

Tomasz Róg

Teoria w pigułce

- ✓ Kompetencja interkulturowa – o czym należy wiedzieć na początek
- ✓ Jaka jest rola kompetencji interkulturowej w kształceniu językowym
- ✓ Jak wykorzystać kompetencje informatyczne w rozwijaniu kompetencji interkulturowej
- ✓ Nauczyciel jako pośrednik pomiędzy kulturami
- ✓ Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego



Redakcja merytoryczna
Anna Gębka-Suska

Analiza merytoryczna
Justyna Maziarska-Lesisz
Elżbieta Witkowska

Recenzja
dr Barbara Muszyńska

Redakcja językowa i korekta
Żeliszaw Żeliszawski

Projekt graficzny, projekt okładki
Wojciech Romerowicz, ORE

Skład i redakcja techniczna
Joanna Suska

Projekt motywu graficznego „Szkoty ćwiczeń”
Aneta Witecka

ISBN 978-83-65890-00-9 (*Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*)

ISBN 978-83-65890-37-5 (*Zestaw 10, Kompetencja interkulturowa*)

ISBN 978-83-65890-38-2 (*Zeszyt 1*)

Warszawa 2017

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons –
Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Wstęp	6
Główne tezy, założenia i przekonania	6
Po przeczytaniu tego zeszytu	6
Zestaw pojęć	7
Kompetencja interkulturowa – o czym należy wiedzieć na początek	8
Odpowiadamy na wyzwania współczesności	8
Uczymy nie tylko języka obcego	8
Rola kompetencji interkulturowej w kształceniu językowym	9
Uczymy języka, a nie o języku	9
Nie nauczamy w próżni	9
Wzbogacamy osobowość uczniów	10
Jesteśmy nieprzygotowani na interkulturowość	10
Czym jest podejście interkulturowe w nauczaniu języków obcych	11
Po co nam podejście interkulturowe	11
Zasady podejścia interkulturowego	12
Co powinien, a czego nie musi wiedzieć nauczyciel	12
Jaka jest rola kompetencji interkulturowej w kształceniu językowym	13
Co to jest kompetencja interkulturowa	13
Kompetencja interkulturowa a interkulturowa kompetencja komunikacyjna	14
Z czego składa się interkulturowa kompetencja komunikacyjna	14
Rozwijanie kompetencji interkulturowej a materiały dydaktyczne	17
Podręczniki jako główna pomoc nauczyciela	17
Różne podejścia do interkulturowości w podręcznikach	17
Materiały autentyczne	18
Jak wykorzystać źródła internetowe w rozwijaniu kompetencji interkulturowej	19
Przygotowujemy uczniów do kontaktów online	19
Internet to nie tylko portale społecznościowe	20
Rozwój kompetencji interkulturowej u dzieci i dorosłych	20
Jak rozumieć kompetencję interkulturową u przedszkolaków	20
O czym pamiętać, pracując z przedszkolakami	21
Czy nauczyciele przedszkolni są gotowi na interkulturowość	22
Kompetencja interkulturowa w szkole podstawowej	22
Interkulturowość uczy i wychowuje	22
Jakie są dzieci w szkole podstawowej	23

Przykłady sukcesów	23
Starsza młodzież szkolna	24
Seniorzy a interkulturowość	24
Czy nauczyciele języków obcych są przygotowani do rozwijania kompetencji interkulturowej	25
Nauczyciel jako pośrednik pomiędzy kulturami	25
Trudności nauczycieli	26
Jak wygląda kształcenie przyszłych nauczycieli do roli mediatorów interkulturowych	27
Jak możemy ocenić kompetencję interkulturową	28
Projekt	30
Portfolio	32
Esej	34
Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego	34
Podsumowanie	37
Przydatne źródła w internecie	37
Bibliografia	38

Kompetencja interkulturowa





Wstęp

Anglicy są powściągliwi i piją herbatę o piątej po południu, wszyscy Niemcy są precyzyjni, a Włosi gadatliwi... Obiegowe sądy i stereotypy często wpływają na to, jak postrzegamy przedstawicieli innych krajów i kultur. Jednak kiedy dochodzi do spotkania osób pochodzących z różnych krajów, nieporozumienia na tle kulturowym mogą mieć konsekwencje o wiele poważniejsze od popełniania błędów językowych.

Celem niniejszego zeszytu jest zapoznanie nauczycieli języków obcych z koncepcją kompetencji interkulturowej i zagadnieniami związanymi z rozwijaniem jej na lekcjach języka obcego. Wskażę w nim, dlaczego rozwijanie tej kompetencji jest ważne dla nas i dla naszych uczniów oraz przedstawię wyniki różnych badań naukowych, które pokazują, jak najlepiej rozwijać kompetencję interkulturową w czasie lekcji.

Choć sformułowanie „kompetencja interkulturowa” może kojarzyć się z trudnym wyzwaniem nauczania o kulturach innych krajów, chciałbym pokazać, że w istocie nie chodzi tu o bombardowanie uczniów faktami, ale przede wszystkim o przygotowanie ich do udanego porozumiewania się z człowiekiem przynależącym do innego kręgu kulturowego.

Główne tezy, założenia i przekonania

- W kontaktach z przedstawicielami innych kultur brak kompetencji interkulturowej ma większy wpływ na sukces komunikacyjny niż błędy językowe.
- Kompetencja interkulturowa to umiejętność pośredniczenia między różnymi kulturami. Staje się ważna w momencie rosnącej mobilności ludzkiej i łatwych kontaktów np. poprzez komunikację online.
- W nauczaniu języków obcych ważniejsze od dążenia do trudnego do osiągnięcia ideału rodzimego użytkownika języka, jest dziś rozwijanie umiejętności funkcjonowania w różnych kulturach.
- Znajomość innych kultur pomaga zrozumieć i docenić własną kulturę.

Po przeczytaniu tego zeszytu

- będziesz wiedział, czym jest podejście interkulturowe w nauczaniu języków obcych;
- będziesz potrafił wyjaśnić, dlaczego powinniśmy rozwijać kompetencję interkulturową uczniów;
- zrozumiesz, że nauczyciel nie musi być ekspertem od różnych kultur, by rozwijać kompetencję interkulturową;
- dowiesz się, jakie są sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej.



Zestaw pojęć

Kompetencja interkulturowa – wiedza, umiejętności i postawy, które pozwalają na zrozumienie i docenienie innych kultur i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach kulturowych (Byram, 1997: 13).

Interkulturowa kompetencja komunikacyjna – umiejętność użycia języka obcego w celu pomyślnej komunikacji z człowiekiem przynależącym do innego kręgu kulturowego (Byram, 1997: 13).

Podejście interkulturowe – podejście do nauczania języków obcych, w którym nacisk zostaje położony na umiejętność korzystania z języka obcego do budowania pomostów między przedstawicielami różnych kultur (Corbett 2003: 10).

Mówca interkulturowy – osoba wykazująca się umiejętnością użycia języka obcego do poznawania innych kultur i mediacji między nimi w przypadku nieporozumień (Byram, 1997: 52).



Kompetencja interkulturowa – o czym należy wiedzieć na początek

Odpowiadamy na wyzwania współczesności

Coraz powszechniejsze kontakty z innymi kulturami i rosnąca mobilność ludzka nie mogły pozostać niezauważone w dydaktyce języków obcych. Uczniowie coraz częściej mają możliwość wykorzystania znajomości języków obcych w praktyce. Dzieje się tak dzięki postępującej globalizacji, która przejawia się łatwością podróżowania i rozwojowi mediów dostępnych ludziom na całym świecie. Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych ustępuje miejsca podejściu interkulturowemu, a to, w dużym skrócie, oznacza inny cel nauczania. Podczas gdy podejście komunikacyjne ma na celu interakcję jako środek i cel uczenia się języka, podejście interkulturowe stawia na wykształcenie tzw. mówcy interkulturowego.



Uczymy nie tylko języka obcego

Mówca interkulturowy to osoba wykazująca się umiejętnością użycia języka obcego do poznawania innych kultur i mediacji między nimi w przypadku nieporozumień. W podejściu interkulturowym nacisk jest zatem położony nie tyle na osiągnięcie ideału natywnego mówcy, ile na umiejętności korzystania z języka obcego do budowania pomostów między przedstawicielami różnych kultur. Innymi słowy, użytkownik języka obcego powinien być w stanie nawiązywać udane relacje z obcokrajowcami, charakteryzować się otwartością, wrażliwością i świadomością istnienia różnic między różnymi kulturami.



Aby osiągnąć ten cel, nauczyciel powinien dbać, obok rozwijania sprawności językowych swoich uczniów, o rozwój ich kompetencji interkulturowych. Służyć temu mogą różne techniki pracy na lekcji, które będą zwiększały świadomość uczniów co do wyzwań komunikacyjnych na styku kultur. Możemy tu wymienić korzystanie ze źródeł internetowych w celu poznania określonego zjawiska, analizę czytanych, słuchanych bądź oglądanych tekstów pod kątem kontekstu kulturowego, porównywanie zjawisk kulturowych, symulacje, odgrywanie scenek, dramy, prowadzenie portfolio, w którym uczniowie gromadzą dowody swoich doświadczeń interkulturowych, korespondencje online, analizowanie przyczyn nieporozumień między przedstawicielami innych kultur itd.

Rola kompetencji interkulturowej w kształceniu językowym

Uczymy języka, a nie o języku

Nauczanie obcego języka polega w głównie na rozwijaniu umiejętności językowych ucznia, a w mniejszym stopniu na przekazywaniu wiedzy o języku. Jednocześnie nauczanie, będąc osadzonym w specyficznym kontekście społecznym, historycznym, geograficznym, powinno odpowiadać na potrzeby ucznia, wynikające ze zmian w otaczającym go świecie. Oznacza to, że oprócz rozwijania sprawności językowych, rolą edukacji językowej jest rozwijanie innych umiejętności, które pomogą uczniom funkcjonować w dynamicznie rozwijającym się świecie. Takimi umiejętnościami mogą być, m.in. umiejętności nawiązania dialogu z drugą osobą i rozwiązywania konfliktów na tle kulturowym (i nie tylko). Tym samym, nauczane treści powinny uwzględniać potrzeby uczniów i trudno wyobrazić sobie sytuację, w której uczniowie są zmotywowani do ćwiczenia sprawności, które w żaden sposób nie przystają do ich oczekiwań.

Nie nauczamy w próżni

Jednocześnie klasa językowa nie powinna być samotną wyspą, ale elementem rzeczywistości i jako taka powinna reagować na zmieniające się warunki otoczenia. Skupianie uwagi nauczycieli na podawaniu treści i realizacji programu jest wymagane przez władze oświatowe, choć nie zawsze służy spełnianiu potrzeb i aspiracji uczniów. Często zapomina się, że w centrum działań pedagogicznych stoi uczeń, a nie program nauczania czy nauczyciel. Uwzględnienie potrzeb ucznia, związanych z postępującą globalizacją i świadomość, że każdy uczeń wzrasta w danym otoczeniu kulturowym, powinny przełożyć się na gotowość nauczycieli do rozwijania kompetencji interkulturowych swoich podopiecznych.

Ponadto, rosnąca mobilność ludzi pociągnęła za sobą potrzebę większego zwrócenia uwagi na konieczność takiego nauczania, które pomoże uczniom w ich przyszłych wyjazdach za granicę. Z racji swojego związku zarówno z językiem obcym, jak i kulturą, dotyczy to przede wszystkim dydaktyki języków obcych. Od blisko 20 lat postuluje się bowiem, by lekcje języków obcych sprzyjały rozwojowi kompetencji interkulturowych. W dużej mierze ciężar przygotowania uczniów do kontaktów interkulturowych spada zatem na barki nauczyciela



języka obcego. W momencie, gdy możliwość wyjazdu za granicę jest łatwiejsza niż było to w przeszłości, a podróże zagraniczne stają się swoistą modą – nauczanie interkulturowe stanowi praktyczne, a nie tylko teoretyczne wyzwanie dla nauczycieli.

Wraz ze zmierzchem podejścia komunikacyjnego w dydaktyce języków obcych oraz przy coraz częstszych kontaktach uczniów z innymi kulturami, nauczyciele języków muszą dostrzegać potrzebę dokonania zmian w sposobie wykonywania swojej pracy. Ważnym współcześnie wyzwaniem jest docenienie aspektów społecznych i kulturowych, związanych z rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej i przygotowanie się na wyzwania, które niosą one dla nauczania języków obcych. Ogólnie rzecz biorąc, oznacza to przesunięcie akcentów związanych z czysto komunikacyjnymi funkcjami języka na taką komunikację, która jest jednocześnie wrażliwa na kulturę nadawcy i kulturę języka docelowego.

Wzbogacamy osobowość uczniów

Potrzeba nauczania kultury w klasie językowej została już co prawda bardzo dobrze uzasadniona, jednak sposób, w jaki świadomość kulturowa przynosi korzyści uczniowi języków obcych, nadal jest kwestią badań w dziedzinie dydaktyki językowej. W związku z tym rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (IKK) można uznać za ważne wyzwanie dla nauczyciela, jak i niezbędny element w uczeniu się języka obcego.

Uczeń, który został nauczony, jak reagować słownie w pewnych sytuacjach jest tylko w połowie skuteczny. Umiejętność zapytania o to, gdzie znajduje się poczta, wymaga co prawda znajomości języka obcego, ale pomyślnie funkcjonowanie we współczesnym świecie wymaga od uczących się trochę innych, dodatkowych umiejętności. Potrzebne jest zrozumienie obcej kultury, docenienie jej, zrozumienie jej norm, zasad grzeczności i komunikacji niewerbalnej. W kontaktach z przedstawicielami innych kultur ważne stają się kompetencje kluczowe, takie jak inicjatywność i przedsiębiorczość w nawiązywaniu nowych kontaktów, umiejętność podtrzymywania rozmowy i wykorzystania jej do nawiązania nowych znajomości i ubogacenia własnej osobowości.

Jesteśmy nieprzygotowani na interkulturowość

Tymczasem badania ankietowe dotyczące świadomości uczniów liceum ogólnokształcącego (Róg, 2010) wykazały, że uczniowie wyjeżdżający za granicę nie są przygotowani na kontakty interkulturowe i wynikające z nich komplikacje. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych wskazują (Mackiewicz, 2006: 34–36), że w czasie zajęć szkolnych nie mieli okazji do właściwego poznania kultury docelowej, a tym bardziej rozwijania kompetencji interkulturowej.

Stankiewicz i Żurek (2011: 189) po analizie materiałów dydaktycznych i metod nauczania, doszły do wniosku, że dominującą tendencją jest podejście faktograficzne. Dzieje się tak nawet w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Polsce. Otóż zagraniczni studenci zazwyczaj wykazują zainteresowanie kulturą, w której się znaleźli, a ponadto grupy takich studentów zwykle składają się z przedstawicieli różnych kultur, co tym bardziej sprzyja



wykorzystywaniu podejścia interkulturowego. Niestety, podejście to realizowane jest w dość skromnym wymiarze (Stankiewicz, Żurek, 2011: 192).

Zauważa się także, że interkulturowość na lekcjach jest często bagatelizowana lub stanowi dodatek do innych celów, a materiały dydaktyczne są pozbawione celów afektywnych. Tym samym w szkole przekazywana jest głównie wiedza, a nie jej praktyczne zastosowanie (Mihułka, 2012: 336–339).

Czym jest podejście interkulturowe w nauczaniu języków obcych

Po co nam podejście interkulturowe

Nadal popularne w nauczaniu języków obcych podejście komunikacyjne okazuje się niewystarczające w momencie kontaktu z obcą kulturą. Choć możemy oczekiwać, że w efekcie zajęć prowadzonych w duchu podejścia komunikacyjnego, wykształcimy uczniów, którzy mówią płynnie w języku obcym, są gotowi do podjęcia konwersacji z obcokrajowcami i będą reagować werbalnie w różnych sytuacjach społecznych, to możemy uznać takie umiejętności za niewystarczające do pełnego korzystania z dóbr danej kultury. Uczeń może potrafić zamówić jedzenie w restauracji lub zapytać o kierunki w mieście, ale może nie wiedzieć, jak podtrzymać konwersację, nie orientuje się w komunikacji niewerbalnej, wie niewiele o kulturze docelowej, a tym samym nie jest w stanie nawiązać głębszych relacji z natywnymi użytkownikami języka. Dopiero nauczanie w podejściu interkulturowym stwarza możliwości uwrażliwienia ucznia na niuanse kulturowe, uczy spontaniczności w użyciu języka oraz odpowiada na potrzeby ucznia związane z „tu i teraz” danej sytuacji komunikacyjnej.



Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2001: 13) podsumowuje podejście interkulturowe w następujący sposób: „Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości,



przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur. Zadaniem nauczycieli i samych uczących się pozostaje taka integracja kolejnych nowych doświadczeń, aby tworzyły one spójnie rozwijającą się całość”.

Zasady podejścia interkulturowego

W myśl podejścia interkulturowego, poznawanie nowej kultury to nie tylko nauka o faktach, dotyczących obcej kultury, ale przede wszystkim:

- uświadamianie uczniom, w jaki sposób zachodzi komunikacja między kulturami;
- rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich poprzez naukę o tym, w jaki sposób role społeczne wpływają na interakcje pomiędzy ludźmi;
- jak nasze przekonania o innych i ich przekonania o nas, determinują sukces w komunikacji;
- w jaki sposób uczniowie mogą sami dowiedzieć się więcej o osobach, z którymi się komunikują (Byram, Gribkova, Starkey, 2002: 10).

Patrząc z perspektywy celów kształcenia, podejście interkulturowe zakłada (m.in. Wilczyńska, 2005: 21–22), że uczący się powinien:

- dobrze znać kulturę własną i kulturę docelową;
- dostrzegać i przełamywać stereotypy, jednocześnie będąc świadomym, że niektóre z nich mogą być prawdziwe;
- umieć odpowiednio zachować się w danej sytuacji komunikacyjnej na styku różnych kultur, potrafiąc dostosować się do kultury docelowej;
- umieć promować kulturę ojczystą wśród obcych kultur;
- pośredniczyć w dialogu między różnymi kulturami.

Mimo, że powyższe cele mogą się wydawać trudne do osiągnięcia, to zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, powinni traktować je jako ciekawe wyzwanie.

Co powinien, a czego nie musi wiedzieć nauczyciel



Założenie, że mediacja interkulturowa oznacza lepsze zrozumienie własnej tożsamości i rozbudowanie jej o kontakty z tym, co inne, zdejmuje z nauczyciela obowiązek posiadania szerokiej wiedzy o obcej kulturze. W istocie niemożliwym byłoby wiedzieć wszystko o zjawiskach zachodzących w innym środowisku, tym bardziej, że są języki (np. angielski czy hiszpański), które są związane z wieloma kulturami. W zamian za to, rolą nauczyciela jest przygotowanie uczniów do wyciągania własnych wniosków z doświadczeń z obcymi kulturami. Uczeń przygotowany do roli mediatora kulturowego jest w stanie pomyślnie wchodzić w relacje z różnymi i skomplikowanymi osobowościami, jednocześnie unikając stereotypowego myślenia o nich.



Tylko nauczyciel przygotowany do roli mówcy interkulturowego, może rozwijać umiejętności interkulturowe wśród swoich uczniów. Aby się do tej roli się przygotować, nauczyciele powinni:

- ćwiczyć umiejętność krytycznego spojrzenia na zjawiska kulturowe, zwracając uwagę nie tylko na różnice/podobieństwa między kulturami, ale również na źródła tych różnic/podobieństw;
- zapoznać się ze zjawiskiem szoku kulturowego i jego poszczególnymi fazami;
- nawiązywać kontakty z obcokrajowcami, np. poprzez projekty internetowe;
- dbać o rozwój swojej wiedzy ogólnej.

Jaka jest rola kompetencji interkulturowej w kształceniu językowym

Jak powiedzieliśmy, konieczność rozwijania kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych dyktuje przede wszystkim rosnąca mobilność człowieka; zjawisko to odzwierciedlone zostało w wielu dokumentach międzynarodowych (np. program UNESCO, 2010), europejskich (ESOKJ, 2001 i deklaracja Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu z 2010 r.), jak i odnoszących się bezpośrednio do polskiej edukacji (stanowisko Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego z 2005 r.). Coraz częstsze wyjazdy studentów na zagraniczne programy wymiany sprawiają, że zagadnienie przygotowania uczniów do funkcjonowania wśród różnych kultur jest szczególnie ważne dla nauczycieli języków obcych, pracujących na wyższych uczelniach.

Co to jest kompetencja interkulturowa

Kompetencja interkulturowa to termin bardzo szeroki, a wielość jego definicji nastrocza mnóstwa problemów nie tylko nauczycielom, ale również badaczom tego zjawiska. Według Benneta i in. (2003: 237), kompetencja interkulturowa oznacza, że przestajemy patrzeć na świat wyłącznie z perspektywy własnego kraju, staramy się doceniać inne kultury i uczymy się odpowiedniego zachowania się w jednej lub kilku różnych kulturach. Mimo nienagannych umiejętności językowych, zawsze będziemy skazani na porażkę w kontaktach interkulturowych, jeśli dojdzie między nami do nieporozumień.

Wilczyńska (2005: 22) sugeruje, że kompetencja interkulturowa powinna składać się z trzech elementów:

- ogólnej znajomości kultury jako takiej, wraz z jej mechanizmami, czyli zrozumienia natury i mechanizmów funkcjonowania kultury;
- wrażliwości interkulturowej, która pozwala odpowiednio rozpoznać i zinterpretować zachowania kulturowe;
- umiejętności mediacji interkulturowej, tj. nastawienia na pokonywanie granic komunikacyjnych, interakcję i wzajemne wzbogacanie się.



Kompetencja interkulturowa a interkulturowa kompetencja komunikacyjna

Możemy się spotkać z rozróżnieniem pomiędzy kompetencją interkulturową a interkulturową kompetencją komunikacyjną (IKK). Kompetencje te różnią się między sobą przede wszystkim sposobem wykorzystania języka w kontaktach interkulturowych. Ta pierwsza oznacza współdziałanie z obcymi kulturami przy wykorzystaniu własnego języka ojczystego, podczas gdy IKK podkreśla użycie języka obcego w celu pomyślnej komunikacji z daną kulturą.

Oprócz nauczania języka obcego powinniśmy również zwracać uwagę na to, jak ważna jest umiejętność odpowiedniego zachowania się w obcej kulturze. Rozumiemy przez to nie tylko naukę uprzejmego zachowania w danej kulturze, ale również umiejętność przyjęcia perspektywy słuchacza czy czytelnika. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna dotyczy zatem umiejętności nawiązywania i utrzymywania relacji z obcymi kulturami oraz umiejętności pomyślnego rozwiązywania wszelkich nieporozumień, jakie mogą na tym tle zaistnieć. W rezultacie rozwinięcia takiej kompetencji uczeń powinien utrzymać harmonijny związek między wartościami własnej kultury a wartościami kultury, z którą się styka.

Można zatem powiedzieć, że podejście interkulturowe to takie kierowanie procesem dydaktycznym, które pozwala uczniowi na rozwinięcie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Innymi słowy, celem nauczania nie jest osiągnięcie kompetencji bliskiej natywnemu użytkownikowi języka, ale kompetencji komunikacyjnej, pozwalającej na mediację pomiędzy kulturami. Nie oznacza to, że biegłość językowa schodzi na dalszy plan, jednak wraz z rezygnacją z nieosiągalnego ideału rodzimego mówcy, środek ciężkości przesunął się na rozwijanie wiedzy, umiejętności, postaw i świadomości, służących lepszemu funkcjonowaniu w wielokulturowym świecie.

Wyzwaniem dla nauczycieli staje się zatem wyposażenie uczniów w takie umiejętności, które pozwolą im skutecznie funkcjonować w obcych kulturach. U podstaw podejścia interkulturowego w dydaktyce obcojęzycznej leży rozwijanie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, która w modelu zaproponowanym przez Michaela Byrama (1997) obejmuje umiejętności, postawy i wiedzę potrzebną do uczestniczenia w interakcjach, w których język docelowy jest podstawowym środkiem komunikacji.

Z czego składa się interkulturowa kompetencja komunikacyjna

Szczegółowe składniki interkulturowej kompetencji komunikacyjnej można podzielić na cztery kategorie:

- lingwistyczna – uczeń zna słownictwo i gramatykę;
- socjolingwistyczna – uczeń wie, jak dostosować swój język do okoliczności (np. formalny, nieformalny, potoczny);
- dyskursu – uczeń potrafi budować dłuższe spójne wypowiedzi;
- interkulturowa – uczeń nawiązuje udane kontakty z obcokrajowcami (Byram, 1997: 13).



Z kolei kompetencja interkulturowa dzieli się dalej na:

- **Wiedzę o kulturze ojczystej i docelowej (knowledge/savoirs).**

Uczeń powinien wykazać się zrozumieniem złożoności interakcji zachodzących pomiędzy ludźmi i tego, jak ludzie negocjują własną tożsamość w różnych kontekstach społecznych i kulturowych.

Każdy z nas codziennie wchodzi w różne relacje z innymi poprzez wykonywane obowiązki (dom, szkoła, praca), przynależność do organizacji i stowarzyszeń, zainteresowania i hobby. W tych różnych kontekstach ludzie spotykają się i nawiązują relacje poprzez wspólne realizowanie zadań, opowiadanie anegdot, plotkowanie itd. W podejściu interkulturowym uczniowie mogą być zachęceni do analizowania, opisywania i porównywania tych różnych kontekstów pod kątem zachowań komunikacyjnych, np. tego jak ludzie przedstawiają innym swój system wartości, przy użyciu jakich słów i gestów.

- **Umiejętność interpretacji przejawów innej kultury i odnoszenia ich do własnej (skills/savoir comprendre).**

Poznanie języka i kultury to, jak zauważa Corbett (2010: 3), odkrywanie znaczeń. A te mogą być komunikowane w różny sposób (ustnie i pisemnie) oraz za pomocą wielu rodzajów wypowiedzi (opowiadanie, sms, e-mail, piosenka, blog, wykład, ostrzeżenie).

W podejściu interkulturowym należy zaznajamiać uczniów z różnymi gatunkami wypowiedzi i zachęcać ich do analizy znaczeń w odniesieniu do społeczności, która ich używa. Należy także pamiętać o tym, że znaczenia mogą być komunikowane niewerbalnie, i że same gesty mogą mieć w każdej kulturze odmienne znaczenia.

- **Umiejętność zdobywania wiedzy o kulturze i wykorzystania jej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej (skills/savoir apprendre/faire).**

Rozwijanie kompetencji interkulturowej wiąże się z przygotowaniem uczniów do samodzielnego zdobywania informacji na temat różnych kultur, w tym kultury ojczystej. Tym samym rozwijanie kompetencji interkulturowej można rozpocząć od (dosłownie i w przenośni) własnego podwórka.

Kultura ojczysta ucznia, jak podkreśla Corbett (2010: 6), może być niezwykle motywującym bodźcem do nauki języka obcego, zwłaszcza w warunkach, gdy będzie ona przedmiotem dyskusji z przedstawicielami innych kultur. Dla przykładu, uczniowie mogą być zachęceni do zwiedzania swojej okolicy i obserwowania różnych praktyk kulturowych i językowych, porównywania swoich obserwacji z innymi uczniami, a następnie do opisywania swojej kultury w ramach wymiany online z uczniami z innych krajów.



- **Ciekawość, otwartość na to, co inne, gotowość do weryfikowania poglądów na własną lub inną kulturę (attitudes/savoir être).**

Rozwijanie kompetencji interkulturowej nie powinno oznaczać bezkrytycznej akceptacji wszystkiego, co obce, a raczej powinno wiązać się z wykształceniem otwartości i dociekliwości na to, co kulturowo inne.



Sposobem na przybliżenie tego, co obce, może być, paradoksalnie, postrzeganie tego, co uczniom bliskie, oczami obcego. Przykładowo, uczniowie mogą przyglądać się różnym tekstom kulturowym z perspektywy cudzoziemca. Gotowość kwestionowania wartości własnej kultury może okazać się punktem wyjścia do dyskusji na temat tego, jak kultura, **w której dorastamy, wpływa na nasze zachowania.**

- **Krytyczną świadomość kulturową i obywatelską, które są niezbędne do obserwowania i wyciągania wniosków na temat kultury (education/savoir s'engager).**

Choć nadrzędnym celem podejścia interkulturowego jest wzajemne wzbogacanie tożsamości uczniów poprzez kontakt z innymi kulturami, nie sposób zignorować faktu, że z perspektywy historycznej, kontakty międzykulturowe zwykle związane były z konfliktami, inwazjami, kolonializmem i nierównym statusem kultur, w wyniku czego jedne kultury dominowały nad innymi.

Krytyczna świadomość kulturowa jest tą właśnie kompetencją, która pozwala na zrozumienie negatywnego wpływu, jaki może nieść ze sobą globalizacja. Z jednej strony może się to przejawiać zatracaniem lokalnego kolorytu kulturowego, a z drugiej – prowadzić do traktowania wszystkich wartości kulturowych jako równych i akceptowalnych. Przykładowo,



opacznie rozumiana tolerancja kulturowa może przejawiać się akceptacją stosowania opresji wobec kobiet czy dzieci. Corbett (2010: 5) zaznacza, że podejście interkulturowe powinno być zachętą do debaty na temat wartości reprezentowanych przez różne kultury, ich krytycznej oceny i negocjacji przy jednoczesnym zachowaniu szacunku i empatii. Warto zauważyć, że tym samym rozwijanie kompetencji interkulturowej nie musi oznaczać tolerancji dla wszelkich praktyk innych kultur i pozwala na poruszanie tematyki, która tradycyjnie uważana była za „delikatną”, jak polityka, ideologie i religie.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej a materiały dydaktyczne

Podręczniki jako główna pomoc nauczyciela

Główną pomocą nauczyciela są podręczniki. Ich analiza jest dla badaczy ważnym źródłem informacji dotyczących sposobów nauczania kompetencji interkulturowej. Jeśli chodzi o najnowsze podręczniki do nauki języków obcych, A. Szplit (2016: 73) zauważa następujące trendy:

- ćwiczenia lub nawet całe rozdziały w podręcznikach odnoszą się do treści kulturowo-realizacyjnych;
- pojawiają się specjalne materiały dla dzieci, poświęcone zwyczajom świątecznym w kulturach języka docelowego;
- bohaterowie w podręcznikach reprezentują przedstawicieli różnych kultur (w tym również postaci fikcyjne, jak np. postać Humpty Dumpty'ego – symbolu Wielkiej Brytanii).

Okazuje się, że dla wielu nauczycieli podręcznik nierzadko stanowi jedyne źródło odniesień kulturowych (Chłopek, 2009: 65–66; Sobkowiak, 2012: 119). Opinie wśród badaczy są jednak dość podzielone: część zwraca uwagę na brak odpowiedniej ilości i jakości ćwiczeń interkulturowych, część natomiast chwali dostępne na rynku podręczniki za odpowiednie potraktowanie zagadnienia treningu interkulturowego.

Różne podejścia do interkulturowości w podręcznikach

Z jednej strony wskazuje się, że problemem w rozwijaniu kompetencji interkulturowej jest to, że materiały dydaktyczne, zwłaszcza zaś podręczniki, traktują kulturę obcą marginalnie (Bandura, 2007; Kaszyński, 2009; Krawiec, 2010), a niekiedy wręcz utrwalają stereotypy kulturowe (Piórkowska, 2005; Spychała, 2007). Uważa się także, że na polskim rynku brakuje odpowiednich materiałów uzupełniających do nauczania treści interkulturowych (Mihułka, 2010: 359), np. podręczniki do nauki języka niemieckiego koncentrują się na kulturze jedynie powierzchownie, a nauka pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej traktowana jest marginalnie (Mihułka, 2012: 343).

Analiza podręczników do nauki języka hiszpańskiego, przeprowadzona przez Spychałą (2012: 104), pokazała z kolei, że żaden z podręczników nie rozwija kompetencji interkulturowej



w zadowalający sposób, zwłaszcza jeśli chodzi o elementy negocjacji z innymi kulturami. Podobną opinię wyraża Chłopek (2009: 65), która nie odnotowała wystarczającej liczby odniesień interkulturowych w analizowanych podręcznikach do nauki języka niemieckiego.

Innego zdania są osoby analizujące podręczniki do nauki języka angielskiego (Aleksandrowicz-Pędich, 2007; Róg, 2012), których zdaniem ilość i jakość ćwiczeń związanych z kwestiami kulturowymi, sprzyjają rozwijaniu interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Jednakże Rogozińska (2012) wskazuje na problem stronniczości części podręczników, w których kultury inne niż zachodnie, prezentowane bywają w sposób subiektywny i negatywny, w przeciwieństwie do krajów anglojęzycznych, przedstawianych w bardzo dobrym świetle. Przykładowo, w jednym z podręczników pojawia się rodzina Clavy, która podkreśla pozytywne zmiany po przeprowadzce z Grecji do Kanady, podczas gdy Brytyjczycy, państwo White, podkreślają problemy finansowe i językowe, odkąd przeprowadzili się do Grecji (Rogozińska, 2012: 94).

Analizy materiałów dydaktycznych pokazały również wzrost elementów humorystycznych w nowych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, co zdaniem Brzozowskiej (2010: 298), wpływa, choć nadal w niewystarczający sposób, na rozwój interkulturowej kompetencji humorystycznej. Zdaniem Mackiewicza (2010: 144) podręczniki do nauki języka niemieckiego oparte są na podejściu interkulturowym w bardzo różnym stopniu. Część z nich zawiera ćwiczenia rozwijające kompetencję interkulturową, a część wymaga od nauczyciela wysiłku i wrażliwości interkulturowej w preparowaniu własnych materiałów dydaktycznych. Analiza podręczników do nauki języka hiszpańskiego (Spychała, 2007: 272) pokazała, że bywają one bogate w treści kulturowe, choć sposób ich wykorzystania niekoniecznie wspiera edukację interkulturową.

Materiały autentyczne

Rzadziej wykorzystywane materiały dydaktyczne, takie jak gazety, programy telewizyjne i radiowe czy reklamy, mają większy potencjał rozwijania kompetencji interkulturowej niż podręczniki.

Gazety, reklamy, programy radiowe i telewizyjne niosą ze sobą dużo treści związanych z kulturą i mają duży potencjał dydaktyczny, związany z nauczaniem o kulturze. Przykładowo, w przypadku filmów czy gazet, nauczyciel może wybrać konkretne sceny lub wycinki i zapytać uczniów o ich ocenę, opinię, o wskazanie, w których miejscach występują różnice kulturowe lub poprosić o wczucie się w przedstawioną sytuację i próbę zmiany perspektywy. Można też przyjąć punkt widzenia pisarza, dziennikarza czy reżysera i zachęcić uczniów do wskazania, jakie przyświecały im intencje.



Jak wykorzystać źródła internetowe w rozwijaniu kompetencji interkulturowej

Zdaniem części badaczy, wykorzystanie zdobyczy technologicznych może w znacznym stopniu rekompensować brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innymi kulturami. Interakcja za pośrednictwem komputera, nauczanie na odległość lub internetowe projekty wykonywane, indywidualnie lub grupowo, we współpracy z reprezentantami innych kultur, pozwalają na komunikację głosową, tekstową lub wizualną, która przybliża do Innego bardziej niż jakiegokolwiek symulacje i odgrywanie ról w klasach monokulturowych (Dryjańska, Ducourtioux, 2012; Gajek, 2012; Wach, 2013, 2015).

Przygotowujemy uczniów do kontaktów online

Kontakty interkulturowe online są szczególnie popularne wśród nastolatków, którzy wykorzystują internet bardzo intensywnie jako formę spędzania wolnego czasu (Wach, 2013: 378). Okazuje się, że wiele z ich komunikacji online, to właśnie komunikacja z obcymi kulturami w języku angielskim, zarówno z osobami poznanymi w środowisku naturalnym, jak i wirtualnym. Zdaniem przywołanej badaczki (Wach, 2013: 378–379) otwartość uczniów na kontakty interkulturowe w sieci internetowej stanowi obiecujący potencjał dla nauczycieli, należy jednak pamiętać, że aby tego typu kontakty były istotnie ubogacające, potrzebne jest wsparcie ze strony pedagogów, którzy powinni uczniów na takie kontakty przygotować.



Podobne wnioski przynosi analiza komunikacji internetowej studentów polskich i rumuńskich – przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Choć nie zastępuje ona naturalnej komunikacji, stanowi istotny krok w kierunku rozwoju kompetencji interkulturowej, a jej efektywność winna być wsparta treningiem interkulturowym w klasie (Wach, 2015: 369–370).



Internet to nie tylko portale społecznościowe

Wilczyńska (2013: 182) podkreśla, że komunikacja interkulturowa w dobie technologii informacyjnych nie może być rozumiana wyłącznie jako bezpośredni kontakt z przedstawicielami obcych kultur, bowiem naszą codziennością jest łatwy dostęp do zagranicznej prasy, telewizji, blogów, forów, filmów i obrazów. Zauważa się również, że dodatkowym zyskiem wykorzystania technologii informacyjnych będzie rozwój kompetencji medialnych i naukowo-technicznych (Wilczyńska, 2013; Gajek, 2012).

Możemy wykorzystać źródła internetowe do analizy artykułów prasowych, np. tropienia różnych sposobów opisywania i komentowania skandali obyczajowych lub afer. Taka analiza z jednej strony zmusza ucznia do zrewidowania własnych poglądów na konkretne kwestie kulturowe, z drugiej – może być przyczynkiem do szerszego spojrzenia na kwestie poboczne. Przykładowo, obserwacje komentarzy internautów stanowią zarówno trening interkulturowy, jak i ćwiczenie tzw. kompetencji medialnej (Wilczyńska, 2013: 193).

Rozwój kompetencji interkulturowej u dzieci i dorosłych

Jak rozumieć kompetencję interkulturową u przedszkolaków

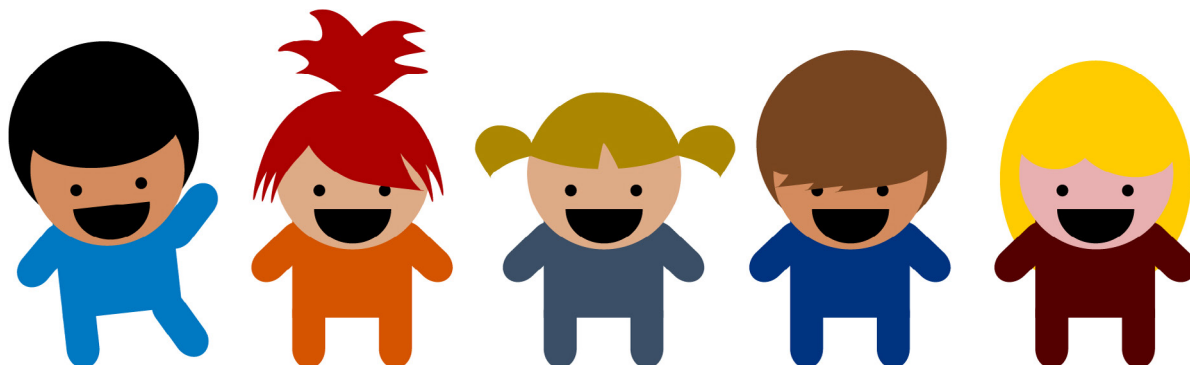
Jak zauważa A. Szplit (2016: 73), interkulturowość jest coraz popularniejszym zjawiskiem w edukacji językowej najmłodszych dzieci. Dzieje się tak zwłaszcza w obrębie dydaktyki języka angielskiego, który jest obecnie jednym z najpopularniejszych języków na świecie. Jego znajomość pozwala zatem na nawiązanie kontaktów z przedstawicielami różnych kultur, a tym samym pełni on rolę narzędzia w mediacjach interkulturowych. Co charakterystyczne dla sytuacji społecznej w Polsce, języki i kultury często kojarzą się dzieciom bardziej z emigracją zarobkową rodziców, niż z doświadczeniami wyniesionymi z lekcji języków obcych w szkole (Siek-Piskozub, 2009: 9).

Zdaniem J. Kic-Drgas (2015: 38) w przypadku najmłodszych uczniów należy nieco zmodyfikować rozumienie pojęcia kompetencji interkulturowej, ponieważ „jeśli w przypadku osób dorosłych mamy do czynienia z bardzo zaawansowanym procesem krytycznego postrzegania rzeczywistości, dzieci zdają się w swych osądach na osoby bliskie (rodziców), ale także na osoby, które darzą szacunkiem, które są ich autorytetami (w tym wieku jeszcze jest to nauczyciel lub starsze rodzeństwo)”.

Ponadto należy zauważyć, że z racji relatywnie niewielu doświadczeń życiowych, również doświadczenie inności kulturowej jest większości dzieci obce. Trudno zatem wymagać, by dziecko pod wpływem treningu interkulturowego zmieniało swoje postrzeganie świata, ale można „zachęcić je do otwartości na inne kultury i tolerancji wobec inności”, co będzie podstawą ich kompetencji interkulturowej.



O czym pamiętać, pracując z przedszkolakami



Zanim przystąpimy do rozwijania kompetencji interkulturowej u najmłodszych, należy wziąć pod uwagę następujące aspekty związane ze specyfiką dzieci w wieku przedszkolnym (na podst. Jaroszewska, 2007; Kic-Drgas, 2015: 40; Rokita-Jaśków, 2015):

- proces uczenia się języka obcego jest procesem wieloletnim i podlega wielu zmiennym – okresy zwykłe przeplatają się ze zniżkowymi;
- przedszkolaki nie przywykły do siedzenia w ławkach, zajęcia powinny odbywać się na dywanie bądź w kąciku zabaw i powinny mieć charakter ruchowy;
- przedszkolaki nie potrafią pisać ani czytać, stąd nauka powinna opierać się przede wszystkim na obrazach i przekazie werbalnym;
- przedszkolaki uczą się głównie przez zabawę w grupie;
- nauczyciel jest zwykle bardzo dużym autorytetem dla przedszkolaków; jakkolwiek bądź dydaktyczny bądź pedagogiczny, może silnie rzutować na ich późniejszą naukę;
- dzieci powinny być zachęcane do produkcji językowej, wychodzącej poza poznane zwroty;
- nauczanie języków obcych powinno być wspierane przez technologie informacyjno-komunikacyjne;
- nauczyciel powinien jak najczęściej udzielać pozytywnej informacji zwrotnej; jednocześnie należy pamiętać, że pełna doskonałość językowa uczniów może przyjść dużo później;
- nauczyciel powinien rozwijać u przedszkolaków świadomość tego, co już umieją i jakie postępy zrobili oraz rozwijać strategie uczenia się, które będą inwestycją na przyszłość.

W odniesieniu do rozwijania kompetencji interkulturowej, należy zaś zwrócić uwagę na:

- wykorzystywanie materiałów poświęconych tradycjom i zwyczajom różnych krajów;
- nauczanie tradycyjnych piosenek i rymowanek dla dzieci z danego obszaru językowego;
- zaznajamianie dzieci z bohaterami opowiadań, legend itp., reprezentujących poszczególne kultury;
- wykorzystywanie puzzli i kolorowanek związanych z tematami kulturowymi;
- prezentowanie audycji radiowych, filmów, pokazów slajdów, które przedstawiają świat innych kultur.



Czy nauczyciele przedszkolni są gotowi na interkulturowość

Niestety, słaba znajomość kultury rodzimej i docelowej stanowi istotną trudność dla nauczycieli uczących języka angielskiego w przedszkolach. Bielicka (2013: 261) podkreśla, że nauczyciele pracujący metodą immersji często nie radzą sobie w sytuacjach nacechowanych kulturowo, np. w sytuacji, gdy trzeba pocieszyć emocjonalnie rozchwiane, trzyletnie dziecko. Klasyczne tematy kulturoznawcze, omawiane w trakcie kursów na filologiach, często okazują się niewystarczające do pracy w placówkach immersyjnych na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ponadto, zarówno studia przygotowujące do nauczania języków obcych w przedszkolach, jak i zawartość programów nauczania, w stopniu znikomym uwzględniają edukację interkulturową (Róg, 2015).

Kompetencja interkulturowa w szkole podstawowej

Zdaniem Siek-Piskozub (2009: 11) dzieci coraz częściej stają się świadkami komunikacji interkulturowej, przez co wzrasta ich świadomość kulturowa i językowa. Dzieci są bardziej otwarte na inność kulturową niż dorośli, ponieważ nie wykształciły jeszcze stereotypów myślowych, są ciekawe świata i pozbawione uprzedzeń. Kompetencja interkulturowa może być wykształcana w dziecku już od momentu narodzin, a wpływ na tempo i jakość takiego rozwoju będą miały czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Do tych pierwszych Jaroszewska (2009: 167) zalicza zdolność uczenia się, inteligencję i osobowość, a do czynników zewnętrznych: status ekonomiczny rodziny, jej potencjalnie wielokulturowy charakter, styl wychowania, wzorce osobowe i doświadczenia kontaktu z innymi kulturami.

Interkulturowość uczy i wychowuje

Dydaktyka języków obcych akcentuje dwa wymiary edukacji interkulturowej: wychowawczy oraz kształcący (Torenc, 2007: 155). Ten pierwszy skupia się na odwołaniu do kompetencji społecznych, czyli wartości takich jak otwartość, tolerancja i uwrażliwienie na inność kulturową i w rezultacie powinien prowadzić do wyeliminowania lub zahamowania rozwoju negatywnych postaw, takich jak etnocentryzm, rasizm i ksenofobia. Wymiar kształcący skupia się na przygotowaniu ucznia do samodzielnego eksplorowania świata, do poznawania innych kultur i do przygotowania go do kontaktów międzykulturowych. W nauczaniu języka obcego rozwijanie kompetencji interkulturowej można rozpocząć od wymiaru wychowawczego, od rozwijania świadomości istnienia różnych kultur i uświadamiania uczniom należnego każdej z tych kultur szacunku. Można to czynić już od pierwszych etapów edukacyjnych, pamiętając o tym, że wychowanie interkulturowe nie musi kończyć się w momencie osiągnięcia przez uczniów dorosłości.



Jakie są dzieci w szkole podstawowej

Nauczając języka obcego dzieci w szkole podstawowej, należy pamiętać o następujących kwestiach:

- podobnie jak przedszkolaki, mają dużą potrzebę ruchu;
- łakną uznania i pochwał od nauczyciela;
- mają ograniczony czas skupienia uwagi, jeśli dane zagadnienie nie jest dla nich wystarczająco angażujące, szybko tracą nim zainteresowanie;
- uczą się przede wszystkim aktywnie, tj. wolą eksperymentować, dotykać, wąchać i bawić się niż biernie siedzieć i słuchać;
- bywają egocentryczne, lubią dużo mówić o sobie;
- trudno im zrozumieć abstrakcyjne pojęcia gramatyczne;
- lubią się uczyć i zazwyczaj są bardzo zainteresowane światem dookoła nich.

Przykłady sukcesów

Już w przypadku najmłodszych uczniów podkreśla się znaczenie treningu interkulturowego w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. W dwujęzycznej szkole podstawowej odnotowano (Szczurek-Boruta, 2013: 162) działania nauczycieli, którzy odnieśli sukces w zakresie kształtowania kompetencji interkulturowej uczniów. M.in., uczniowie analizowali zachowania charakterystyczne dla przedstawicieli kultur krajów anglojęzycznych i porównywali je do kultury polskiej. Podobne podejście porównawcze stosowano w przypadku analizy użycia języka w różnych kontekstach sytuacyjnych. Ponadto, nauczyciele kształtowali u uczniów gotowość do nawiązywania kontaktów i szacunek dla różnych punktów widzenia. W przypadku treningu interkulturowego dzieci, pomocne okazały się również metody projektów, dramy, bajkoterapii i zajęć relaksacyjnych. Pomogły one dzieciom oswoić się z obcymi sytuacjami i nabrać „odporności emocjonalnej na frustracje i niepowodzenia związane z życiem” (Szczurek-Boruta, 2013: 165).

Specjalnie do nauczycieli najmłodszych uczniów skierowany był projekt COALA (Lewicki i in., 2006), który miał na celu włączenie edukacji interkulturowej do programów nauczania na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W trwających 3 lata kursach COALA, organizowanych w krajach Unii Europejskiej, brały udział zarówno osoby przygotowujące się do zawodu, jak i czynni nauczyciele języków obcych. Wśród poruszanych zagadnień były elementy wiedzy o geografii, polityce i realioznawstwie krajów anglo- i niemieckojęzycznych, zagadnienia komunikacji interkulturowej, rozwiązywanie problemów związanych z wielojęzycznością i wielokulturowością w klasie językowej oraz praktyczne porady dotyczące włączania podejścia interkulturowego do nauki języków. W wyniku tych działań poglądy kursantów na temat komunikacji interkulturowej zmieniły się. Postrzeganie kompetencji interkulturowej jako procesu zdobywania wiedzy, ustąpiło miejsca postrzeganiu jej przede wszystkim jako zdolności wzajemnego oddziaływania w kontekście interakcji między ludźmi z różnych kultur i samodzielnego zdobywania tej wiedzy (Lewicki i in., 2006: 102).



Starsza młodzież szkolna

Celem edukacji interkulturowej u młodzieży szkolnej jest wykształcenie ucznia, który będzie wrażliwy na inne kultury. Jak zaznacza Miłuńska (2012: 106), uczeń taki będzie wyculony zwłaszcza na te elementy innych kultur, które różnią się „w większym bądź mniejszym stopniu od tych preferowanych w ramach kultury rodzimej”. Jednocześnie uczeń ten „nie ocenia zbyt pochopnie zachowań (nie tylko werbalnych) swojego partnera komunikacyjnego. Przed wydaniem sądu stara się poznać przyczynę zachowania rozmówcy, intencje nim kierujące oraz zrozumieć ich podłoże”.

Pracując ze starszą młodzieżą szkolną, należy mieć na uwadze następujące cechy psychologiczne, które mogą mieć wpływ na budowanie relacji w klasie językowej:

- poszukują własnej tożsamości i mogą mieć zaniżoną samoocenę, dlatego trzeba ich często doceniać;
- potrzebują akceptacji ze strony rówieśników, dlatego należy unikać sytuacji, w których ich wypowiedzi byłyby publicznie krytykowane;
- należy dbać o to, by wszyscy byli włączeni do grupy i czuli się jej częścią;
- są gotowi podejmować ryzyko;
- potrzebują niezależności i nie zawsze chcą spełniać oczekiwania rodziców i nauczycieli;
- potrzebują pomocy w nauce samodzielnego myślenia;
- należy respektować ich potrzebę odosobnienia i prywatności.

Seniorzy a interkulturowość

Również polscy seniorzy coraz częściej przejawiają zainteresowanie obcymi kulturami i chęć konfrontacji z nimi dzięki znajomości języków obcych. Jaroszevska (2013) opisuje projekt, który był ukierunkowany na popularyzację mobilności wśród osób dorosłych powyżej 50. roku życia, w ramach kursów języków obcych o charakterze wyjazdowym, które odbywały się w warunkach interkulturowości. Zdaniem badaczki (2013: 285), seniorzy w Polsce wykazują dużą świadomość pluralizmu języków i kultur oraz przejawiają zainteresowanie i pozytywne postawy względem tzw. inności kulturowej. Dlatego rozwijanie kompetencji interkulturowej osób dorosłych/seniorów nie powinno ograniczać się wyłącznie do kontaktu z obcą kulturą poprzez osobę nauczyciela. Proces nauczania winien zawierać możliwie dużo elementów interakcji z rodzimymi użytkownikami danego języka – jeśli nie poprzez wyjazdy edukacyjne, to poprzez nowe technologie i pomoce naukowe lub inscenizacje, które pomagają uzyskać warunki zbliżone do naturalnych (Jaroszevska, 2013: 288). Badanie Jaroszevskiej wykazało także, że dla seniorów, bardziej od wieku nauczyciela języka obcego, ważne są jego kompetencje językowe i przede wszystkim jego doświadczenie zdobyte na gruncie kontaktów interkulturowych (2013: 288).

Osoby dorosłe uczące się języka obcego mogą jednak wymagać innego podejścia do rozwijania kompetencji interkulturowej. O ile młodzież wykazuje relatywnie większą łatwość w asymilowaniu się z nową kulturą, o tyle uczniowie dorośli mogą wykazywać w tym obszarze problemy. Zdaniem Król (2011: 104), rozwijanie kompetencji interkulturowej jest szczególnie



istotne właśnie w edukacji językowej dorosłych, którzy mają już wykształcone pewne utarte sposoby patrzenia na świat, a zatem mogą przyjmować, że ich modele zachowań sprawdzą się w każdej sytuacji komunikacyjnej. Takie błędne założenie, zdaniem przywołanej autorki, prowadzi do wielu nieporozumień i kłopotliwych sytuacji na tle kulturowym.



Praktyczny wymiar rozwijania kompetencji interkulturowej w pracy z uczniami dorosłymi wiąże się m.in. z wykorzystaniem ćwiczeń tłumaczeniowych. Przywołując argumenty P. Schefflera (2007), Wójcik (2010: 168) zwraca uwagę, że ćwiczenia te nie mogą stanowić podstawy kursu ani być nadużywane, ale z racji tego, że osoby dorosłe przyswajają język obcy inaczej niż dzieci, rozumują analitycznie i świadomie formułują hipotezy, mogą stanowić narzędzie wspierające rozwijanie postaw otwartości, np. poprzez analizę zapożyczeń.

Czy nauczyciele języków obcych są przygotowani do rozwijania kompetencji interkulturowej

Wiele badań koncentruje się na tym, czy nauczyciele języków obcych są przygotowani do rozwijania kompetencji interkulturowej. Ponieważ uznaje się, że nauczanie języka obcego jest jednocześnie nauczaniem kultury, eksperci zalecają, aby uczynić interkulturową kompetencję komunikacyjną celem działań nauczycielskich. Dlatego nauczyciele sami muszą wejść w rolę mediatorów kulturowych.

Nauczyciel jako pośrednik pomiędzy kulturami

Nauczyciel jako mediator interkulturowy to osoba nie tylko przekazująca wiedzę na temat języka i kultury, ale stale kształcąca się animator, uświadamiający uczniom od czego



zależy ich postrzeganie drugiego człowieka i w jaki sposób kontakty z innymi kulturami pozwalają im dowiedzieć się więcej nie tylko o Innym, ale też o sobie samych. Należy także rozwijać umiejętność obserwacji własnej kultury, odnajdywania własnej tożsamości, ciekawości wobec innych, dystansu do stereotypów oraz rozpoznawania niejednoznacznych symboli kulturowych.

Trudności nauczycieli

Badania dotyczące przygotowania nauczycieli do pełnienia roli mediatorów kulturowych (np. Aleksandrowicz-Pędich, 2007; Bandura, 2007; Miłułka, 2012) pokazują jednak, że nauczyciele języków obcych nie są przygotowani do jej pełnienia, nie wiedzą też do końca, w jaki sposób edukacja interkulturowa miałaby wyglądać. Choć znacząca większość nauczycieli uznaje się za gotowych do pełnienia roli pośredników między kulturami, to w istocie nie wiedzą jak wdrażać podejście interkulturowe i przyznają (Białek, 2009: 245), że klasa językowa nie jest najlepszym miejscem na tego typu edukację, oraz że komunikacja interkulturowa powinna stanowić osobny przedmiot w programie nauczania.

Badani nauczyciele często zwracają również uwagę (Bandura, 2007; Białek, 2009), że odczuwają dyskomfort w związku z tym, że nie są rodzimymi użytkownikami danego języka. W powszechnym przekonaniu, nie tylko nauczycieli, ale zwłaszcza uczniów, natywny użytkownik jest lepszym nauczycielem. W konsekwencji nauczanie o kulturze nie stanowi istotnego elementu na lekcjach języka obcego.

W świetle prowadzonych badań pojawia się obraz nauczyciela, który w niewystarczającym zakresie wdraża tematy kulturowe i opiera się głównie na podręczniku, prowadzi sprawne lekcje, ale zdominowane przez nauczanie gramatyki, leksyki lub czterech sprawności językowych (Sobkowiak, 2012: 118), zaniedbując elementy socjokulturowe (Chłopek, 2009: 66). Okazuje się także, że nauczyciele języków obcych ulegają stereotypom kulturowym w taki sam sposób, jak ich uczniowie. Co więcej, nauczane treści to głównie fakty realioznawcze, a nauczyciele zwracają niewielką uwagę na literaturę, sztukę i tematy wymagające autorefleksji (np. stereotypy, komunikacja niewerbalna) (Miłułka, 2012: 344).

Jeszcze bardziej niepokojące wnioski wysuwa Sobkowiak (2012: 125), który po analizie lekcji języka obcego stwierdza, że „kształcenie kulturowe odbywa się w polskiej szkole rzadko, a interkulturowość w zasadzie nie istnieje”. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być „trywializacja” (Miłułka, 2012: 352) pojęcia kultury na filologiach, oznaczająca zredukowanie go do rytuałów związanych z życiem codziennym, a więc oferowanie przyszłym filologom treści kulturoznawczych podobnych do tych, które oferuje się na kursach językowych „mało doświadczonym gastarbeiterom” (Watrowski, 2002: 50, za: Miłułka, 2012: 352).



Jak wygląda kształcenie przyszłych nauczycieli do roli mediatorów interkulturowych



Zainteresowanie badaczy edukacją nauczycieli języków obcych związane jest z uznaniem, że samo omawianie aspektów kulturowych na zajęciach np. kulturo-, czy realioznawstwa, nie jest wystarczające i nie rozwinię kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli. Wobec tego, w kształceniu nauczycieli postuluje się obecnie (Romanowski, 2011; Róg, 2013: 267; Sobkowiak, 2012: 124) wprowadzenie treningu kompetencji interkulturowych, który rozwijałby i pogłębiał umiejętności nauczyciela do przyjęcia roli mediatora kulturowego. Jak jednak słusznie zauważa Siek-Piskozub (2014: 192), choć można uznać, że kompetencja interkulturowa rozwinię się w wyniku takiego treningu, nie ma zgody co do tego, jakie powinny być cele takiej edukacji.

Jeszcze przed dziesięcioma laty badane systemy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie nie uwzględniały treningów interkulturowych. Jak wykazywała Aleksandrowicz-Pędich (2005: 348), badani przez nią nauczyciele w swojej edukacji nauczycielskiej nie doświadczyli edukacji interkulturowej, za wyjątkiem elementów kulturowych pojawiających się w ramach zajęć z kulturoznawstwa. Świadomość interkulturowa rozwijała się w niezaplanowany sposób w wyniku kontaktu studentów z wykładowcami-cudzoziemcami. Warto także zwrócić uwagę, że w grupie badanej przez cytowaną autorkę, znajdowali się zarówno nauczyciele kształceni w latach 70., jak i ci kształceni po roku 2000.



Współcześnie, pomimo jeszcze większej świadomości osób odpowiedzialnych za edukację przyszłych nauczycieli i pomimo często eksplicytnego rozwijania ich postaw interkulturowych, osoby kończące studia nauczycielskie przejawiają bardzo zróżnicowane stopnie kompetencji interkulturowej (Siek-Piskozub, 2012), a w testach samooceny często przeszacowują jej poziom (Róg, 2013). Wśród badaczy tematu pojawiają się także jeszcze smutniejsze wnioski. Miłułka (2012: 351) uważa, że przyszli nauczyciele języków obcych nie reprezentują nawet postaw neutralnych co do obcej kultury, nie mówiąc już o postawach pozytywnych. Ich myślenie nacechowane jest etnocentryzmem, lękiem przed tym, co obce i stereotypami.

W związku z powyższym, osoby pracujące z przyszłymi nauczycielami, oprócz wspomnianych treningów interkulturowych, sugerują różne podejścia do rozwijania kompetencji interkulturowej u swoich studentów. Proponuje się m.in. korzystanie z międzynarodowych projektów internetowych, analizę materiałów medialnych dostępnych online, analizę literatury pięknej, seminaria poświęcone kompetencji interkulturowej, pracę z filmem, podróże studyjne i realizowane w ich ramach projekty badawcze, kształtowanie refleksyjności podczas oceny innych kultur itp.

Jednak większość działań skupia się, i słusznie, na treningach interkulturowych. Przykładowo, Strzałka (2005) opisuje program i przebieg opracowanego przez siebie seminarium „Kultura w nauczaniu języka angielskiego”. W jego trakcie studenci dowiadawali się m.in. o zjawisku szoku kulturowego, technikach rozwijania świadomości interkulturowej i sposobach ich testowania. Wyniki ankiety przeprowadzonej przez autorkę po zakończeniu seminarium pokazały, że możliwe jest w krótkim czasie „wprowadzenie zmian w pedagogicznej świadomości kulturowej” badanych (Strzałka, 2005: 378). Oznacza to, że przyszli nauczyciele zaobserwowali związki języka z kulturą, konieczność rozwijania kompetencji interkulturowej u uczniów i wykazali zrozumienie dla wprowadzania elementów kulturowych na lekcji jako jej części integralnej, a nie opcjonalnej.

Efektywność opracowanego przez siebie treningu interkulturowego dla przyszłych nauczycieli języków obcych testował także Romanowski (2011, za: Siek-Piskozub, 2012a: 104). W jego wyniku studenci jednej z wyższych szkół zawodowych rozwinęli pozytywne postawy wyrażające się większą wrażliwością na różnice kulturowe, większą gotowością komunikacyjną, pewnością siebie w sytuacji komunikacyjnych z obcokrajowcami. Brak jednak badań odnośnie trwałości tych postaw oraz rzeczywistych efektów treningu w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Jak możemy ocenić kompetencję interkulturową

Podejmując się rozwijania kompetencji interkulturowej u swoich uczniów, nauczyciel powinien zadbać o dowiedzenie, że ten rozwój rzeczywiście ma miejsce. Dokonanie takiej oceny rozwoju pozwala z jednej strony wykazać, że wysiłki nauczyciela nie idą na marne, a z drugiej zapewnia potwierdzenie wyników nauki. W tej części zeszytu przyjrzymy się głównym kwestiom związanym z oceną kompetencji interkulturowej, takim jak: ograniczenia



czasowe, przedmiot oceny i obiektywizm oceniającego. Następnie dokonamy przeglądu różnych technik, które mogą być wykorzystane w procesie ewaluacji.

Znacząca ilość związanych z ocenianiem opracowań, którymi dysponujemy w dydaktyce języków obcych nie oznacza, że wiele miejsca poświęcono w nich ocenie kompetencji interkulturowej. W związku z tym jej ocena jest zadaniem dość trudnym i wymagającym uwzględnienia szeregu czynników. Podstawowe pytanie dotyczy tego, czy nauczyciele powinni oceniać język i kulturę jednocześnie, czy oddzielnie? Jeśli skoncentrujemy się na języku, element kulturowy będzie miał mniejszą rangę, co może rodzić pytania o jego ważność w edukacji językowej. Z drugiej strony, testowanie rozumienia i wrażliwości na zjawiska kulturowe za pomocą języka obcego, może wydawać się nieuzasadnione.

Ocena samej wiedzy kulturowej, czyli znajomości faktów, może stanowić stosunkowo mało wymagające zadanie, jednakże podejmowanie świadomych ocen postępów w rozwijaniu pozytywnych postaw, jest bardziej złożoną kwestią. Dlatego największa trudność w ocenie kompetencji interkulturowej nie polega na ocenie poziomu wiedzy faktycznej, ale na ocenieniu zdolności przystosowania się do obcej kultury i zmiany postaw wobec niej. Przede wszystkim taka ocena powinna być raczej kształtująca niż podsumowująca (Lázár i in., 2007: 31), co oznacza konieczność gromadzenia informacji o zmianach w postawie ucznia, które będą stanowić informację zwrotną o jego postępach. Ocena podsumowująca, z jaką stykamy się w większości szkół na co dzień, koncentruje się na wynikach nauczania i jest oceną wystawianą po zakończeniu kursu językowego. Tymczasem kognitywne, afektywne i behawioralne aspekty rozwijania kompetencji interkulturowej wymagają systematycznej informacji zwrotnej na temat mocnych i słabych stron ucznia.

Po drugie, konieczne jest zachowanie równowagi w odniesieniu do ciągłości oceny. Zaleca się bowiem ocenianie kompetencji interkulturowej w sposób ciągły, regularnie i raczej często, jednakże istnieje niebezpieczeństwo, że taka ocena może nie odzwierciedlać różnic indywidualnych, ponieważ kompetencje międzykulturowe i językowe uczniów zmieniają się w różnym tempie, w miarę upływu czasu (Corbett, 2003: 201). Ponadto, gdy uczący się zdają sobie sprawę z tego, że ich zachowanie od początku kursu wpływa na ocenę ostateczną, ich motywacja może być duża, ale da im to niewiele miejsca na eksperymentowanie i podejmowanie ryzyka. Aby uniknąć niebezpieczeństwa nadmiernego oceniania, Corbett zaleca zachęcanie uczniów do oceny własnych postępów i zebrania próbek ich prac (projektów, plakatów, list kontrolnych) w portfolio, aby pokazać różne etapy rozwoju ich kompetencji interkulturowej.

Po trzecie, Lázár i in. (2007: 31) słusznie zauważają, że nauczyciel musi dokonać wyboru pomiędzy oceną bezpośrednią a pośrednią. Jedną z form oceny bezpośredniej jest obserwacja grupy uczniów wykonujących zadanie przez nauczyciela, który będzie odhaczał listę kontrolną z kryteriami IKK. Oceną pośrednią może być test pisemny, poprzez który dokonujemy oceny wiedzy uczniów. Jeszcze inną decyzją będzie kwestia oceniania holistycznego i analitycznego. Ocena holistyczna ma miejsce, gdy nauczyciel bierze pod uwagę ogólną zdolność ucznia. W przypadku kompetencji interkulturowej oznacza to globalny osąd dotyczący kompetencji ucznia. W ocenie analitycznej nauczyciel musi



skoncentrować się na częściach składowych, które tworzą całość. Jeśli chodzi o ocenę kompetencji interkulturowej, będzie to osobno odzwierciedlone w ocenie każdego z jej komponentów.

Kolejną kwestią jest nie sposób, ale przedmiot oceny. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna jest kompetencją wykorzystywaną w kontaktach z ludźmi z obcych kultur. W środowisku szkolnym szanse takiego spotkania są niewielkie. Choć współczesna dydaktyka języków obcych dąży do tego, by stwarzać autentyczne sytuacje komunikacyjne w klasie (Siek-Piskozub, 2001: 65, Dakowska, 2003: 96), to rzadko odzwierciedlają one naturalny proces wymiany informacji. Z jednej strony, nauczyciele mogą wykorzystywać wysoce symulowane działania komunikacyjne, takie jak odgrywanie ról czy wywiady, ale z drugiej, mogą zaprojektować zadania, które są mniej symulowane (zapraszanie rodzimych użytkowników języka na zajęcia itp.). Te ostatnie zwiększają autentyczność komunikacji, jednak są dużo trudniejsze do zorganizowania. Ponadto, nawet przy możliwości kontaktu z natywnym mówcą, trudno będzie ocenić, w jakim stopniu działania w klasie mogą odzwierciedlać komunikację w rzeczywistym życiu. Idealna sytuacja, w której oceniający może obserwować zachowanie ucznia w warunkach naturalnych, jest niemalże niemożliwa do osiągnięcia.

Ostatnią sprawą, jaką należałoby rozważyć, jest określenie poziomu biegłości. Byram (1997: 107) sugeruje utworzenie tzw. „poziomu progowego” dla interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, który różniłby się w odmiennych warunkach edukacyjnych i zależałby od środowiska, w którym ma się odbywać nauka (tj. celu rozwijania tejże kompetencji w tym środowisku). Jest to związane z częstotliwością kontaktów interkulturowych w takim środowisku. Ponieważ cel rozwijania interkulturowej kompetencji komunikacyjnej jest możliwy do osiągnięcia (w przeciwieństwie do ideału rodzimego mówcy), można by zdefiniować poziom progowy jako: osiągnięcie umiejętności pośredniczenia pomiędzy kulturami w danej sytuacji interkulturowej. Osiągnięcie wyższego poziomu biegłości w interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wiąże się z tym, że uczeń staje się np. bardziej wnikliwym obserwatorem kultury. Bandura (2007: 96) sugeruje, że obserwator może ocenić taką wnikliwość, biorąc pod uwagę zdolność ucznia do analizy różnych poglądów, które stanowią główną przyczynę nieporozumień na tle kulturowym.

Praktycy i teoretycy dydaktyki języków obcych wskazują zazwyczaj na 3 spośród wielu istniejących technik stosowanych przy ocenie interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (np. Byram, 1997; 2000, Komorowska, 2005; Lázár i in., 2007; Bandura, 2007, 2009). Tymi technikami są: projekt, portfolio i esej. Przyjrzymy im się szczegółowo w dalszej części tego rozdziału.

Projekt

Projekt szkolny jest zwykle długoterminowym zadaniem, podejmowanym przez uczniów poza szkołą, w ramach którego muszą zebrać informacje, uporządkować je, wyciągać wnioski, a następnie zaprezentować swoje odkrycia w klasie. Największą zaletą techniki projektowej jest to, że jest ona odpowiednia dla uczących się na wszystkich poziomach biegłości językowej i pozwala słabszym uczniom pracować we własnym tempie.



Jak zauważono, idea projektu sprawdza się doskonale w ramach podejścia interkulturowego, ponieważ uwzględnia potrzebę autonomizacji uczących się, uczuciowej i intelektualnej stymulacji ucznia oraz wspiera korzystanie ze strategii uczenia się (rozwija umiejętność uczenia się). Projekt może przybierać różne formy – plakatu, ulotki, prezentacji multimedialnej, nagrania audio lub wideo itp. Temat projektu zostaje wybrany w porozumieniu z nauczycielem, podczas gdy reszta pracy jest wykonywana indywidualnie lub w małych grupach.



Jak stwierdza Komorowska (2005: 156), projekt szkolny pomaga wyćwiczyć umiejętność wyszukiwania konkretnych informacji, porównywania i kontrastowania informacji pochodzących z różnych źródeł, odróżniania faktów od opinii, interpretowania uzyskanych danych, a także formułowania i uzasadniania krytycznych osądów. W dydaktyce językowej istotna będzie także umiejętność poprawnej językowo prezentacji projektu. Bandura (2009: 187) zauważa, że projekty są najbardziej odpowiednią formą rozwoju umiejętności uczenia się, a ta z kolei jest ważnym aspektem podejścia interkulturowego. Uczeń staje się uczestnikiem – obserwatorem kultury rodzimej i obcej, uczy się korzystać z własnego doświadczenia, obserwować praktyki kulturowe, poznawać nowe informacje o badanej kulturze, określać najbardziej wiarygodne źródła informacji, gromadzić, analizować, prezentować, oceniać i rozróżniać dane jakościowe i ilościowe, a także powstrzymać się od wypowiedzi, które mają charakter sądów.

W odniesieniu do oceny projektu można uznać, że w idealnej sytuacji egzaminatorzy powinni oceniać projekty w różnych placówkach oświatowych według jednolitych zasad. Ponieważ w większości przypadków projekty są częścią kursu językowego, ich ocena leży po stronie nauczyciela. Bandura (2007: 96) sugeruje, że uczniowie powinni również uczestniczyć w ocenie ich projektów. Taka samoocena może być ułatwiona dzięki zastosowaniu listy pytań kontrolnych, przygotowanej wcześniej przez nauczyciela i wypełnionej przez uczniów. Takie postępowanie przynosi kolejną korzyść pedagogiczną, ponieważ uczy odpowiedzialności, samooceny i rozwija autonomię uczących się.



Istotną sprawą jest, aby nauczyciele pomagali uczniom w wyborze tematów projektów. Ocena projektu powinna zależeć od sposobu potraktowania tematu przez uczniów. W przypadku omówienia danej tematyki z wielu perspektyw i i jej dogłębnego potraktowania, uczeń z pewnością zasługuje na dobrą ocenę. Ponadto, Komorowska (2005: 157) wymienia 4 kryteria związane stricte z językiem obcym, które należy wziąć pod uwagę podczas oceny projektów: spójność tekstu, bogactwo językowe, poprawność gramatyczną oraz odpowiedni styl i rejestr.

Portfolio

Portfolio jest rodzajem projektu, przygotowywanego indywidualnie lub w grupach, którego istotą jest zaangażowanie uczniów w gromadzenie, analizowanie i prezentowanie informacji dotyczących danego tematu. Portfolio sprzyja wprowadzaniu tzw. oceny kształtującej, ponieważ jest zadaniem prowadzonym systematycznie w ciągu danego etapu kształcenia i może być użyte przez nauczyciela przy ustalaniu oceny końcowej. Portfolio stanowi dokumentację pracy nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczyciela.

W odniesieniu do rozwijania kompetencji interkulturowej portfolio może obejmować nagrania wywiadów prowadzonych przez uczących się w języku obcym, wraz z komentarzem, projekty realizowane przez uczących się za granicą, opis kontaktów interkulturowych w Polsce i za granicą, testy szkolne, wypracowania i tłumaczenia (Bandura 2007: 93).

Zdaniem Byrama (1997: 107) portfolio daje możliwość zestawienia:

- analitycznej oceny poszczególnych aspektów wypowiedzi;
- holistycznej oceny jednej lub kilku umiejętności naraz;
- wyników pomiaru sprawdzającego przygotowanego w oparciu o ustalone cele kursu nauki;
- wyników pomiaru różnicującego, odnoszącego się do możliwych osiągnięć w danej grupie.

Połączenie oceny kształtującej z samooceną jest podejściem obecnym w Europejskim Portfolio Językowym (EPJ), opracowanym przez Radę Europy jako narzędzie wspierające rozwój wielojęzyczności i plurikulturalizmu. EPJ, jak każde inne portfolio, jest zorientowane na proces i tworzy możliwość alternatywnego sposobu oceny postępów językowych uczniów i ich kompetencji interkulturowej. Jego celem jest uwzględnienie wiedzy, umiejętności i doświadczeń ucznia, związanych z nauką języków obcych i nowych kultur (Newby i in., 2007). W rezultacie zachęca ono do uczenia się języków obcych przez całe życie, zwiększa świadomość ucznia w zakresie jego kompetencji językowych i promuje edukację interkulturową.

Paszport Językowy

EPJ składa się z trzech elementów. Pierwszy z nich to Paszport Językowy, który jest opisem tzw. tożsamości językowej właściciela, a konkretnie znajomości języków obcych na danym



etapie nauki i opiera się głównie na samoocenie, przy użyciu deskryptorów wprowadzonych przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2001). Jest to również zapis indywidualnych doświadczeń interkulturowych, kwalifikacji formalnych oraz specyficznych i częściowych kompetencji. Wszystkie informacje zawarte w paszporcie powinny określać kiedy, przez kogo i na jakiej podstawie została przeprowadzona ocena.

Biografia Językowa

Druga część to Biografia Językowa, która ma na celu promowanie wielojęzyczności, rozumianej jako rozwój kompetencji w wielu językach. Służy do zaangażowania ucznia w planowanie i refleksję nad własnym uczeniem się. Uczniowie zachęceni są do oceny własnych umiejętności w językach obcych i uwzględnienia doświadczeń językowych i kulturowych zdobytych poza kształceniem formalnym.

Dossier

Trzecią częścią EPJ jest Dossier, które służy podkreśleniu wyników samooceny poprzez włączenie materiałów ukazujących rozwój uczniów, gromadzenie próbek ich pracy, ilustrujących ich osiągnięcia lub doświadczenia przedstawione w dwóch pierwszych częściach.

Wszystkie 3 części EPJ mają na celu udokumentowanie umiejętności uczenia się języków i kompetencji interkulturowych. Byram (2000: 10) w swoim teoretycznym uzasadnieniu zastosowania EPJ wskazuje, że samoocena kompetencji interkulturowych odzwierciedla jego definicję interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Bandura (2007: 122) twierdzi jednak, że brak wskazówek i kryteriów oceny tejże kompetencji jest największą słabością EPJ. Dla przykładu, dokumentacja kompetencji interkulturowej, którą uczeń zawrze w Paszporcie Językowym, jest jego własną decyzją, a jej ocena zależy od intuicji czytelników.

Byram (2000: 12–13) wymienia następujące deskryptory jako sposoby samooceny interkulturowej kompetencji komunikacyjnej:

- zainteresowanie tym, jak żyją ludzie w innych kulturach;
- umiejętność zmiany perspektywy;
- umiejętność radzenia sobie w kontaktach z innymi kulturami;
- znajomość innego kraju i kultury.

Ideę wykorzystania EPJ w nauczaniu języków obcych popiera Komorowska (2005: 161), która zaobserwowała, że w krajach korzystających z Portfolio, odnotowano korzyści płynące z jego wdrażania. Zwłaszcza określanie własnych postępów w nauce języka obcego, przy wykorzystaniu zdań typu „Umiem...”, w pozytywny sposób przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości uczniów. Dzieje się tak, ponieważ koncentrując się na tym, co już umieją, uczniowie mają silniejsze poczucie sukcesu. Zaobserwowano również zmianę podejścia nauczycieli do uczących się. W miejsce niedociągnięć, nauczyciele koncentrowali się bardziej na postępach swoich uczniów, a więc na rozwiniętych sprawnościach językowych. Rodzice



uczących się również wyrażali pozytywne opinie na temat korzystania z EPJ, ponieważ czuli się lepiej poinformowani o postępach swoich dzieci.

Należy pamiętać, że praca z Portfolio wymaga systematyczności i umiejętności organizacyjnych. Jak zauważa Bandura (2002: 23) „sposoby oceniania takie jak projekt i portfolio, zakładające indywidualne monitorowanie pracy uczniów poprzez m.in. konsultacje i dzienniki, oraz odejście od podręcznikowych treści (projekty) wymagają od nauczyciela większego nakładu czasu i pomysłowości. W planowaniu i prowadzeniu rocznej pracy, związanej z kompletowaniem portfolio, niezbędne są zdolności organizacyjne. Wypracowanie własnych kryteriów oceny i zachowanie obiektywizmu w czasie kontroli indywidualnych projektów, wymaga większego wysiłku niż w przypadku standardowych testów”.

Esej

Inną alternatywną techniką oceniania kompetencji interkulturowej jest esej, tj. dłuższa wypowiedź pisemna sprawdzająca wiedzę, umiejętność interpretowania zjawisk kulturowych i wyrażania opinii. Esej służy ponadto ocenie kompetencji językowych autora.

Jak zauważają Fantini i Smith (1997:141, za: Facciol, Kjartansson, 2003: 77), spośród dostępnych technik testowania kompetencji interkulturowej większość nauczycieli wybiera eseje. Jednocześnie badacze i praktycy (Bandura, 2007: s 91; Junkieles, 2002: 103; Facciol, Kjartansson, 2003: 77) przyznają, iż istnieje sporo trudności związanych z obiektywizmem w ocenie esejów. Głównym problemem jest rozdzielenie kryteriów lingwistycznych od faktograficznych. Istnieje niebezpieczeństwo, że poprawność językowa może być bardziej istotna niż treść eseju, który ma podlegać ocenie. Z tego powodu niektórzy badacze (np. Komorowska, 2005: 158) radzą przyznawać po połowie punktów odpowiednio za wiedzę i za poprawność językową.

Sugeruje się następujące kryteria przy ocenie treści eseju:

- zrozumienie tematu;
- związek między tematem a informacją przekazaną przez uczącego się;
- umiejętność pogłębionego wglądu w sprawę;
- myślenie twórcze i krytyczne (Komorowska, 2005: 158).

Kryteria stosowane w ocenie języka używanego w eseju są podobne do kryteriów oceniania projektu, a mianowicie: spójność tekstu, poprawność gramatyczna, bogactwo leksykalne i odpowiedni rejestr językowy.

Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego

Z punktu widzenia nauczyciela języka obcego, podejście interkulturowe do nauczania języka obcego oznacza mniejszą rolę zadań z tzw. luką komunikacyjną, które były charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego. Ponieważ główny nacisk położony jest na zjawisko kultury,



uczniowie zachęceni są do refleksji nad tym, w jaki sposób kultura determinuje sposób wymiany informacji. Celem podejścia interkulturowego jest pomaganie uczniom, aby stali się niezależnymi analitykami i interpretatorami zjawisk kulturowych, które obserwują (w tym ich własnej kultury). Uczeń powinien zatem wykazać się umiejętnością rozumienia różnorodnych zjawisk wynikających z kontaktów między różnymi kulturami i wykorzystywania w tym procesie swoich zasobów językowych.

Z powyższych rozważań wynika, że ćwiczenia językowe w podejściu interkulturowym powinny polegać nie tylko na umiejętności wymiany informacji, ale na umiejętności korzystania z języka obcego do nawiązywania relacji. Podejście interkulturowe wspiera uczących się w wyrażaniu i negocjowaniu własnej tożsamości, a także w zaznaczaniu swojego miejsca w świecie. Ponadto, podejście to wspomaga uczniów w zrozumieniu odmiennych praktyk kulturowych i odniesieniu ich do własnych zachowań, co często wiąże się ze wzrostem samoświadomości.



Jednym z przykładów takiego zadania może być tzw. „antropologia marsjańska” (Fleming, 1998: 55), w której zachęca się słuchaczy do obserwowania własnej kultury oczami cudzoziemca. Ćwiczenie takie może być przeprowadzone w dowolnym miejscu i wymaga trochę przygotowania po stronie nauczyciela. Uczniowie mogą zostać poproszeni o wizytę w lokalnej sali gimnastycznej, w bibliotece, w supermarkecie itp., aby zaobserwować panujące w tym miejscu zasady, zwrócić uwagę na to, jak ludzie się zachowują, jak mówią, jak się ubierają itd. Wszystko to powinno być zrobione z pozycji „outsidera”, tj. przez pryzmat obcej kultury. Celem tego zadania jest zwiększenie świadomości uczących się, w jaki sposób jesteśmy uwarunkowani mechanizmami kultury i jak bardzo często przyjmujemy nasze zachowania za pewnik, bez głębszego rozważania powodów naszych działań.

Innym przykładem ćwiczenia rozwijającego interkulturową kompetencję komunikacyjną, są tzw. „skojarzenia kulturowe”. Polegają one na porównaniu wybranych zjawisk (np.



żywności, filmów, systemów edukacyjnych) w różnych kulturach. Chociaż może to prowadzić do niebezpieczeństwa stereotypów, może być także dobrym źródłem wiedzy na temat natury aluzji i żartów w docelowej kulturze (np. angielskie przywiązanie do ryb z frytkami lub popularność hot dogów w Ameryce).

Wśród sposobów kształtowania pozytywnych postaw uczniów wobec przedstawicieli innych kultur wskazuje się m.in.:

- rozpoznawanie symboli kulturowych, analizowanie codziennych zachowań, stylów komunikowania się w danej kulturze, wartości i postaw;
- wykorzystanie technik zabawowych;
- wykład na temat komunikacji interkulturowej;
- symulację, odgrywanie ról;
- różne formy dyskusji, debat i wywiadów;
- obserwacje i spekulacje;
- analizy procesów komunikacji interkulturowej;
- test skojarzeń;
- analizę stereotypów i przysłów, krytyczne spojrzenie na przesady;
- pracę z filmem o tematyce kulturowej: przed obejrzeniem określenie cech charakterystycznych dla poszczególnych grup narodowościowych, w trakcie oglądania wyodrębnienie głównych wątków, wskazanie osób wzbudzających największą sympatię i antypatię, a w ramach dyskusji odniesienie rzeczywistości filmowej do własnej wiedzy i doświadczeń;
- identyfikację standardów kulturowych poprzez indukcję i dedukcję, wyszukiwanie językowych wskaźników obcych i własnych standardów kulturowych, wyszukiwanie poznanych wcześniej standardów kulturowych w materiałach dydaktycznych;
- uczenie się wierszy o tematyce kulturowej;
- ćwiczenia tłumaczeniowe;
- analizę zapożyczeń z języków obcych;
- analizę danych statystycznych dotyczących wybranych aspektów kulturowych;
- badanie własnego otoczenia pod kątem danego zagadnienia;
- analizę wymiany międzyszkolnej;
- gry przygotowane na użytek warsztatów interkulturowych;
- wykorzystywanie przede wszystkim materiałów autentycznych, takich jak obrazki, filmy, teksty literackie i reklamy oraz projekty własne uczniów;
- stosowanie wizualizacji (fragmenty programów telewizyjnych, internet, fotografia, obraz);
- porównywanie kultur, podkreślanie podobieństw i podejmowanie tematów trudnych;
- wymianę międzyszkolną;
- świadome akcentowanie tego, co wartościowe i interesujące u innych, odwoływanie się do emocji uczniów i rozwijanie ich empatii;
- projekty etnograficzne, studia przypadku, zdarzenia krytyczne;
- dramę;
- poznanie fundamentalnych wartości, na których opiera się ich kultura oraz kultura drugiej strony.



Podsumowanie

Informacje zawarte w tym zeszycie prowadzą nas do następujących wniosków:

- jako nauczyciele musimy przygotować uczniów do kontaktów z innymi kulturami;
- nie ma jednego dobrego wzorca, jak to zrobić, ale mamy wiele technik, które mogą pomóc nam w naszych dążeniach;
- nie przygotowujemy uczniów, by mówili jak rodowici użytkownicy języka, jesteśmy jednak w stanie przygotować ich do używania języka tak, aby nie mieli problemu w komunikacji z przedstawicielami innych kultur;
- znajomość innych kultur pomaga rozumieć i doceniać własną kulturę;
- podręczniki językowe w różnym stopniu umożliwiają rozwój kompetencji interkulturowej, badania wskazują, że najlepiej tę funkcję pełnią podręczniki do nauki języka angielskiego;
- niedoceniona pozostaje wartość materiałów autentycznych, których odpowiednie wykorzystanie mogłoby rekompensować braki odpowiednich treści interkulturowych w materiałach dydaktycznych;
- cennym doświadczeniem, coraz szerzej dostępnym polskim uczniom i studentom, jest udział w wyjazdach i wymianach zagranicznych;
- brak bezpośredniego dostępu do przedstawicieli obcych kultur może być zrekomensowany przez wykorzystanie technologii: internetowe projekty, wymiany online, nauczanie na odległość – nową rolą nauczyciela jest przygotowanie uczniów do tego typu komunikacji, aby w istocie wzbogaciła ich kompetencję interkulturową; kontakt z obcą kulturą nie oznacza wyłącznie kontaktu z drugim człowiekiem; wiele na temat wartości, wyznawanych przez daną kulturę, można dowiedzieć się z analizy materiałów autentycznych; rozwijanie kompetencji interkulturowej można rozpocząć od najmłodszych lat; praktykujący nauczyciele języków obcych znają zagadnienie interkulturowości, ale brak im umiejętności prowadzenia treningów interkulturowych na lekcjach;
- dysponujemy szerokim wachlarzem technik wspierających rozwój kompetencji interkulturowej (m.in. analiza zachowań codziennych, analiza procesów komunikacji interkulturowej, krytyczne spojrzenie na stereotypy, praca z filmem, muzyką, tekstem pisanym, materiałami autentycznymi, dyskusje, drama, projekty etnograficzne itd.).

Nie ma jednego sprawdzonego sposobu na rozwijanie kompetencji interkulturowej, jest to proces długotrwały, który musi być systematycznie prowadzony przez nauczycieli.

Przydatne źródła w internecie

- [Po co rozwijać kompetencję interkulturową;](#)
- [Jak rozwijać kompetencje interkulturowe;](#)
- [Interkulturowość z perspektywy nauczyciela;](#)
- [Przegląd działań międzykulturowych w Europie.](#)



Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005). *Postawy nauczycieli języków obcych w Europie wobec rozwijania kompetencji międzykulturowej*. [W:] *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka* (red. Dąbrowska, M.). Kraków: Tertium: s. 347–354.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2007). *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*. [W:] *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa* (red. Komorowska, H.). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica: s. 39–56.
- Andrzejewska, E. (2010). *Język kaszubski i języki obce – świadomość językowa i (wielokulturowa) uczniów pomorskich szkół podstawowych*. [W:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej* (red. Mackiewicz, M.). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: s. 185–198.
- Bandura, E. (2007). *Nauczyciel jako mediator interkulturowy*. Kraków: Tertium.
- Bennett, J.M., Bennett, M.J., Allen, W. (2003). *Developing intercultural competence in the language classroom*. [W:] *Culture as the Core: Perspectives on culture in second language learning* (red. Lange, D. L., Paige, R. M.). Greenwich, CT: Information Age Publishing: s. 237–270.
- Białek, M. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Bielicka, M. (2013). *Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu immersyjnym. Przygotowanie studentów kierunków neofilologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu dwujęzycznym*. „Neofilolog” nr 40/2: s. 251–264.
- Brzozowska, D. (2010). *Humor w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*. [W:] *Słowo w dialogu międzykulturowym* (red. Chłopicki, W., Jodłowiec, M.). Kraków: Tertium: s. 291–300.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasburg: Rada Europy.
- Chłopek, Z. (2009). *Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych*. „Języki Obce w Szkole” nr 1: s. 61–68.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.



Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dryjańska, A., Ducourtioux, S. (2012). Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych. „Języki Obce w Szkole” nr 3: s. 42–45.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. (2001). Warszawa: CODN.

Gajek, E. (2012). *Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning*. „Języki Obce w Szkole” nr 3: s. 37–41.

Jaroszewska, A. (2007). *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Jaroszewska, A. (2009). *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki*. [W:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (red. Sikora-Banasik, D.). Warszawa: CODN: s.160–180.

Jaroszewska, A. (2013). *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Impuls.

Kaszyński, M. (2009). *Treść podręczników a rozwój kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych osób dorosłych*. [Nieopublikowana rozprawa doktorska, UAM, Poznań].

Kic-Drgas, J. (2015). *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*. „Języki Obce w Szkole” nr 1: s. 36–42.

Krawiec, M. (2010). *Stereotypy kulturowe w kontekście nauczania języka angielskiego*. [W:] *Heteronomie glottodydaktyki. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub* (red. Wąsik, Z., Wach, A.). Poznań: Instytut Filologii Angielskiej: s. 139–152.

Król, W. (2011). Język a kultura – rozwijanie świadomości interkulturowej u uczniów dorosłych: optymalne techniki dydaktyczne. „Neofilolog” nr 37: s. 101–107.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G., Peck, Ch. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Lewicki, R., Białek, M. i Gackowska, A. (2006). *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Mackiewicz, M. (2006). *Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity*. „Neofilolog” nr 28: s. 33–39.



Mackiewicz, M. (2010). Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych. [W:] *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej* (red. Mackiewicz, M.). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: s. 137–150.

Mihułka, K. (2010). *Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania*. [W:] *Słowo w dialogu międzykulturowym* (red. Chłopicki, W., Jodłowiec, M.). Kraków: Tertium: s. 355–364.

Mihułka, K. (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Mihułka, K. (2012). *Sposoby na rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*. „*Języki Obce w Szkole*” nr 1: s. 106–117.

Piórkowska, A. (2005). *Are English course-book stereotype-free. A case study of the Project series*. [Nieopublikowana praca magisterska, UAM Poznań].

Podkowińska-Lisowicz, M. (2004). *Program nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum*. Warszawa: Langenscheidt.

Rogozińska, E. (2012). *Biased cultural content of ELT textbooks. Critical analytic study of ELT textbooks used in Polish schools*. [W:] *Informed teaching – premises of modern foreign language pedagogy* (red. Lankiewicz, H., Wąsikiewicz-Firlej, E.). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile: s. 87–98.

Rokita-Jaśków, J. (2015). *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*. „*Języki Obce w Szkole*” nr 1: s. 31–35.

Romanowski, P. (2011). *Developing cross-cultural communication competence in foreign language classes (on the example of English)*. [Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków].

Róg, T. (2012). *Perspectives on intercultural communicative competence in a secondary school EFL course book*. [W:] *Wielowymiarowość i perspektywy nauki za progiem XXI wieku*, t. 4 (red. Widawska, E., Kowal, K.). Częstochowa: Wydawnictwo AJD: s. 227–239.

Róg, T. (2013). *Intercultural speakers and study abroad programmes. The case of Erasmus students*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Róg, T. (2015). *Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes*. „*The Journal of Linguistic and Intercultural Education*” nr 8: s. 179–201.

Siek-Piskozub, T. (2009). *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy*. [W:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (red. Sikora-Banasik, D.). Warszawa: CODN: s. 9–19.



- 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: s. 2277–2289.
- Siek-Piskozub, T. (2014a). *Educating FL Teachers for the Role of Intercultural Mediators—Challenges and Options*. [W:] *Intercultural issues in the era of globalisation* (red. Romanowski, P.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKSIL UW: s. 191–199.
- Sobkowiak, P. (2012). *Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim*. „Neofilolog” nr 38/1: 107–128.
- Spychała, M. (2007). *Model kompetencji interkulturowej a kryteria oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauki języka hiszpańskiego*. [W:] *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku* (red. Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A.). Kraków: Wydawnictwo UJ: s. 267–274.
- Stankiewicz, K., Żurek, A. (2011). *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*. „Język. Komunikacja. Informacja” nr 6: s. 187–194.
- Strzałka, A. (2005). *Rozwijanie pedagogicznej świadomości interkulturowej przyszłych i obecnych nauczycieli języka angielskiego*. [W:] *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka* (red. Dąbrowska, M.). Kraków: Wydawnictwo Tertium, s. 371–379.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*. „Pogranicze. Studia społeczne” nr XXI: s. 155–169.
- Szplit, A. (2016). *Efektywnie i atrakcyjnie, czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Torenc, M. (2007). *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Wach, A. (2013). *Polish teenage students’ willingness to engage in on-line intercultural interactions*. „Intercultural Education” nr 24: s. 374–381.
- Wach, A. (2015). *Advanced Learners’ Intercultural Experience Through Computer-Enhanced Technology: A Study of Polish and Romanian Students*. [W:] *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching* (red. Piasecka, L. i in.). Cham – Heidelberg – Nowy Jork – Dordrecht – Londyn: Springer: s. 21–38.
- Wilczyńska, W. (2013). *Integrating intercultural (IC) and media competence: The DSK affair from a cross-cultural perspective*. [W:] *Exploring the microcosm and macrocosm of language teaching and learning* (red. Jodłowiec, M., Mańczak-Wohlfeld, E.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 181–196.



Wójcik, D. (2010). *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika „Partnersprache”*. [W]: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej* (red. Mackiewicz, M.). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: s. 163–174.

