

Ariadna Strugielska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ariadnas@umk.pl

Krzysztof Strzemeski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-meski@umk.pl

OCENA POTENCJAŁU PROJEKTU TYPU „KURS INTENSYWNY” JAKO NARZĘDZIA ROZWIJAJĄCEGO KOMPETENCJĘ INTERKULTUROWĄ EUROPEJSKICH NAUCZYCIELI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Evaluation of the Potential of an Erasmus Intensive Programme (IP) as a Tool for the Development of Intercultural Competence of European Teachers of English

The intensive programme for the Development of Intercultural Competence of European Teachers of English (DICETE) aimed at the creation of an innovative module of intercultural teacher training for English as a lingua franca, which is being implemented in four partner universities as a part of the regular curriculum. This article presents how the concept of intercultural competence (IC) was negotiated by the participants and how it related to the particular stages of the project. Techniques in the programme for developing IC are described and the addresses to their repository in which they are available are given.

Keywords: intercultural competence, teacher training, Erasmus intensive programme

Słowa kluczowe: interkulturowość, kształcenie nauczycieli, projekt europejski Erasmus

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest ocena projektu typu „kurs intensywny” pod kątem jego przydatności jako narzędzia rozwijającego kompetencję interkulturową nauczycieli języka angielskiego. Należy jednakże zaznaczyć, że ograniczony zakres badań i ramy tego artykułu nie pozwalają na głębsze i szersze potraktowanie tematu interkulturowości czy roli języka angielskiego w krajach członkowskich projektu.

Ocena projektu zostanie dokonana w następujący sposób. Po pierwsze, przedstawimy założenia i cele projektu, które w wyraźny sposób kształtują definicję kompetencji interkulturowej nauczyciela języka angielskiego, przyjętą dla potrzeb omawianego tu kursu intensywnego. Następnie, rozumienie kompetencji interkulturowej wynegocjowane przez uczestników projektu zostanie odniesione do jego poszczególnych etapów. Innymi słowy, wykażemy w jaki sposób poszczególne stadia kursu intensywnego stwarzają warunki dla rozwoju pewnych aspektów kompetencji interkulturowej. Omówione zostaną trzy fazy projektu: początkowa (wirtualna), główna (stacjonarna) i końcowa (wirtualna) w odniesieniu do trzech obszarów kompetencji interkulturowej: kognitywnego, afektywnego i zorientowanego na działanie (Byram, 1997: 32-33), rozumianych jako wymiary holistycznego konstruktów, jakim jest niewątpliwie przedstawiana tu kompetencja. Co istotne, ze względu na dynamiczną i w dużej mierze nieprzewidywalną naturę ewolucji kompetencji interkulturowej, planowanie jej rozwoju będziemy traktować w kategoriach raczej tentatywnych zamierzeń raczej niż precyzyjnych celów. W rezultacie, wnioski dotyczące potencjału, jaki niosą ze sobą zadania i techniki związane z poszczególnymi etapami kursu intensywnego, dotyczyć będą zarówno możliwości rozwoju zaplanowanych aspektów kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego, jak i zmian, których nie dało się dokładnie przewidzieć.

2. Projekt typu „kurs intensywny” jako narzędzie rozwijające kompetencję interkulturową – informacje wstępne

Projekt typu „kurs intensywny” (*ang.* IP - Intensive Programme) to kurs programu Erasmus, który polega na przygotowaniu przez międzynarodową grupę nauczycieli akademickich krótkiego cyklu zajęć dydaktycznych, obejmujących minimalnie 10 dni roboczych i 60 godzin, dla międzynarodowej grupy studentów składającej się z 10 do 60 osób. Konsorcjum opracowujące kurs musi mieć w swym składzie przedstawicieli co najmniej 3 uczelni z krajów uczestniczących w programie Erasmus. Fundusze, które przedstawiciel konsorcjum, czyli uczelnia koordynująca, otrzymuje od Narodowej Agencji w przypadku akceptacji wniosku,

służą pokryciu kosztów podróży i utrzymania uczestniczących w kursie nauczycieli i studentów z uczelni partnerskich oraz na pokrycie kosztów związanych z organizacją kursu (<http://www.erasmus.org.pl/strefa-uczelni/kursy-intensywne>).

Omawiany tu projekt – DICETE „Rozwijanie kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego” – został zgłoszony w ostatnim konkursie wniosków w programie „Uczenie się przez całe życie” w marcu 2013 roku. Uczelnią koordynującą był Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu a uczelnie partnerskie to University of Eastern Finland, Joensuu (Finlandia), Catholic University of the West, Angers (Francja) oraz Vigo University (Hiszpania). Projekt został dopuszczony do realizacji, czyli zaakceptowany do dofinansowania, decyzją Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie” – Erasmus z lipca 2013. Decyzja, w swojej części merytorycznej, podkreśla: (a) kompatybilność założonych we wniosku celów projektu ze strukturą i celami kursu intensywnego z uwagi na tematykę zaproponowanego szkolenia, która wykracza poza obszary standardowo oferowane podczas zajęć w uczelniach uczestniczących w projekcie, (b) proponowanie nowych rozwiązań w kategoriach możliwości uczenia się, rozwijania umiejętności i podnoszenia kwalifikacji oraz (c) możliwości zintegrowania kursu intensywnego z programem studiów uczestniczących w nim studentów. Powyższe cechy prototypowego kursu intensywnego zostały rozwinięte w projekcie DICETE jako propozycja stworzenia innowacyjnego modułu interkulturowego kształcenia nauczycieli języka angielskiego – definiowanego jako *lingua franca* – i wprowadzenie go przez cztery uniwersytety partnerskie do istniejących programów kształcenia. Uczestnicy projektu, czyli grupa trzynastu nauczycieli-trenerów, których stopnie i tytuły akademickie obejmowały spektrum od wykładowcy do profesora, a zainteresowania badawcze dotyczyły kształcenia nauczycieli, glottodydaktyki, językoznawstwa ogólnego i teorii edukacji oraz 43 studentów-przyszłych nauczycieli, wśród których pojawili się zarówno studenci pierwszego roku studiów licencjackich z Francji, jak i studenci ostatniego roku studiów magisterskich z Finlandii, zadeklarowali również chęć rozwijania wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań w odniesieniu do aspektów kompetencji interkulturowej ujętych w programie kursu, oraz stymulowania ciekawości poznawczej, refleksyjności, otwartości i elastyczności myślenia.

Podsumowując, kurs intensywny wydaje się być dobrym narzędziem wspomagającym rozwój kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego, rozumianej jako pożądana na rynku pracy kwalifikacja, której nie mogą oni zdobyć w trakcie standardowego kształcenia uniwersyteckiego. Kurs intensywny stwarza możliwość kompleksowego rozwoju kompetencji interkulturowej oraz skorelowanie jej z kompetencjami o charakterze przekrojowym dzięki współpracy w środowisku międzynarodowym na platformie

zarówno specjalistycznej, uruchamianej w trakcie zajęć dydaktycznych, jak i na płaszczyźnie nieformalnej. Bezpośrednie i pośrednie spotkania interkulturowe, wykorzystujące zarówno narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, jak i spotkania twarzą w twarz, stanowią o etnograficznej naturze projektu. I wreszcie, kurs intensywny daje możliwość wieloletniej współpracy międzynarodowej, mającej na celu udoskonalenie pierwotnego pomysłu, co z pewnością przyczynia się do rozwoju kompetencji interkulturowej, rozumianej jako wielkość dynamiczna (Mihułka, 2012: 13-15).

3. Kompetencja interkulturowa europejskich nauczycieli języka angielskiego – w kierunku definicji

Jak zaobserwowano powyżej, zagadnienie kompetencji interkulturowej wpisuje się w założenia programowe projektu typu „kurs intensywny”. Jednocześnie, złożoność i dynamika tego pojęcia wydają się być należycie uwydatnione dzięki założeniom i technikom tworzącym instrumentariusz projektu. Należy jednak dodać, że tak kompromisowe rozłożenie akcentów możliwe jest poprzez właściwe określenie założeń i celów projektu oraz odzwierciedlenie ich w wypracowanej definicji kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego.

Mówiąc o przesłankach, na bazie których powstał DICETE, mówimy o inspiracji dwutorowej – z jednej strony bodźcem dla poszukiwania nowych rozwiązań stała się pogarszająca się sytuacja nauczycieli języka angielskiego na polskim rynku pracy, z drugiej strony były to refleksje studentów programu Erasmus, powracających na Wydział Filologiczny UMK w Toruniu ze stypendiów zagranicznych, często powiązanych z pracą w charakterze nauczyciela języka angielskiego. Refleksje, o których mowa, to swoiste zażalenia absolwentów kierowane pod adresem programu kształcenia w ramach specjalności nauczycielskiej, który nie przygotowuje ich do podjęcia pracy w zawodzie na rynku europejskim. Co ważne, konfrontacja tych spostrzeżeń z partnerami zagranicznymi wykazała, że większość uczelni połączonych z UMK w programie Erasmus boryka się z podobnymi problemami. Z tych dwóch przesłanek, czyli z rosnącego bezrobocia wśród nauczycieli języka angielskiego na rynkach lokalnych i tworzącego się dla nich rynku pracy w Europie, powstał pomysł na DICETE, czyli na projekt, który pomoże zbudować lub rozwinąć kompetencję interkulturową nauczycieli i ułatwi fińskim, polskim, francuskim czy hiszpańskim anglistom odnalezienie się na europejskim rynku pracy.

Cele projektu zostały podporządkowane jego założeniom. W sferze produktów, projekt miał doprowadzić do powstania propozycji modułu interkulturowego kształcenia europejskich nauczycieli języka angielskiego, narzędzi i materiałów dydaktycznych do interkulturowego kształcenia nauczycieli w Europie

oraz dokumentacji audio-wizualnej ukazującej działania uczestników w różnych fazach projektu (<http://www.dicete.umk.pl/>). Natomiast w sferze kompetencji, które legły u podstaw przygotowywanych produktów, dokonano podziału na kompetencje interkulturowe przedmiotowe, związane z tożsamością nauczyciela języka angielskiego oraz przekrojowe, związane z tożsamością obywatela Europy. W pierwszej kategorii znalazły się: (a) świadomość różnorodności kulturowej u przyszłych nauczycieli, ich nauczycieli akademickich oraz potencjalnych uczniów (rozumiana jako rozwijanie wiedzy uczestników na temat wybranych aspektów kultury krajów uczestniczących w projekcie), (b) orientacja w europejskich systemach edukacyjnych i programach kształcenia, (c) świadomość praktyki nauczania języków obcych w czterech krajach partnerskich, (d) umiejętność obiektywnej oceny praktyk, przekonań i wytworów kultury własnej i innych kultur oraz zdolność przekazania tej umiejętności potencjalnym uczniom, a także (e) umiejętność tworzenia narzędzi i materiałów dydaktycznych dla nauczania języka wzbogaconego o nauczanie kultury i stosowania tych narzędzi do wspomagania rozwoju interkulturowego. Kompetencje przekrojowe, natomiast, uwzględniały pogłębioną świadomość pojęcia europejskości i ponadnarodowego charakteru kultury oraz umiejętność negocjacji i mediacji. Podkreślono tu również konieczność stymulowania ciekawości poznawczej, refleksyjności, otwartości i elastyczności myślenia uczestników kursu.

Powyższe uszczegółowienie kompetencji interkulturowej europejskiego nauczyciela języka angielskiego przyjmuje zatem perspektywę języka angielskiego jako kodu międzynarodowego (por. Komorowska, 2005: 41-51), a kultura kraju docelowego zostaje zdefiniowana jako kultura europejska. Tym samym, kompetentny nauczyciel języka angielskiego to jego kompetentny użytkownik – sprawny językowo, komunikacyjnie i interkulturowo, oraz posiadający stosowne kwalifikacje zawodowe (por. Marczak, 2010: 24-25). I wreszcie, jest to nauczyciel, który radzi sobie w nowych i trudnych sytuacjach komunikacyjnych, które mają miejsce w kontekście wielokulturowym, takim jak, na przykład, obecna i/lub przyszła szkoła europejska.

Celem DICETE było stworzenie warunków dla rozwoju kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego zdefiniowanej w powyższy sposób. W konsekwencji, zakładane w projekcie aspekty tej kompetencji można będzie uznać za doskonałe, jeżeli zaobserwowane zostaną pewne działania i reakcje uczestników. W przedstawionym powyżej obszarze rozwoju kompetencji przedmiotowych będą to: (a) włączenie celów interkulturowych do planu lekcji języka angielskiego, (b) zaprojektowanie zadań stymulujących refleksję interkulturową na lekcji języka angielskiego na różnych poziomach nauczania, (c) ocena materiałów dydaktycznych pod kątem ich przydatności w nauczaniu interkulturowym oraz przygotowanie/wypracowanie własnych materiałów

do nauczania języka angielskiego o nachyleniu interkulturowym, (d) przeprowadzenie lekcji języka angielskiego kształtującej interkulturową kompetencję komunikacyjną i zorientowanej interkulturowo oraz krytyczna ocena takiej lekcji, (e) przedstawienie kompetencji nauczyciela języka angielskiego uwrażliwionego interkulturowo oraz (f) porównanie wybranych europejskich systemów kształcenia i praktyk nauczania języka angielskiego.

W obszarze kompetencji przekrojowych, natomiast, oczekiwane reakcje i postawy uczestników DICETE to: egzemplifikacja subiektywnego rozumienia pojęcia interkulturowości i umiejętność jego (re)-negocjacji, krytyczna ocena stereotypów kulturowych, identyfikacja przekonań i postaw związanych z bieżącym doświadczeniem interkulturowym oraz wyrażenie refleksji z nim związanych, i wreszcie, okazanie ciekawości i otwartości w stosunku do kultur przedstawicieli krajów biorących udział w projekcie.

Wymienione powyżej swoiste efekty kształcenia wynikające z celów omawianego kursu intensywnego zostały przypisane, w drodze negocjacji między przedstawicielami konsorcjum, do konkretnych etapów projektu i powiązane z szeregiem technik i działań mających wspomagać rozwój kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego. W dalszej części artykułu przedstawimy te sposoby i powiążemy je z rozwojem zarówno zakładanych, jak i mniej spodziewanych aspektów omawianej kompetencji.

4. Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego poprzez projekt typu „kurs intensywny” – DICETE (etap początkowy)

Etap początkowy DICETE, czyli aktywność uczestników projektu między październikiem 2013 roku a majem 2014 roku, tzn. w okresie przed rzeczywistym spotkaniem/szkołą letnią w Toruniu, obejmował działania na odległość wspierane przez narzędzia internetowe. Jak wspomniano powyżej, każde z działań prowadzonych w ramach DICETE zostało zaplanowane pod kątem rozwijania specyficznych wymiarów kompetencji interkulturowej nauczycieli, rozumianych zarówno jako nauczyciele-trenerzy, jak i studenci-przyszli nauczyciele. Jednakże rzeczywisty potencjał danej techniki ujawnił się dopiero po jej zastosowaniu, co oznacza, że opis działań służących rozwojowi wybranych aspektów kompetencji interkulturowej jest przedstawiony poniżej zarówno z perspektywy dedukcjonizmu, jak i indukcjonizmu. Do najważniejszych technik wykorzystanych na tym etapie zaliczamy: wideokonferencje, wymianę listów elektronicznych oraz aktywność na portalu społecznościowym Facebook.

Wideokonferencje to sposób rozwijania kompetencji interkulturowej, który wzmacnia zarówno jej aspekty szczegółowe jak i przekrojowe. Na płaszczyźnie

zorientowanej przedmiotowo, wirtualne spotkania twarzą w twarz poszerzają wiedzę na temat kultury akademickiej danego kraju – pozwalają poznać zasady etykiety dotyczące dostosowania ubioru do okazji (dla niektórych uczestników projektu wideokonferencja była spotkaniem biznesowym, na którym obowiązują garnitury i krawaty, dla innych, było to spotkanie nieformalne), a także zasady prowadzenia dyskusji wewnątrz danej grupy, które odzwierciedlają stopień hierarchiczności obecny w danej instytucji. Konferencje wirtualne pozwalają również na dekonstrukcję stereotypów. Na przykład, obecny w polskiej kulturze pogląd o niesolidności Hiszpanów został skutecznie zweryfikowany postawą naszych partnerów, którzy byli nie tylko świetnie przygotowani do każdej konferencji, ale nawet wyprzedzali niektóre zadane terminy. Podobnie, rewizji uległ pogląd dotyczący zaawansowania informatycznego Finów, którzy nie zawsze radzili sobie z obsługą wirtualnej sali konferencyjnej. Kolejny aspekt kompetencji interkulturowej, którego rozwój może być stymulowany przez wideokonferencje to zmiana perspektywy pod wpływem bieżącej interakcji. Konieczność negocjacji on-line pod presją terminów narzuconych przez projekt to bardzo dobry trening elastyczności i otwartości. Często relatywizacji ulegały ramy odniesienia – różnice czasowe czy odmienny rozkład kalendarza akademickiego prowadził do zacierania się ostrych granic kulturowo zdominowanych pojęć ogólnych, takich jak: dzień roboczy, weekend i wakacje, czy termin ostateczny. Różnice w systemach edukacji oraz praktyce nauczania języka angielskiego, natomiast, skutkowały renegocjacją pojęć przedmiotowych, takich jak cel lekcji, szczegółowość planu lekcji czy ewaluacja osiągnięcia celów.

Wymiana listów elektronicznych to działanie mogące posłużyć rozwojowi kompetencji przekrojowych. Po pierwsze, brak bezpośredniego kontaktu z odbiorcą, jak i często opóźniony czas odpowiedzi wydają się sprzyjać identyfikacji poglądów i przekonań. Na przykład, pozytywne/negatywne uwagi na temat funkcjonowania Unii Europejskiej, lokalnych systemów administracji, czy nawet komunikacji miejskiej to częste dygresje w przeanalizowanych wiadomościach mailowych świadczące, jak wykazano w późniejszych refleksjach uczestników, o – odpowiednio – ich entuzjazmie lub frustracji związanych z pewnym zadaniem projektowym. Odkryciu nieeksplicytnych przekonań może również posłużyć interpretacja powiązanych z nimi prawidłowości. Na przykład, wymiana listów między partnerami DICETE występowała najczęściej na osi koordynator-partner lub partner-partner, czyli z pominięciem części uczestników. Mimo początkowych ustaleń o równości i jawności, rzeczywiste działania egzemplifikują pewien brak otwartości i, co za tym idzie, bardzo niejednolite pojmowanie i wyrażanie interkulturowości. Kolejnym przykładem możliwości odkodowywania znaczeń i postaw dzięki wymianie wiadomości mailowych stanowi kulturowo zależna interpretacja pojęć. Na przykład, koncept przywództwa

może być utożsamiany z podporządkowaniem się decyzjom lidera, kontestacją lub partnerską dyskusją. Co ciekawe, dana interpretacja jest spójna z przyjętym rejestrem. I tak, przedstawiciele kultury, w której przywódca to niekwestionowany autorytet używali form językowych o wysokim stopniu sformalizowania, nawet po wielomiesięcznej wymianie korespondencji, podczas gdy partnerzy wydający się reprezentować bardziej demokratyczne poglądy używali zdecydowanie mniej sformalizowanego języka, posuwając się nawet do sformułowań, które wywołały krytyczną sytuację interakcyjną.

Z kolei celem specjalnie stworzonej dla uczestników kursu grupy na portalu społecznościowym było wykreowanie odpowiedniego podłoża afektywnego i ciekawości, mających stanowić klimat całego programu. Zaczęto od wymiany zdjęć grupowych, potem nastąpiła seria zdjęć i komentarzy kulturowych odnośnie uroczystości i zabaw noworocznych w poszczególnych krajach. Następnie studenci-administratorzy sami zaczęli kierować dyskusję na: potrawy regionalne, ulubione napoje, specyfikę narodową (np. sporty narodowe czy korzystanie z sauny), zwyczaje związane z egzaminem dojrzałości, majówki czy zwyczaje importowane (np. obchodzenie dnia św. Patryka). Zamieszczane ilustracje pokazywały krajobrazy, sceny uliczne a nawet prywatne scenki domowe z poszczególnych krajów. Ostatnimi wpisami sprzed spotkania były relacje z podróży (np. pierwsze komentarze dotyczące reakcji na polski krajobraz); Polacy rewanżowali się fotoreportażem z przygotowań pomieszczeń na spotkanie.

5. Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego poprzez projekt typu „kurs intensywny” – DICETE (etap główny)

Faza wykonawcza projektu obejmowała 10 dni roboczych wypełnionych szeregiem aktywności reprezentujących szerokie spektrum technik nauczania. W omówieniu poniżej zostaną one odniesione do zakładanych celów.

W zakresie celów przekrojowych istotne było podtrzymanie postaw ciekawości i otwartości na różnorodność. Te cechy można było najczęściej zaobserwować na miejscu począwszy od sesji pierwszej (autoprezentacja krajów) do ostatniej (spontaniczny program artystyczny). Istotny był tu sam kontekst sprzyjający rozbudzaniu ciekawości poznawczej: w Toruniu spotkali się nie tylko przedstawiciele czterech narodów. Już pierwszego dnia, przy prezentacji swojej ojczyzny, Hiszpanie wspomnieli o mniejszościach narodowych, a wśród uczestników objawiła się duża grupa przedstawicieli galicyjskiej wspólnoty autonomicznej, która często podkreślała swoją odrębność (np. odśpiewując uroczyście hymn swojego regionu na zakończenie). Wśród studentów fińskich, najstarszych i najbardziej zaawansowanych akademicko, z największym stażem

wyjazdów zagranicznych, byli również ich studenci międzynarodowi: Amerykanka i Kameruńczyk. Ten ostatni w dyskusji uświadamiał uczestnikom jeszcze szerszy wymiar i znaczenie interkulturowości, dając przykład swojego kraju i sytuacji współistnienia 200 grup etnicznych mówiących 240 językami. Nawet najmłodsza grupa francuska była w pewnym stopniu specyficzna: większość studentów z tej grupy nie miała wcześniej doświadczeń zagranicznych; według słów opiekuna, dla nich uczestnictwo w programie było, prawdopodobnie, najsilniejszym przeżyciem interkulturowym.

W sali zajęciowej i (w zadaniach) w terenie, prowadzący dbali o to, żeby większość prac zespołowych przebiegała w grupach międzynarodowych. Wynik był taki, że nie zaobserwowano żadnych problemów integracyjnych: dyskusje w małych grupach i plenarne przebiegały bez zahamowań i dynamicznie, ale z wzajemnym szacunkiem: dzielono się informacjami i doświadczeniami, zadawano pytania. Uczestnicy chcieli się dalej integrować ze sobą nawet po długich godzinach sesyjnych.

Celem wyżej wspomnianej wspólnej pracy w grupach narodowych i międzynarodowych było stworzenie warunków do negocjacji i re-negocjacji pojęć a także postaw, przekonań i poglądów. Studenci próbowali tworzyć swoją wizję konstruktu interkulturowości poprzez ocenę kwestionariusza wypełnianego 3 miesiące wcześniej, tworzenie własnych kwestionariuszy mierzących interkulturową kompetencję komunikacyjną i negocjowanie ostatecznej wersji spośród szeregu propozycji.

Interpretacja pojęcia interkulturowości była też założeniem pracy na stacjach edukacyjnych, przy których uczestnicy czytali, porównywali i interpretowali w parach, nie tylko dobranych (mieszanych) pod kątem międzynarodowym, ale też poziomu studiów, wyselekcjonowane fragmenty tekstów, pochodzące z czterech krajów partnerskich: definicje specyficzne dla danych narodów, przykłady i diagramy ilustrujące różne procesy kulturowe. Wybrana terminologia związana z interkulturowością miała znaleźć się w glosariuszu stworzonym na platformie moodle. Było to zadanie kognitywnie bardzo wymagające dla większości uczestników, a egzekwowanie partycypacji w zadaniu modułowym okazało się technicznie i organizacyjnie niełatwe.

Identyfikacja własnych postaw, przekonań i poglądów odnośnie własnego kraju i krajów partnerskich przebiegała łatwiej i miała miejsce na sesjach dotyczących stereotypów narodowych i tekstów medialnych. Uczestnicy spisywali stereotypy odnośnie krajów pochodzenia i kompilowali przykłady dotyczące pozostałych trzech krajów partnerskich. Dalszym etapem było negocjowanie właściwych reakcji na stereotypy odbierane jako krzywdzące.

Celem kolejnych sesji dotyczących tej tematyki była refleksja nad faktycznym stanem wielojęzyczności i multikulturowości w krajach członków projektu,

formułowana przez uczestników pracujących w grupach i następnie spisana, a także znalezienie przez grupy narodowościowe przykładów medialnych na grę stereotypami narodowymi i dyskusja nad nimi w grupach mieszanych; tu również produktem była pisemna refleksja.

Ciekawość, otwartość, identyfikacja różnorodności i (auto)refleksja były też założeniami pracy w terenie: wyjścia małych grup międzynarodowych (bez polskich uczestników) z kartą pracy, w celu dokonania ustrukturyzowanych obserwacji miejsc i sytuacji publicznych, np. przystanków autobusowych, polskich grup wycieczkowych, typowych sklepów lokalnych, itp. Obserwacje dotyczące zachowań, albo podobnych do własnych, albo odmiennych, miały być utrwalone audio-wizualnie, w sposób reporterski, w relacji w stylu BBC/CNN do późniejszej prezentacji w klasie. Reporter miał nie tylko pokazać, ale też zinterpretować w sposób obiektywny odmienność w przejawach życia codziennego. Była to bardzo udana sesja (w terenie i na sali) z ciekawymi i dowcipnymi obserwacjami ujętymi w atrakcyjnej formie wideo.

Pozostałe kompetencje interkulturowe-przedmiotowe były rozwijane technikami prezentacji plakatowej lub multimedialnej, dyskusji nad obserwacjami nagrań klasowych i lekcji na żywo, analizy krytycznej podręczników czy pracy grupowej nad przygotowaniem własnych propozycji lekcyjnych.

Pierwszą sesją plakatową, po krótkiej wymianie opisów własnych incydentów krytycznych, ilustrujących sytuację zagubienia przybysza w kontakcie np. z urzędem czy instytucją za granicą, była sesja poświęcona interkulturowo przyjaznej instytucji, w sensie infrastruktury i kompetencji zatrudnionych tam ludzi. Uczestnicy uświadamiali sobie, które instytucje mogą być niezbędne dla przybysza, oceniali je z punktu widzenia interkulturowości, sugerowali ich cechy idealne a następnie negocjowali i ujmowali je w formie tradycyjnego plakatu, który następnie był dyskutowany przez mniejsze grupki wymieniające się wzajemnie swoimi wytworami. Plakaty, będące punktem wyjścia do prezentacji, negocjacji i oceny, były używane też w sesji dotyczącej idealnego systemu przygotowania zawodowego nauczycieli.

Multimedialne prezentacje pojawiały się wielokrotnie. Miały charakter wcześniej przygotowanych informacji dających uczestnikom orientację w poszczególnych systemach edukacyjnych czy systemach kształcenia nauczycieli, bądź też były wizualnym podsumowaniem tworzonego w klasie systemu idealnego, co było możliwe dzięki technice i technologii glogster (www.glogster.com). Powyżej wspomniane sesje, mimo prób uatrakcyjnienia ich poprzez wyżej opisane techniki, były trudne dla uczestników w odbiorze ze względu na natłok faktograficzny. Ciekawsze dla nich okazały się zadania praktyczne z drugiego tygodnia programu.

Drugi tydzień nastawiony był, przede wszystkim, na dalszą pracę z kompetencją interkulturową-przedmiotową uczestników, którzy rozwijali umiejętność

oceny lekcji, obserwowanych na wideo i w czasie wizyty w polskich szkołach (na 3 różnych poziomach edukacyjnych), jak i ewaluacji podręczników zebranych od wszystkich partnerów. Warto zaznaczyć, że polscy nauczyciele szkolni nie byli nastawiani na stworzenie specjalnych lekcji pokazowych. Byli uprzedzeni, że obserwatorzy (grupki studentów i ich opiekunów przemieszanych narodowościami) będą zainteresowani oglądaniem lekcji z elementami kulturowymi, ale ich dobór, interpretację i wykonanie celowo pozostały niedopowiedziane. Dało to dobry rezultat w postaci ciekawej dyskusji: studenci mieli okazję widzieć doskonałe praktyczne przykłady lekcji interkulturowych, ale też ich antyprzykłady, działania pozbawione świadomości i wrażliwości interkulturowej. Pracując z podręcznikami, analizując je i porównując, studenci poszukiwali dobrych ilustracji propagowania idei interkulturowości przez autorów książek a także zwracali w podsumowaniach uwagę na problem stereotypowania lub niewykorzystania potencjału danego tematu czy tekstu.

Zwieńczeniem projektu i ilustracją nabytych umiejętności, postaw i wiedzy były interkulturowe lekcje przygotowane przez sześćosobowe grupy uczestników, skupiające się na uwrażliwianiu uczniów na różnorodność i wielokulturowość. Studenci zachęceni byli też do stworzenia własnych wideoklipów ilustrujących powyższe. Po odprawie wstępnej, określającej wymagania formalne odnośnie budowy lekcji i po czasie przygotowań, nastąpiła prezentacja: uczestnicy pokazywali swoje lekcje w parach, wymieniając się rolą nauczyciela, w stosunku do grupy ‘uczniów’, złożonej z uczestników i opiekunów. Po prezentacji wszystkich mikro-lekcji (po kilkanaście minut każda) nastąpiła dyskusja plenarna, podczas której głos zabierali zarówno studenci, jak i nauczyciele.

Lekcje uczestników objęły tematykę taką jak pobyt w hotelu za granicą, nieporozumienia przy powitaniach (najlepiej przyjęta przez uczestników), przyzwyczajenia kulinarne, zjawiska pogodowe, święta czy wizyta na bazarze. Tak jak w przypadku obserwowanych nauczycieli, lekcje studentów pokazywały całe spektrum od doskonałego zniuansowanego uchwycenia sedna interkulturowości (przekaz: w różnych krajach rynek-bazar będzie wyglądać inaczej i inaczej będzie przebiegać akt zakupu), poprzez uproszczone rozumienie zagadnienia (przekaz w przykładzie pierwszym: w różnych krajach można spodziewać się innej pogody lub przekaz w przykładzie drugim: w różnych krajach w hotelach różnie nas przyjmą), po lekcję będącą nieporozumieniem – autorzy jej scenariusza założyli bowiem, że Boże Narodzenie jest obchodzone na całym świecie.

6. Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej europejskich nauczycieli języka angielskiego poprzez projekt typu „kurs intensywny” – DICETE (etap końcowy)

Etapem końcowym kursu intensywnego DICETE, oprócz oczywistego zamknięcia sprawozdań finansowych, było opracowanie zadeklarowanych produktów programu intensywnego dla rozliczenia strony merytorycznej projektu i, co najważniejsze, w celu udostępnienia ich wszystkim zainteresowanym. Obejmują one:

1. Strony internetowe projektu:
 - A. strona administracyjna (treści, daty, itp.) (ten zasób jest zamknięty)
 - B. otwarta: <http://www.dicete.umk.pl/>
2. Produkty multimedialne:
 - A. filmik promocyjny: <https://www.youtube.com/watch?v=efVlztEtwEI>
 - B. film dokumentalny na YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=DOF6IzFDfFM>
 - C. dedykowany kanał YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCQfmLFp2MAsu8jQoIVEMspg>
3. Materiały szkoleniowe: <https://moodle.umk.pl/course/view.php?id=175>
4. Konspekty sesji: <http://www.dicete.umk.pl/wordpress/wp-content/uploads/2014/07/DICETE-complete-session-plans.pdf>

Wszystkie te zasoby, oprócz pierwszego, są publicznie dostępne dla zainteresowanych technikami mogącymi służyć do rozwoju kompetencji interkulturowej.

7. Wnioski

Zdaniem organizatorów, opartym na rozmowach i obserwacji (program nie miał żadnego wymiaru badawczego), poprzez bezpośrednie i pośrednie spotkania interkulturowe, kurs intensywny miał ogromny wpływ na pogłębienie przez uczestników świadomości pojęcia europejskości i ponadnarodowego charakteru kultury.

Kompetencje interkulturowe uczestników, przyszłych nauczycieli języka angielskiego, niewątpliwie wzrosły, chociaż pozostawiły pewien niedosyt u obserwatorów; nie wszystkie produkty ich pracy były na wysokim poziomie. Trzeba pamiętać jednak, że organizatorzy mieli do czynienia ze studentami o różnym poziomie przygotowania zawodowego i ograniczonym czasem treningu. Niewątpliwie umiejętności projektowania materiałów i lekcji interkulturowych wymaga dłuższej praktyki.

Niech podsumowaniem użyteczności tej tematyki i takich szkoleń dla przyszłego nauczyciela będzie następująca historia (wspomniana na filmie promocyjnym projektu): jeden z fińskich uczestników, zbliżając się do końca

studiów, ubiegał się o pracę w zawodzie nauczycielskim. W końcu otrzymał propozycję pracy w szkole mającej duży odsetek imigrantów a swój sukces na rozmowie kwalifikacyjnej przypisuje DICETE. Nie mając większego doświadczenia w tym względzie, opowiadał o czekającym go interkulturowym kursie intensywnym, a komisja kwalifikacyjna słuchała z zainteresowaniem. Praktycy poszukujący kandydata na konkretne stanowisko najwyraźniej uznali duży potencjał niniejszego kursu intensywnego.

Powyższe wnioski można z pewnością odnieść do szerszego kontekstu, obejmującego zarówno wyniki pochodzące z podobnych projektów, prowadzonych w innych krajach i dotyczących innych języków, jak i rolę języka angielskiego jako lingua franca na tle nauczania interkulturowego. Potencjał ten, który niewątpliwie niesie ze sobą projekt typu „kurs intensywny”, zostanie wykorzystany w dalszych badaniach.

BIBLIOGRAPHY

- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Komorowska, H. 2005. „Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia”. *Języki Obce w Szkole* 6: 41-51.
- Marczak, M. 2010. „New trends in teaching language and culture” (w) *Coping with Diversity* (red. H. Komorowska i L. Aleksandrowicz-Pędich). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica: 13-28.
- Mihułka, K. 2012. „Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 2: 107-117.
- Liczne opracowania (anglojęzyczne) z pozostałych krajów uczestników projektu można znaleźć w tzw. „knowledge base” zasobów projektu na platformie moodle (<https://moodle.umk.pl/course>).