
- <http://www.kursy-jezykowe-za-granica.pl> [DW 31.08.2015].
- <http://www.lexis.edu.pl/kursyjezykowiezagranica.htm> [DW 31.08.2015].
- <http://www.obozyjezykowe.com.pl> [DW 31.08.2015].
- <http://www.podrozejezykowe.pl> [DW 31.08.2015].
- <http://www.pushkin.institute> [DW 31.08.2015].
- <http://www.warszawa.oei.org.pl> [DW 31.08.2015].
- <http://www.wyjazdy-jezykowe.pl> [DW 31.08.2015].

Iwona Kowal
Uniwersytet Jagielloński
iwona.kowal@uj.edu.pl

RÓŻNORODNOŚĆ SPOŁECZNO-KULTUROWA SZWECJI W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA SZWEDZKIEGO

Sociocultural diversity in Sweden as presented in Swedish language textbooks

The paper discusses specific features of the Swedish sociocultural reality and the way the sociocultural diversity of the country is presented in language textbooks for Swedish language learners. The analysis is longitudinal in nature i.e. it concerns two editions of textbooks published in Sweden between 1996 and 2014. The presentation of Swedish sociocultural diversity is both explicit and implicit in nature, with changes in ethnic diversity, household diversity, and family diversity being the most dynamic ones. However, a number of differences between both textbooks are noticeable: in the older version information is presented mainly in an explicit form while its newer counterpart demonstrates the diversity of Swedish society both explicitly and implicitly.

Keywords: sociocultural diversity, textbooks analysis, sociocultural situation in Sweden

Słowa kluczowe: różnorodność społeczno-kulturowa, analiza podręcznika, sytuacja społeczno-kulturowa Szwecji

1. Wprowadzenie

Nauka języka obcego nie ogranicza się jedynie do poznania nowych wyrazów czy struktur językowych. Równie ważne jest uzyskanie wiedzy na temat aspektów społeczno-kulturowych kraju, w którym dany język jest używany w codziennej komunikacji. Dużo łatwiejsze jest to w sytuacji, gdy nauka języka odbywa się

w środowisku naturalnym, natomiast trudniejsze w klasie językowej, szczególnie gdy edukacja ma miejsce poza krajem, którego język jest poznawany. Wówczas niezmiernie ważnym źródłem wiedzy o języku i kulturze danego kraju staje się podręcznik. Jego rola jest szczególnie istotna przede wszystkim na początku nauki, kiedy wiele osób uczących się traktuje podręcznik jako najważniejszy, a niekiedy jedyny punkt odniesienia przy poznawaniu kraju i użytkowników języka, którego zaczyna się uczyć. Służy on zatem nie tylko do przekazywania informacji, lecz pośrednio jest także narzędziem do kształtowania postaw ucznia wobec nowej kultury, co wpływa na motywację do nauki języka oraz na rozwój kompetencji interkulturowej.

2. Aspekty kulturowe w glottodydaktyce

Nierozzerwalność procesu nauki języka obcego z nabywaniem kompetencji interkulturowej stała się obecnie niemal aksjomatem w glottodydaktyce. Język i kultura jako nierozzerwalne elementy struktury poznawczej człowieka są ze sobą ściśle powiązane. Nie można nauczyć się języka, nie poznając kultury danego kraju, ani zrozumieć kultury, nie znając języka. Sama definicja kultury jest niezmiernie obszerna i zawiera wiele definiensów. *Słownik języka polskiego* PWN wymienia ich siedem, wśród których na dwóch pierwszych miejscach znajdują się „materialna i umysłowa działalność społeczeństw oraz jej wytwory” oraz „społeczeństwo rozpatrywane ze względu na jego dorobek materialny i umysłowy”. Do kultury zalicza się tu także „odpowiednio wysoki poziom rozwoju społeczeństwa w jakimś zakresie” czy „umiejętność obcowania z ludźmi”. Pozostałe definiensy odnoszą się do biologii i agronomii (SJP). *Wielki słownik języka polskiego* PAN jako pierwsze określenie podaje „duchowy i materialny dorobek społeczności żyjącej w jakimś czasie na określonym terenie”, co w znacznym zakresie pokrywa się z pierwszym definiensem *Słownika języka polskiego*, przy czym według tego opisu kultura opiera się na działalności duchowej, a nie umysłowej, i stanowi wynik działalności, a nie sam akt działania. W WSJP nie pojawia się społeczeństwo jako jeden z elementów kultury, natomiast wymieniany jest „stopień opanowania pewnej umiejętności” czy „umiejętność taktownego zachowania się w każdej sytuacji”. Także i w tym słowniku spotkamy odniesienie do biologii i agronomii (WSJP). W *Encyklopedii powszechnej* PWN znajduje się nie tylko stwierdzenie, że kultura jest zaliczana do najbardziej popularnych terminów w humanistyce, lecz przedstawiono tam także, jak na przestrzeni dziejów zmieniał się podejście do tego zjawiska. W opisie terminu zwrócono uwagę na różnorodność ujęć oraz na dychotomię definicji i rozumienia kultury. W rozumieniu szerszym „kultura obejmuje to wszystko, co w zachowaniu się i wyposażeniu członków społeczeństw ludzkich

stanowi rezultat zbiorowej działalności, [...] całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa, przekazywanych z pokolenia na pokolenie wierzeń i praktyk jego członków, przyjętych przez nich wzorów postępowania". Natomiast w ujęciu węższym kulturę stanowią teatr, literatura czy muzyka, lecz nie nauka i technika. Jednocześnie w opisie można znaleźć podsumowujące stwierdzenie, że w XX wieku zmieniono podejście i najczęściej zaczęto odnosić się do kultury jako do „zespołu wzorów rozwiązywania problemów charakterystycznego dla danego społeczeństwa, wzorów postępowania itp.” (*Encyklopedia powszechna* PWN). I to właśnie te elementy: zachowanie się społeczeństwa, przekazywanie praktyk jego członków czy charakterystyczne wzorce rozwiązywania przez nich problemów stanowią najczęściej trzon wiedzy, którą uczniowie powinni otrzymać wraz z nauką języka obcego. Nie bez znaczenia są oczywiście elementy kultury w jej węższym ujęciu, takie jak działalność artystyczna, a także zdobycze nauki i techniki. One również stanowią nieodłączną część kompetencji przyszłego użytkownika języka.

Sposób i zakres przekazywania informacji o kulturze kraju docelowego do nauczania języka obcego stały się jednym z wiodących tematów zainteresowań badaczy u schyłku lat 80. ubiegłego wieku. Byram (1989) zaproponował wówczas model nauczania języka i kultury bazujący na czterech wzajemnie powiązanych ze sobą elementach: nauczaniu języka, świadomości językowej, świadomości kulturowej i doświadczeniu kultury. Doświadczenie kultury pomaga w dostrzeżeniu związku między językiem a kulturą, dlatego powinno się odbywać w uporządkowany sposób. Jako punkt odniesienia Byram proponuje perspektywę rodzimego użytkownika języka. Jedną z dróg poznania kultury kraju, którego języka się uczymy, jest zanurzenie się w środowisku danego państwa: wyjazd i bezpośrednie obcowanie z językiem i kulturą. Drugą – przekazywanie wiedzy na temat danego kraju podczas nauki języka obcego.

Jednym z podstawowych źródeł informacji na temat kultury nowego kraju jest podręcznik do nauki języka. Podręcznik jest traktowany jako „pośrednik międzykulturowy” (Tronsoco, 2010), pomoc sprzyjająca rozwojowi świadomości i wrażliwości kulturowej (Byram i Fleming, 1998; Byram, Nichols i Stevens, 2001; Tomlinson, 2000). Dlatego tak ważne jest, aby przedstawione w nim treści stanowiły jak najwierniejszy obraz sytuacji społeczno-kulturowej kraju, gdzie na co dzień używa się języka, którego dany uczeń aktualnie się uczy. Im więcej różnorodnych informacji, dotyczących różnych dziedzin życia, tym bardziej prawdopodobne jest, że uczniowi łatwiej będzie zrozumieć kulturę nowego kraju, co z kolei nie tylko ułatwi mu komunikację z rodzimymi użytkownikami, lecz także zwiększy jego świadomość językową.

3. Sytuacja społeczno-kulturowa Szwecji

W niniejszym opracowaniu zostanie przedstawiony sposób prezentacji sytuacji społeczno-kulturowej Szwecji w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego. Mimo podobnego położenia geograficznego i wielu powiązań historycznych uwarunkowania społeczno-kulturowe Polski i Szwecji znacznie różnią się od siebie, dlatego uczeń rozpoczynający naukę języka szwedzkiego powinien móc znaleźć w podręczniku najbardziej charakterystyczne elementy kultury szwedzkiej.

Szwecja jest krajem o dużej powierzchni, lecz stosunkowo niewielkiej liczbie mieszkańców – 9,8 miliona (SCB, 2015) i szybkim tempie przyrostu liczby imigrantów. Od końca II wojny światowej do Szwecji rocznie przybywało kilkadziesiąt tysięcy osób. W ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba ta wzrosła do około 100 tys. osób rocznie, a w 2015 roku, w związku z aktualną sytuacją polityczną na świecie, przekroczyła 160 tys. osób (SCB, 2015; Migrationsverket, 2016). Doprowadziło to do tego, że dla wielu mieszkańców Szwecji język szwedzki jest językiem nieprymarnym. Z uwagi na obowiązujące w tym kraju przepisy nie prowadzi się ewidencji osób, uwzględniając kryterium, jakim jest język ojczysty. Istnieje jednak możliwość szacunkowego określenia liczby osób, dla których język szwedzki jest językiem obcym, dzięki danym bazującym na kraju pochodzenia mieszkańców Szwecji¹ (SCB, 2015). Wynika z nich, że stanowią one 21% populacji Szwecji, co dwukrotnie przekracza przypuszczenia językoznawców szwedzkich (Domeji, 2010; Parkvall, 2009) mówiących o nieco ponad 10%. Szczególna sytuacja językowa Szwecji związana z dużą liczbą imigrantów doprowadziła do podjęcia szeregu działań służących integracji nowych mieszkańców. Jednym z nich jest stworzenie systemu nauki języka szwedzkiego jako drugiego zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Dla uczniów, dla których język szwedzki nie jest językiem prymarnym, stworzono przedmiot *Svenska som andraspråk* (Język szwedzki jako język drugi), dla dorosłych imigrantów gminy oferują bezpłatne kursy zwane *Svenska för invandrare* (Język szwedzki dla imigrantów). Ponieważ grupy imigrantów są bardzo zróżnicowane, oferowane są trzy rodzaje takich kursów: dla osób nieumiejących w ogóle pisać ani czytać (w swoim rodzimym języku), dla osób z niewielkim doświadczeniem szkolnym zdobytym przed przyjazdem do Szwecji oraz dla osób, które uzyskały pewne wykształcenie w krajach pochodzenia. W celu dostosowania się do tej sytuacji powstała szeroka gama podręczników do nauki języka szwedzkiego: z jednej strony dla dzieci, dla których język szwedzki jest językiem

¹ Za osoby posiadające nieszwedzkie pochodzenie Główny Urząd Statystyczny Szwecji (*Statistiska Centralbyrån*) uznaje osoby, które są urodzone za granicą, albo osoby urodzone w Szwecji, ale których oboje rodziców urodziło się za granicą.

nieprymarnym, dla dorosłych imigrantów (niepiśmiennych, na niskim stopniu edukacji oraz oswojonych z nauką) oraz dla osób uczących się języka szwedzkiego jako obcego (w różnych instytucjach, przede wszystkim poza Szwecją). Poza językami imigrantów, dzięki przyjęciu Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych, w Szwecji obowiązuje pięć języków mniejszości narodowych²: fiński, meänkieli, języki lapońskie, jidysz i romski. W ostatnich latach na znaczeniu zyskały także dialekty szwedzkie, które są coraz częściej używane w życiu społeczno-politycznym. Duży napływ obcokrajowców pochodzących z ponad 100 państw świata, wysoki status grup mniejszościowych oraz coraz większa świadomość przynależności regionalnej przyczyniają się do tego, że obraz sytuacji społeczno-kulturowej Szwecji jest różnorodny.

Spółeczeństwo szwedzkie jest także zróżnicowane pod względem sytuacji rodzinnej. Około 15% mieszkańców żyje w związkach kohabitacyjnych (w Polsce są to jedynie 2%), około 30% w małżeństwie lub partnerstwie zarejestrowanym (w Polsce 50% osób jest w związku małżeńskim, partnerstwo rejestrowane nie jest uznane za prawnie usankcjonowaną formę związku). Szwecja ma także jeden z najwyższych w Europie wskaźników rozwodów: 2,8 na 1 tys. mieszkańców, podczas gdy w Polsce jest to 1,7, a średnia UE wynosi 2 (SCB, 2015; GUS, 2015). Od 2009 roku w Szwecji jest także możliwe zawieranie małżeństw jednopłciowych. Dozwolone są zarówno śluby cywilne, jak i kościelne. W świetle powyższych danych społeczeństwo szwedzkie jawi się jako bardzo różnorodne, stąd też przedstawienie owej heterogeniczności w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego jako obcego wydaje się być szczególnie istotne.

4. Społeczeństwo szwedzkie w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego jako obcego

Celem niniejszego opracowania jest próba znalezienia odpowiedzi na cztery podstawowe pytania:

1. Czy różnorodność społeczno-kulturowa Szwecji faktycznie znajduje odzwierciedlenie w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego jako obcego?
2. W jaki sposób informacje na ten temat są przekazywane?
3. Czy można zauważyć zmianę w sposobie prezentacji takich informacji na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat?
4. Czy poszczególne podręczniki w odmienny sposób przedstawiają różnorodność społeczno-kulturową?

Analizie poddano podręczniki do nauki języka szwedzkiego jako obcego (przygotowane nie dla imigrantów, lecz przeznaczone przede wszystkim dla

² Pojęcie mniejszości narodowej odpowiada definicji sformułowanej przez Radę Europy.

osób pobierających naukę poza Szwecją) wydane w Szwecji w latach 1996–2014. Są to dwa podręczniki wraz z ich drugim, zmienionym wydaniem, które ukazało się kilka lat później. Przeznaczone są one do nauki języka od podstaw. Pierwszym podręcznikiem jest *Svenska utifrån* (dalej jako SU), wydany przez Svenska institutet w roku 1996, którego autorami są Roger Nyborg, Nils-Owe Pettersson i Britta Holm oraz jego kolejna edycja z 2001 roku. Drugim podręcznikiem jest *Rivstart A1+A2* (dalej jako RS), autorstwa Paula Levy Scherrera i Karl Lindemalma, który ukazał się w 2007 roku nakładem wydawnictwa Natur & Kultur oraz jego poprawiona edycja z 2014 roku. Poszczególne wydania dzieli okres 5–7 lat. Jest to dość równomierne rozłożenie czasowe, a poza tym można się spodziewać, że w takich interwałach zmiany społeczno-kulturowe mogą być bardziej zauważalne niż np. w okresie jednego czy dwóch lat.

Podstawą badań stały się następujące aspekty życia społecznego: sytuacja demograficzna oraz sytuacja rodzinna. Podczas analizy sytuacji demograficznej zwrócono uwagę na ogólne informacje dotyczące mieszkańców, takie jak ich liczba, pochodzenie czy imiona. Przy omówieniu sytuacji rodzinnej analizie poddano sposób życia: samotnie, w związku małżeńskim lub innym związku, narodowość partnerów czy funkcje pełnione w rodzinie.

Informacje na temat sytuacji społeczno-kulturowej mogą się pojawiać *explicite* i *implicite*. Za przedstawienie *explicite* uznawać będziemy tutaj wypowiedzenia deklaratywne, których tematem jest dane zjawisko, np.: „Rdzennymi mieszkańcami Szwecji są Lapończycy”³ (RS, 2014: 105). Z przedstawieniem *implicite* mamy natomiast do czynienia w sytuacji, gdy określony aspekt nie stanowi tematu danego wypowiedzenia, a pojawia się „przy okazji” podawania innych informacji, nie związanych bezpośrednio z sytuacją społeczno-kulturową. Przykładem może być tekst, w którym na temat wymarzonych zawodów wypowiadają się uczniowie szkoły w Göteborgu. Niektórzy z nich mają obco w szwedzkim brzmiące imiona, np. Mehmed. Za nieszwedzkie uznano imiona, które z jednej strony nie są wymienione wśród 100 najpopularniejszych imion Głównego Urzędu Statystycznego Szwecji (*Statistiska Centralbyrån*), a przede wszystkim imiona o budowie morfologicznej odbiegającej od szwedzkiej, np. Ayako. Do analizy włączono poza tym prezentację graficzną, która także może – jawnie i niejawnie – przekazywać pewne informacje.

5. Przedstawienie sytuacji demograficznej – przekaz *explicite*

Informacje przedstawiające *explicite* liczbę mieszkańców Szwecji i ich różnorodność narodowościową znacznie się zmieniały na przestrzeni lat. W najstarszym

³ Wszystkie przykłady zaczerpnięte z omawianych podręczników w tłumaczeniu autora artykułu.

podręczniku (SU, 1996) pojawia się wzmianka: „W Szwecji mieszka ponad 8,5 mln osób. Prawie wszyscy mówią po szwedzku. W Laponii mieszkają Lapończycy, którzy mówią też po lapońsku. W Tornedalen, przy granicy z Finlandią, wiele osób nadal używa fińskiego” (SU, 1996: 30). W kolejnym wydaniu tego samego podręcznika dokonano jedynie aktualizacji liczby mieszkańców (8,9 mln), natomiast usunięto pozostałe informacje, które występowały we wcześniejszym wydaniu. Podręcznik RS z 2007 r. także podaje *explicite* tylko informację o liczbie mieszkańców (9 mln). Z kolei w najnowszym RS z 2014 roku znajdujemy znacznie obszerniejszy opis: „Rdzennymi mieszkańcami Szwecji są Lapończycy. Mają własny język, język lapoński, i własny parlament, Sametinget [...] W Tornedalen, na północy Szwecji, mieszkają także grupy osób mówiących po meänkieli” (RS, 2014: 105).

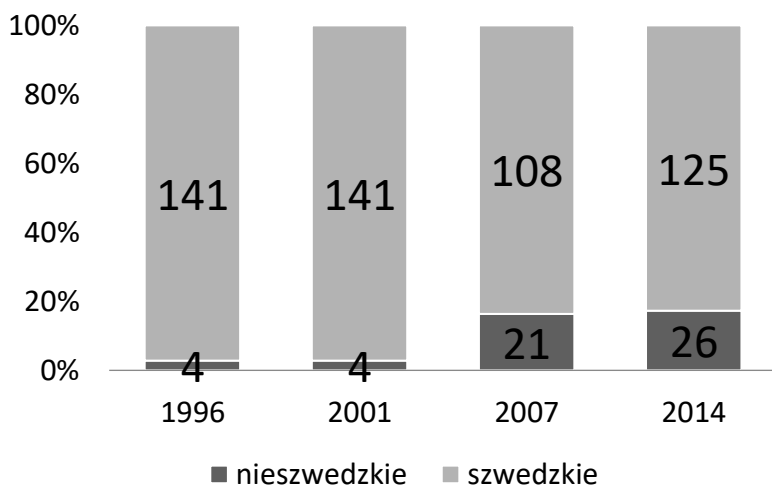
Różnorodność narodowościowa Szwecji pojawia się także w związku z informacją o numerach ewidencyjnych: „Wszyscy mieszkańcy Szwecji, Szwedzi i ok. 400 000 obywateli innych państw, mają swój numer ewidencyjny” (SU, 1996: 25). Poza tym, powołując się na dane *Statistiska Centralbyrån*, wymieniono w liczbach cztery populacje imigrantów: Finów, Niemców, Jugosłowian i Greków (SU, 1996: 25). Pięć lat później podręcznik ten aktualizuje liczbę imigrantów do 500 tys., a wymieniając cztery narodowości najliczniej zamieszkujące Szwecję, wskazuje Finów, Niemców, Bośniaków i Irakijczyków. Należy zwrócić uwagę na fakt, że dane te nie są do końca prawdziwe, gdyż faktycznie wtedy najwięcej było osób pochodzenia fińskiego, natomiast kolejne miejsca zajmowali emigranci z Jugosławii, Iranu i Niemiec (w 1990 roku)⁴ oraz Jugosławii, Bośni i Hercegowiny, Iranu i Iraku (w 2000 roku). Mimo zwrócenia uwagi na dużą liczbę osób o pochodzeniu innym niż szwedzkie podręcznik ten w obydwu swoich wydaniach przekazuje raczej homogeniczny narodowościowo obraz społeczeństwa: „Oto Szwecja: [...] wysokie podatki, dobrobyt, wysokie kobiety z włosami blond i wysocy, małomówni mężczyźni” (SU 1996, 2001: 154). W nowszym podręczniku, w pierwszym wydaniu, nic nie jest napisane *explicite* o różnorodności narodowościowej Szwecji, natomiast w drugim, z 2014 roku, pojawiają się dwie wzmianki: „W Malmö mieszkają osoby pochodzące z wielu krajów” (RS, 2014: 101) oraz ogólnie przedstawiona jest historia imigracji do Szwecji, zakończona stwierdzeniem: „Prawie jedna piąta osób mieszkających obecnie w Szwecji urodziła się za granicą lub ich rodzice urodzili się za granicą” (RS, 2014: 105).

⁴ Mimo publikacji podręcznika w 1996 roku autorzy przytoczyli dane z roku 1989/1990. Obecnie nadal najliczniejszą grupą osób z nieszwedzkim pochodzeniem stanowią Finowie, na kolejnych jednak miejscach znajdują się Irakijczycy, narody zamieszkujące obszary dawnej Jugosławii oraz – na czwartym miejscu – Polacy.

6. Przedstawienie sytuacji demograficznej – przedstawienie *implicite*

Część informacji odnosząca się do różnorodności społeczno-kulturowej została przedstawiona w podręcznikach w sposób niejawny, *implicite*. W niniejszym opracowaniu analizie poddano wszystkie imiona, które występują w podręcznikach, związki dwunarodowościowe oraz pojawienie się na ilustracjach osób, których wygląd odbiega od „typowo szwedzkiego”.

W analizowanych podręcznikach widoczny jest wyraźny wzrost różnorodności występowania imion nieszwedzkich (zob. wykres 1). Jednocześnie występują znaczne różnice między obydwojoma podręcznikami. W podręczniku starszym, w obu jego wydaniach, jedynie cztery spośród 141 różnych imion (około 3%) można uznać za imiona nieszwedzkie: Ebon (hiszpańskie), Kenta (japońskie), Ayako (japońskie) oraz Taija (fińskie). W podręczniku *Rivstart* z 2007 roku pojawia się 20 takich imion, a w wydaniu z 2014 roku – 26, co stanowi około 20% wszystkich użytych antroponimów. Być może odsetek ten jest przypadkowy, pokrywa się on jednak z przytoczonym powyżej odsetkiem mieszkających w Szwecji osób pochodzenia nieszwedzkiego.

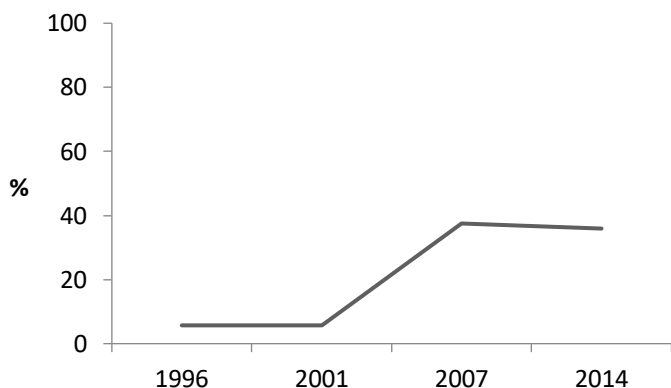


Wykres 1: Imiona pojawiające się w podręcznikach.

W podręczniku SU z 1996 roku jedynie dwa spośród jedenastu małżeństw okazują się być związkami dwunarodowościowymi: jedna para jest szwedzko-fińska, druga szwedzko-japońska. Co ciekawe, przedstawicielem owego szwedzko-japońskiego małżeństwa jest jeden z autorów podręcznika. Pięć lat później, w kolejnym wydaniu *Svenska utifrån*, sytuacja ta nie ulega

zmianie. W podręczniku z 2007 roku aż 40% par (zarówno małżeństw, jak i związków konkubenckich) to związki dwunarodowościowe, a w najnowszym wydaniu RS z 2014 roku odsetek ten wzrasta aż do 46%.

Podobną tendencję można także zauważyć w odniesieniu do graficznej prezentacji różnorodności narodowościowej (zob. wykres 2). Spośród wszystkich ilustracji, na których można było wyodrębnić twarze, w obydwu wydaniach SU niespełna 6% osób można było uznać za osoby o pochodzeniu nieszwedzkim, podczas gdy w obu wydaniach RS odsetek takich osób wynosi niemal 40%. Przy identyfikowaniu osób sklasyfikowanych w niniejszym opracowaniu jako osoby o wyglądzie nieszwedzkim – z czego *implicite* można wyciągnąć wniosek o nieszwedzkim pochodzeniu – skupiono się na ilustracjach przedstawiających osoby o ciemnej karnacji, wyglądzie powszechnie uznanym za azjatycki, arabski czy afrykański. Przy takim wyodrębnianiu uwzględniono także przytoczony wcześniej opis z podręcznika *Svenska utifrån*: że typowi Szwedzi są wysocy i mają jasne włosy.



Wykres 2: Różnorodność społeczno-kulturowa przedstawiona na ilustracjach.

7. Sytuacja rodzinna – przedstawienie *explicite*

Podobnie jak w przypadku sytuacji demograficznej, także i sytuacja rodzinna w Szwecji ulegała zmianom, co znalazło odzwierciedlenie w omawianych podręcznikach. W *Svenska utifrån* z roku 1996 *explicite* podano następujące informacje:

- 3 mln Szwedów jest w związku małżeńskim;
- rośnie liczba osób mieszkających samotnie;
- 700 tys. Szwedów żyje w związkach kohabitacyjnych;
- ostatnio bardziej popularne jest zawieranie związków małżeńskich niż życie w konkubinacie;

- nie ma większych różnic między małżeństwem a konkubinatem (SU, 1996: 145).

W opublikowanym pięć lat później wydaniu tego podręcznika nie zostały dokonane żadne zmiany dotyczące przedstawienia sytuacji rodzinnej.

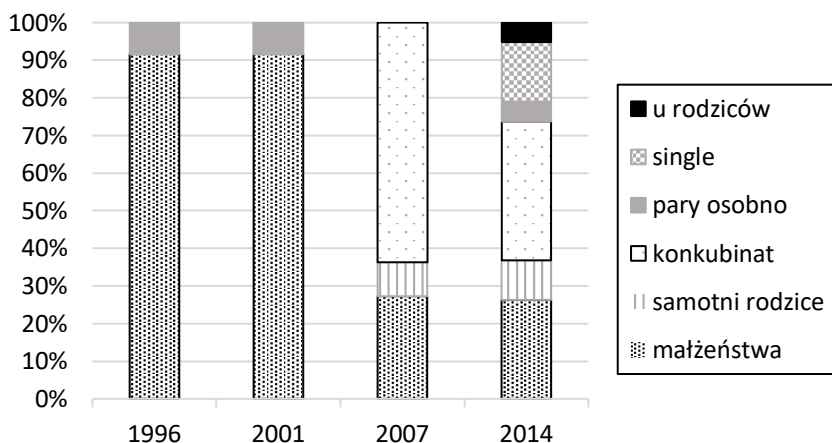
W RS z 2007 roku pojawiają się informacje, że można żyć w związku małżeńskim, w konkubinacie, mieć chłopaka/dziewczynę lub być singlem (RS, 2007: 15). Różnorodność form życia niemałżeńskiego przedstawiono ponadto, wymieniając różne określenia, gdzie *ensam* oznacza mieszkanie samemu, *sambo* – w konkubinacie, *särbo* – mieszkanie osobno, ale bycie w związku, *iblandbo* – bycie w związku, ale wspólne mieszkanie tylko od czasu do czasu, a *mambo* – mieszkanie dorosłej osoby z rodzicami (RS, 2007: 167). Jednocześnie w podręczniku podkreślono, że Szwecja ma najwięcej, bo aż 46% gospodarstw jednoosobowych w Europie (RS, 2007: 167). Dla porównania w Polsce odsetek ten wynosi 24% (GUS, 2015).

W najnowszym podręczniku, wydanym w 2014 roku, czyli pięć lat po wprowadzeniu w Szwecji małżeństw jednopłciowych, znajduje się informacja, że takie małżeństwa są w Szwecji prawnie dozwolone (RS, 2014: 14). Poza tym dokładnie opisane są różne modele życia rodzinnego: „Kiedy rodzice się rozstają, a potem poznają nowego partnera, który też ma dzieci, dzieci dostają przyszywane rodzeństwo, a rodzice dostają pasierbów. Nowy facet mamy to przyszywany tata albo tata na niby. W rodzinie tęczowej mogą być dwie mamy lub dwaj tatowie”. (RS, 2014: 59). W odniesieniu do gospodarstw jednoosobowych, poza wymienioną we wcześniejszym wydaniu informacją o największym w Europie odsetku takich gospodarstw, dodano wzmiankę, że w Sztokholmie odsetek ten wynosi aż 60% (RS, 2014: 177).

8. Sytuacja rodzinna – przedstawienie *implicite*

Informacje o różnorodności sposobów życia są przekazywane także pośrednio w tekstach i ćwiczeniach. W okresie niemal 20 lat, który dzieli publikacja pierwszego i ostatniego wydania omawianych pozycji, dywersyfikacja życia rodzinnego w podręcznikach uległa znacznemu wzrostowi, co ilustruje wykres 3. W podręczniku SU z 1996 roku niemal wszystkie pary występujące w różnych kontekstach są małżeństwami. Jedynie w dwóch przypadkach osoby będące w związku nie są małżeństwem, lecz partnerami mieszkającymi osobno. Sytuacja ta nie ulega zmianie w późniejszym wydaniu. Zupełnie inny obraz życia rodzinnego otrzymujemy, analizując treści podręcznika *Rivstart* z 2007 roku. Tam małżeństwa stanowią tylko jedną czwartą wszystkich opisywanych par, najwięcej, bo aż niemal dwie trzecie związków przedstawianych w czytankach i

ćwiczeniach stanowią pary żyjące w konkubinacie. W jednym z tekstów pojawia się także rodzic samotnie wychowujący dziecko. Znacznie bardziej różnorodnie społeczeństwo szwedzkie przedstawione zostało w najnowszym wydaniu tego podręcznika z 2014 roku. Podobnie jak w poprzedniej edycji małżeństwa stanowią co czwartą parę wymienianą w tekstach czy ćwiczeniach leksykalno-gramatycznych. Poza konkubinatem i samotnymi rodzicami, obecnymi w wydaniu z 2007 roku, w tej opisano także pary mieszkające osobno, singli oraz dorosłe osoby mieszkające razem z rodzicami.



Wykres 3: Różnorodność form życia społecznego w podręcznikach – *implicite*.

Poza tym w podręczniku z 2014 roku pojawiają się także podane w sposób implicytny informacje o związkach jedнопłciowych. W jednym z dialogów występuje Agnes (imię żeńskie), która ma dziewczynę o imieniu Kicki (RS, 2014: 14). Z kolei w ćwiczeniu na rozpoznawanie podmiotu i dopełnienia występują partnerzy Pelle i Uffe (imiona męskie), którzy mają piękny dom (RS, 2014: 157). W ćwiczeniu na zaimki pojawia się informacja o małżonkach o imieniu Bengt i Kenneth – obydwa imiona są męskie (RS, 2014: 22).

W podręcznikach ukazano także zróżnicowanie ról w związku. O ile w obydwu starszych materiałach we wszystkich występujących tam związkach obowiązuje raczej podział tradycyjny, o tyle w podręczniku *Rivstart* dostrzec już można istotne zmiany. W 2007 roku w podrozdziale, którego celem jest nauczanie pisania e-maili, pojawia się przykład:

„Cześć Magnus!

Przesyłam Ci dokument, o który prosileś. Przepraszam, że wysyłam go tak późno.

Pozdrowienia Kalle” (RS, 2007: 182).

W roku 2014 w odpowiednim podrozdziale zamiast tego tekstu pojawia się przykład zupełnie innego e-maila:

„Cześć Anneli!

Nora zachorowała, więc muszę wziąć dzień opieki nad dzieckiem. Byliśmy umówieni na dzisiaj na drugą. Czy możemy przesunąć nasze spotkanie na najbliższy poniedziałek o tej samej godzinie?

Pozdrowienia Mats” (RS, 2014: 197)

W tekście tym wyraźnie widać, że to mężczyzna (Mats), a nie kobieta zostaje z chorym dzieckiem w domu. W tym samym podręczniku, w obydwu wydaniach, zamieszczono także tekst o małżeństwie o imionach Fatoush i Tomas (RS, 2007) oraz odpowiednio Selin i Tomas (RS, 2014), gdzie żona to świetnie zarabiający mikrobiolog z doktoratem, natomiast mąż jest tłumaczem pracującym w domu, zajmującym się dziećmi oraz wykonującym wszystkie prace domowe: sprzątanie, pranie, zakupy itp. Powyższe przykłady obrazują nie tylko duże zróżnicowanie społeczeństwa, lecz także szybkie dostosowanie treści w podręczniku do zmian, jakie w nim następują.

9. Podsumowanie

Podczas nauki języka obcego w sytuacji szkolnej poza krajem, w którym język ten jest językiem codziennej komunikacji, doświadczanie kultury nowego kraju najczęściej odbywa się dzięki treściom zawartym w podręczniku do nauki języka. Dlatego tak ważne jest, aby informacje w tym materiale dydaktycznym możliwie najwierniej i najpełniej ukazywały aktualną sytuację społeczno-kulturową kraju docelowego. Jest to szczególnie istotne, gdy określone aspekty życia zasługują na specjalną uwagę, gdyż znacznie różnią się od tego, co w danej kulturze, w danym makroregionie czy na danym kontynencie jest traktowane jako norma.

Szwecję można uznać za kraj o dużym zróżnicowaniu społeczno-kulturowym z uwagi na bardzo wysoki odsetek imigrantów zamieszkujących ten kraj, dużą liczbę rozwodów oraz usankcjonowanie prawne związków partnerskich i małżeństw jednopłciowych. Przedstawienie tych aspektów w podręcznikach z pewnością ułatwi poznanie kultury szwedzkiej, wpłynie na lepsze zrozumienie zachowania się mieszkańców Szwecji i dzięki temu ułatwi późniejszą komunikację uczniom uczącym się języka szwedzkiego.

Analiza czterech podręczników do nauki języka szwedzkiego jako obcego, a właściwie dwóch pozycji wydanych z poprawkami po 5–7 latach, wykazała z jednej strony znaczny wzrost ilości informacji dotyczących różnorodności społeczno-

kulturowej Szwecji w okresie niemal dwudziestu lat (od 1996 do 2014 roku), z drugiej – różnice między obydwoma podręcznikami. Zróżnicowanie społeczeństwa szwedzkiego przedstawiane jest w podręcznikach zarówno *explicite*, jak i *implicite*. W obu wydaniach starszego podręcznika *Svenska utifrån* (z 1996 i 2001 roku) dane o Szwecji i jej mieszkańcach są podawane jawnie i dotyczą głównie dużej liczby imigrantów. Społeczeństwo szwedzkie zostało zobrazowane jako raczej homogeniczne, z małżeństwem jako podstawową formą życia rodzinnego. Mimo sygnalizowanego zróżnicowania narodowościowego związki dwunarodowościowe występują w tym podręczniku bardzo rzadko, a role w rodzinie przedstawiane są tradycyjnie.

Zupełnie innym podręcznikiem jest *Rivstart*, którego wydania z 2007 i 2014 roku nie tylko ukazują duże zróżnicowanie społeczeństwa, lecz także podążają za bieżącymi zmianami społeczno-politycznymi. *Rivstart* różni się od *Svenska utifrån* liczbą informacji przekazanych *implicite*. Podczas gdy w podręcznikach z 1996 i 2001 roku dane o sytuacji rodzinnej i demograficznej Szwecji pojawiały się głównie *explicite*, w obydwu wersjach *Rivstart* uczeń otrzymuje odpowiednie informacje nie tylko wprost, dzięki czemu różnorodność społeczno-kulturowa niemal naturalnie staje się częścią wiedzy o Szwecji. Podręcznik ten w wielu miejscach opisuje Szwecję jako kraj, w którym związki dwunarodowościowe są powszechne, większość par nie żyje w związku małżeńskim, a pary jednopłciowe są usankcjonowane prawnie. Zróżnicowaniu form związków towarzyszy zmiana podziału obowiązujących w nim ról.

Podsumowując, można stwierdzić, że analizowane podręczniki do nauki języka szwedzkiego odzwierciedlają społeczno-kulturową różnorodność Szwecji, starają dopasować swoje treści do zmian, które zachodzą w społeczeństwie szwedzkim, i dlatego można je traktować jako wiarygodne źródło wiedzy o kulturze Szwecji. Na szczególną uwagę zasługuje podręcznik *Rivstart*, który zadanie to spełnia znacznie lepiej niż *Svenska utifrån*.

BIBLIOGRAFIA

- Byram, M. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. i M. Fleming. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Nichols, A. i D. Stevens. 2001: „Introduction”. (w) *Languages for Intercultural Communication and Education, 1: Developing Intercultural Competence in Practice*. (red. M. Byram, A. Nichols i D. Stevens). Clevedon: Multilingual Matters Limited, str. 1-8.
- Domeji, R. 2010. „Elektronisk kommunikation – möjligheter och svårigheter”. Wykład wygłoszony podczas konferencji ASLA. *Språk för framtiden*. Falun, 12-13 listopada 2010.

- Encyklopedia PWN*. [online: <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html>; DW 8.01.2016].
- Główny Urząd Statystyczny*. 2015. [online: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-stand-i-struktura-ludnosci-oraz-ruch-naturalny-w-przekroju-terytorialnym-stand-w-dniu-31-xii-2014-r-6,17.html>; DW 8.01.2016].
- Migrationsverket. 2016. [online: <http://migrationsverket.se>; DW 8.01.2016].
- Parkvall, M. 2009. *Sveriges språk. Vem talar vad och var?* RAPPLING 1. Rapportert från institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.
- Słownik języka polskiego*. [online: <http://sjp.pwn.pl/sjp/kultura;2565197.html>; DW 8.01.2016].
- Statistik för alla 2015/2016*. 2015. Örebro: Statistiska Centralbyrån. [online: <http://scb.se>; DW 8.01.2016].
- Tomlinson, B. 2000. „Materials for cultural awareness: combining language, literature and culture in the mind”. *The Language Teacher*, 24(2): 19-21.
- Tronsoco, C. R. 2010: „The effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence”. (w) *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*. (red. B. Tomlinson i H. Masuhara). London: GBR: Continuum International Publishing, str. 83-102.
- Wielki słownik języka polskiego*. [online: http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=3479&ind=0&w_szukaj=kultura; DW 8.01.2016].

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Maciej Smuk, Joanna Sobańska	133
---	-----

ARTICLES

1. Teresa Siek-Piskozub – <i>Intercultural competence: concepts and challenges</i>	137
2. Mirosław Pawlak – <i>Multilingualism and multiculturalism in the Polish educational context – realistic goals or wishful thinking</i>	153
3. Małgorzata Piotrowska-Skrzypek – <i>English as an opportunity for French: a reflection on an integrated didactic approach to different languages studied from the perspective of pluralistic approaches to languages and cultures</i>	173
4. Beata Karpeta-Peć – <i>Innovative glottodidactic (learning/teaching) solutions in teaching cross-cultural competence</i>	185
5. Ewa Półtorak, Jarosław Krajka – <i>Developing intercultural competences on the university level in e-learning: towards a code of good practice</i>	199
6. Iwona Janowska, Marta Bodzioch – <i>Accultural training and developing the intercultural communication skills</i>	221
7. Anna Jaroszevska – <i>Language course based on foreign exchange: an optimum or utopian learning model?</i>	235
8. Iwona Kowal – <i>Sociocultural diversity in Sweden as presented in Swedish language textbooks</i>	245

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2016 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>