

Paweł Sobkowiak

UAM, Poznań

**DIALOG INTERRKULTUROWY
NA LEKCJI JĘZYKA
ANGIELSKIEGO
W KONTEKŚCIE POLSKIM**

**Intercultural dialogue during English classes
in the Polish educational context**

This article attempts to persuade the reader that in order to prepare our learners for using foreign languages (FL) efficiently in the global, multi-cultural world, FL pedagogy needs to reconsider its long-established goals of teaching and adopt a more open-ended, intercultural (IC), process-oriented approach. Thus, the objective of language training, apart from the traditional work on the four skills, should be raising awareness of difference and diversity between representatives of various cultures and engaging learners in the process of de-centering, acquiring desirable attitudes to otherness, fostering empathy, developing their ability to mediate, promoting tolerance, and benefiting rather than suffering from IC experience. The dialogic approach, which will be discussed in the paper, seems to be tailor-made to achieve this. In the empirical part of the article, the author reports the results of qualitative research which involved observations of English lessons in several high schools in Poznań, Poland. The study aimed at answering the questions whether and to what degree a homogeneous FL classroom in Poland is conducive to developing IC sensitivity and competence. The results demonstrate that IC dialogue plays a marginal role and teachers do not engage learners in discussion, analysis or reflection about the interrelationships between language, identity, culture and communication. If culture appears in the classroom, it is taught in a very traditional way, namely it is limited mostly to transferring declarative knowledge about various aspects of foreign culture/s.

1. Wprowadzenie

Kompetencję interkulturową powszechnie uznaje się dziś za kluczową i niezbędną do skutecznego komunikowania się w globalnym świecie. Niezwykle ważną rolę w jej zdobywaniu odgrywa edukacja językowa, gdyż, jak zauważają Byram i Morgan (1994: 39) nauczyciele języków obcych „mogą mieć istotny wpływ na rozwój kognitywny, afektywny i moralny uczniów, a w ten sposób odgrywają istotną rolę we wprowadzaniu młodych ludzi w międzynarodowy świat”. Szczególnie odpowiednim miejscem do nauki interkulturowości wydaje się być klasa języka angielskiego, ze względu na pozycję i rosnącą rolę tego języka jako globalnego *lingua franca* (Seidlhofer, 2010). Jednak w dobie migracji ludności, sprowadzanie kulturowego wymiaru nauki języków obcych w szkole do zlecenia uczniom do wyuczenia się na pamięć statycznej listy faktów czy specyficznych zachowań, typowych dla homogenicznej z założenia grupy mieszkańców kraju/ów języka, którego/których się uczą, wydaje się być nieskuteczne i anachroniczne. Większy nacisk należałoby kłaść na promowanie szacunku dla szeroko rozumianej inności i różnorodności oraz na umiejętności, takie jak na przykład obserwacja i interpretacja zachowań obcokrajowców, gdyż to pomoże uczniom w nawiązywaniu kontaktów na całym świecie i ułatwi im komunikowanie się z ludźmi o różnym pochodzeniu (Byram, 2008; Forsman, 2010). Celem niniejszego artykułu jest omówienie szeroko rozumianego dialogu interkulturowego w klasie językowej, który ma przygotować uczniów do używania języka w wielokulturowym świecie oraz zaprezentowanie wyników badania – obserwacji lekcji języka angielskiego prowadzonych przez autora oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie na lekcjach języka angielskiego w Polsce rozwijana jest kompetencja interkulturowa uczniów.

2. Dialog w edukacji – zarysowanie problemu w kontekście nauczania interkulturowego

Jak zauważa Scollon (1999: 14), dialog jest w sposób naturalny wpisany w proces kształcenia już od starożytności¹. Na przykład Platon spisał rozmowy swego nauczyciela Sokratesa, gdyż uznał je za przykład idealnego dyskursu sprzyjającego

¹ Dialog – dia + logos, dwa słowa; rozmowa, zwłaszcza dwóch osób; *dia* w złożeńiach może znaczyć *przez*, a zatem słowo *dialog* można interpretować jako dokonanie czegoś przez słowo, a w pełnym tego słowa znaczeniu jako wymianę myśli, potok wiedzy płynący ku obu stronom uczestniczącym w dialogu. Tarnowski (2005: 19) twierdzi, iż dialog można rozumieć w trojaki sposób: metodę komunikacji między ludźmi, proces oraz postawę. Jego zdaniem, dialog to wzajemna wymiana myśli osób, której celem jest wzajemne poznanie się i zrozumienie, prowadzące do zbliżenia się uczestników dialogu. W trakcie rozmowy jej uczestnicy wymieniają się rolami nadawcy i odbiorcy, z pełnym poszanowaniem prawa każdego z nich do posiadania własnych poglądów.

odkrywaniu prawdy. Do dziś dialogi te uchodzą za majstersztyk sztuki retorycznej. Można by się zastanowić, w jakim zakresie kształcenie jest wpisane w dialog, jest jego wynikiem, efektem wymiany poglądów i wiedzy nauczyciela z uczniami oraz uczniów między sobą. Czy można by edukację osadzić w dialogu, rozumianym jako równouprawnienie w poszukiwaniu sensów, nadawaniu znaczeń, przyjmowaniu lub odrzucaniu interpretacji, podejmowaniu mądrych decyzji bez uprzywilejowanego dostępu do prawdy żadnej ze stron biorących w nim udział?

Koncepcja osadzenia edukacji w dialogu, w jego pełnym wymiarze, jest oczywiście utopią. Warto natomiast promować jeden aspekt dialogu, którym jest specyficzna postawa, zarówno nauczyciela, jak i uczniów, otwartości na nowe idee, znaczenia, sensory czy interpretacje, a nie zamykanie się w świecie dogmatów i niepodważalnych prawd; zachęcać do zbliżania się i współdziałania, czyli propagować szeroko rozumiany dialog ze światem.

W podejściu interkulturowym, którego istotnym elementem jest odwoływanie się do różnego rodzaju doświadczeń nauczyciela i uczniów związanych z ich codziennym funkcjonowaniem w danej wspólnotce kulturowej lub z kontaktami międzykulturowymi, oczywiście wydaje się odwoływanie się do uczenia poprzez działanie, w którym dialog odgrywa niezwykle ważną rolę, zaś elementy formalnej nauki w klasie są zintegrowane z nieformalną nauką poza szkołą. W procesie nauczania/uczenia się podkreśla się bezpośrednie doświadczenie i zaangażowanie ucznia jako całej osoby, zarówno intelektualne jak i emocjonalne. Podkreśla się, aby procesom kognitywnym zachodzącym w trakcie czytania, słuchania czy analizowania zjawisk kulturowych w klasie towarzyszyło przeżywanie autentycznego doświadczenia i możliwość dzielenia się spostrzeżeniami, wnioskami i refleksją z innymi uczestnikami i obserwatorami tych zjawisk. Sprzyjają temu takie techniki jak: prowadzenie dzienników i dzielenie się refleksją osobistą, porfolia i projekty przedmiotowe, gry symulacyjne i techniki dramy, ćwiczenia polegające na rozwiązywaniu problemów oraz studium przypadku, ćwiczenia wymagające kreatywności lub empatii, praca w grupie wymagająca współdziałania oraz badania terenowe (wycieczki i wymiany zagraniczne) (Kohonen i in., 2001: 23-31, Thompson, 2011: 213-215).

Teoretyczne podwaliny uczenia się poprzez działanie, promującego wspomniany dialog w klasie i sprzyjającego rozwijaniu kompetencji interkulturowej ucznia, tworzy teoria konstruktów personalnych (Kelly, 1955, w: Williams i Burden, 1997: 27-29), zgodnie z którą każdy człowiek ciągle usiłuje nadać sens otaczającemu go światu. Konstrukty, czyli kategorie myślenia charakterystyczne dla każdej jednostki i wynikające z jej indywidualnego doświadczenia, umożliwiają nam interpretację każdego zjawiska. Uczenie się polega na zmianie własnego, dotychczasowego sposobu interpretowania rzeczywistości, czyli osobistych konstruktów i tworzeniu nowych, pod wpływem osobistego doświadczenia. Rogers (1969, w: Williams i Burden, 1997: 35-36) dodał, iż istotnym elementem formowania znaczeń, czyli uczenia się, jest nasza interakcja z otoczeniem. Ponadto zainteresowa-

nie ucznia przedmiotem nauki, jego aktywne uczestnictwo oraz zaangażowanie zarówno umysłu, jak i emocji sprzyjają osiągnięciu dobrych wyników.

Wymienione teorie wpisują się w konstruktywizm, który zakłada, iż celem edukacji jest stwarzanie uczniom warunków do samodzielnego konstruowania znaczeń i budowania wiedzy o świecie na podstawie własnych doświadczeń, a nie przekazywanie im jego gotowego obrazu (Kohonen i in., 2001: 25). Zdaniem Kramsch (1993: 238-239), właśnie przed takim zadaniem stają uczniowie w zetknięciu się z innymi kulturami – zaczynają wówczas kwestionować swój własny sposób myślenia. Jednocześnie muszą konstruować indywidualne znaczenie, niejako na granicy między znaczeniem własnym, dotychczas uznawanym za oczywiste, oraz nowo poznany znaczeniem, oczywistym dla rodzimego użytkownika danego języka.

Nacisk na indywidualne przeżywanie autentycznych doświadczeń i pobudzanie do refleksji przyczyniają się do rozwijania autonomii ucznia. Podejście interkulturowe daje uczniom możliwość stawania się świadomymi i niezależnymi uczestnikami procesu dydaktycznego, biorącymi odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Zadaniem ucznia jest nie tylko budowanie hipotez na temat kultury obcej i socjokulturowych norm języka, które są potwierdzane lub odrzucone wyłącznie w działaniu, tj. w bezpośrednim kontakcie z kulturą obcą lub w konfrontacji z różnymi materiałami autentycznymi, ale także doskonalenie lub/i nabywanie nowych umiejętności. Od ucznia oczekuje się, iż skutecznie będzie poszukiwać twórczych rozwiązań, szybko czytać i myśleć krytycznie, formułować poprawne wnioski, argumentować, kontrolować emocje, będzie samodzielnym, ale jednocześnie będzie umiał współpracować w grupie. Chociaż wymienione sprawności i umiejętności wydają się być słuszne, ponieważ sprzyjają bez wątpienia rozwojowi ucznia, czyli aktualizacji jego sfery intelektualnej, emocjonalnej i społecznej, to w praktyce nielato rozwija się je w klasie. Na nauczyciela spoczywa obowiązek przygotowania takich ćwiczeń, które umożliwią uczniom działanie i sprawdzenie hipotez kulturowych. Jego zadaniem jest wspieranie, doradzanie, monitorowanie i konstruktywna ocena uczniów w działaniu. Chociaż nauczyciel przekazuje swoją wiedzę, to jednak do ucznia należy samodzielne konstruowanie znaczeń, co zresztą jest ostatecznym celem nauki.

3. Dialog w ujęciu Jürgena Habermasa²

Choć w Polsce ze względu na monokulturowe, homogeniczne klasy, uczone najczęściej przez Polaka, absolwenta filologii obcej, trudno o dialog interkultu-

² Sekcja na podstawie artykułu: Piegżik, W. 2008. „Jak wspierać edukację: przykład wykorzystania teorii komunikacji Jürgena Habermasa w pedagogice”. *Edukacja i Dialog*. 200: 6-9. http://www.cid.edu.pl/archiwum/2008,1/wrzesien,225/temat,226/jak_wspierac_edukacje_przyklad_wykorzystania_teorii_komunikacji_jurgena_habermasa_w_pedagogice,2057.html (DW: 28.12.2012)

rowy w tradycyjnym znaczeniu tego pojęcia, to jednak przy odpowiednio zaprojektowanym procesie dydaktycznym, odwołującym się np. do modelu komunikacji wypracowanego na gruncie nauk filozoficznych oraz społecznych przez niemieckiego myśliciela Jürgena Habermasa (1999) może on mieć miejsce³. Jednostka za pomocą języka (i tkwiącego w nim *telos*, czyli z greckiego 'celu') dąży do zrealizowania własnych zamierzeń, ale nie czyni tego kosztem innych, tj. nie ucieka się do ich przedmiotowego i instrumentalnego traktowania, manipulacji czy przekupstwa itp. We wspólnej rozmowie prezentuje własne racje, poglądy, opinie, ale jednocześnie odkrywa sposób myślenia innych, poznaje oferty rozwiązania problemu współrozmówców. W działaniu komunikacyjnym pierwotny, własny cel – interes schodzi na plan dalszy, ponieważ ważne staje się poznanie omawianego aspektu takim, jakim on jest, a nie takim, jakim jawi się jednostce, zanim skonfrontuje własne poglądy z innymi. Dzięki działaniu komunikacyjnemu ukierunkowanemu na porozumienie, możliwe staje się poznanie prawdy, czyli stanu rzeczy, który został wspólnie, zgodnie i ze względu na dobro wszystkich – a nie tylko na dobro własne – ustalony.

W proponowanym przez Habermasa modelu komunikacji na plan pierwszy wysuwa się porozumienie, ale też prawda. Prawdzie towarzyszy poznanie, czyli budowanie wiedzy na dany temat, a zatem formułowanie tez/sądów odnoszących się do danego aspektu rzeczywistości (Habermas, 1999: 474-476). W działaniu komunikacyjnym wymagana jest szczerłość i otwartość zarówno wobec rozmówców, jak i wobec przedmiotu dyskusji. Wskazane wartości budują system wartości (system aksjologiczny), który sprzyja prawdziwemu oraz samodzielnemu poznawaniu, czyli konstruowaniu wiedzy. Szczerłość i otwartość umożliwiają łatwiejszą realizację potrzeb poznawczych, komunikacyjnych i emocjonalnych.

Duże znaczenie w omawianej koncepcji komunikacji odgrywa także konieczność myślenia dialogicznego, ukierunkowanego na rozmówcę/ów oraz myślenia krytycznego, czyli analizy poszczególnych zaprezentowanych elementów ze względu na ich logikę i spójność. W praktyce działanie komunikacyjne prowadzi człowieka do budowania postawy krytycznej (analitycznej) wyrażającej się w budowaniu jasnej i przejrzystej argumentacji oraz kontr-argumentacji, objaśnianiu, porównywaniu i klasyfikowaniu oraz poszukiwaniu przykładów potwierdzających głoszone poglądy lub poglądy prezentowane przez współrozmówców.

³ Ogół ludzkich działań Habermas dzieli na dwie zasadnicze grupy. Pierwszą z nich stanowią działania celowo-racjonalne, zorientowane na osiągnięcie sukcesu. Do drugiej natomiast należą działania komunikacyjne, ukierunkowane na osiągnięcie porozumienia. W gruncie rzeczy dojście do porozumienia jest również sukcesem, ale o zupełnie innym charakterze, niż ma to miejsce w przypadku działań celowo-racjonalnych. Zasadnicza różnica tkwi, zdaniem Habermasa, w innym sposobie postrzegania celu-interesu oraz w innym sposobie koordynowania działań. Oznacza to, że w przypadku działań komunikacyjnych na plan pierwszy wysuwa się wspólnotowość oraz dążenie do zgody. W przypadku zaś działań celowo-racjonalnych najważniejsza jest realizacja własnego interesu (Habermas, 1999: 472-473).

Habermas dostrzega w języku – a szerzej w komunikacji – narzędzie rozwoju człowieka. Język i umiejętność prowadzenia rozmowy są naturalnymi atrybutami jednostki ludzkiej, których należy używać w celu aktualizowania własnego potencjału intelektualnego i emocjonalnego. Oznacza to również, że rozwój w omawianym modelu dokonuje się jedynie w sytuacji społecznej. Poznawanie, a wraz nim uczenie się, opiera się zatem na wspólnej pracy, wspólnym szukaniu przesłanek, które byłyby akceptowalne dla każdego uczestnika komunikacji. Postępowanie takie wymaga oczywiście dobrowolności, samodzielności i współpracy (Habermas, 1999: 648-650).

Niemiecki myśliciel twierdzi także, że działanie komunikacyjne, ukierunkowane na porozumienie i rozwój, zbliża jego uczestników do siebie. Wynika to stąd, iż ze współpracą, która jest przeciwieństwem rywalizacji, polegającej na bezwzględnym forsowaniu interesów własnych, charakterystycznej dla zachowań celowo-racjonalnych, łączą się pozytywne emocje takie jak np. satysfakcja, zgoda i radość płynąca z odkrycia prawdy, towarzyszące dojściu do porozumienia. Poza tym, taka forma komunikacji wyklucza dogmatyzm oraz „okopywanie” się we własnych poglądach, uznawanych za najsłuszniejsze, niepodważalne i niezmiennie.

Proponowany powyżej model komunikacji sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia, gdyż dotyczy sfery intelektualnej. Uczeń wchodzący w interakcje werbalne i personalne z innymi uczącymi się (ale także i z nauczycielem) zdobywa umiejętność jasnej prezentacji własnych opinii, czy ofert rozwiązania problemu czy konkretnego zadania. Dodatkowo uczy się tzw. myślenia społecznego, tj. uwzględniania poglądów i perspektyw swoich rozmówców. Rozbieżność pojawiająca się w dyskusji narusza jego „równowagę myślową” i wymusza w sposób naturalny przyjęcie postawy rozmówcy w celu zrewidowania słuszności jego wypowiedzi. Uczeń nabywa w ten sposób umiejętność argumentowania, czyli budowania racjonalnych tez, wspierających wygłaszane opinie i uczy się ciągłego, systematycznego kontrolowania własnego toku myślenia oraz sposobu myślenia innych, rewidowania tych sposobów, czyli krytycznego oceniania. Wraz z kontrolą i oceną prezentowanych tez, poglądów czy teorii łączy się wspomniana wyżej umiejętność myślenia dialektycznego. Do innych ważnych umiejętności intelektualnych możliwych do budowania podczas działań komunikacyjnych należą: wyciąganie wniosków (zdolność myślenia indukcyjnego i dedukcyjnego), analiza prezentowanych danych, umiejętność aktywnego słuchania i jednoczesnego przetwarzania wielu danych (Habermas, 1999: 546-554).

Udział w działaniach komunikacyjnych ukierunkowanych na konsensus wzbogaca także sferę emocjonalną jej uczestników oraz związaną z nią sferę społeczną. Dochodzenie do porozumienia, o którym pisze Habermas, wymaga empatii, czyli współodczuwania emocji i perspektywy postrzegania problemu przez rozmówcę. Wraz z empatią uczeń otwiera się na innych, ich emocje i poglądy. Ważna wydaje się również umiejętność bycia szczerym wobec rozmówców, a także wzajemne, partnerskie traktowanie się, co powoduje, że cele-interesy wszystkich są jednakowo ważne oraz że każdy ma jednakowe prawo do realizacji swoich celów oraz

do włączania się do dyskusji i wspólnego dochodzenia do porozumienia (tzw. równouprawienie komunikacyjne). Partnerstwo eliminuje ponadto egocentryzm i skupienie uwagi na własnych interesach. Dzięki partnerskiej postawie, empatii i szczerości możliwe staje się wzajemne (a nie jednostronne) dzielenie się własną wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami. Praca, a właściwie współpraca i współdziałanie komunikacyjne w duchu Habermasa, zapewniają relacje i więzi społeczne między uczniami, co w praktyce rodzi przyjaźnie i poczucie, że można na innych polegać. Pozytywne więzi społeczne stanowią podstawę bezpieczeństwa, otwierania się i odczuwania satysfakcji z uczenia się⁴.

4. Dialog interkulturowy w monolingwalnej i monokulturowej klasie językowej

Do promowania wspomnianego dialogu w istotny sposób może przyczyniać się odpowiedni podręcznik, który powinien być dla uczniów jednym ze źródeł wiedzy o kulturze, a równocześnie podnosić ich świadomość interkulturową, umożliwiając ćwiczenie skutecznego i odpowiedniego do kontekstu komunikowania się z przedstawicielami innych kultur. Nie sposób oczywiście stworzyć książki zawierającej wyczerpujące informacje dotyczące kultury obcej, które należałoby uwzględnić w nauce języka. Ważniejsze wydaje się, aby podręcznik przekazywał aktualny, obiektywny i niezafalszowany obraz danej kultury. Risager (1991: 191) negatywnie ocenia próby fragmentaryzacji i spływania obrazu danej kultury w materiałach dydaktycznych. Przypomina, iż celem edukacyjnym podręcznika jest rozwijanie sfery kognitywnej i afektywnej uczniów, a jest to możliwe tylko wówczas, gdy książka zawiera usystematyzowane i pogłębione podejście do kultury, w którym ważną rolę odgrywa swoistego rodzaju dialog autora z użytkownikami, umożliwiający im nie tylko poznanie kultury obcej, ale także odkrywanie czy potwierdzanie własnej tożsamości kulturowej. Istotne jest też, aby prezentowane w książce teksty pokazywały pełen kontekst omawianych zjawisk, wraz z analizą związków przyczynowo-skutkowych. Corbett (2003: 105) uważa, że podręcznik powinien dostarczać użytkownikom nie tylko modelowych przykładów użycia języka, ale także umożliwiać im odkrywanie zachowań typowych dla mieszkańców danego obszaru kulturowego, np. jakiego rodzaju język ciała towarzyszy pozdrawianiu się, albo kiedy uścisk dłoni czy pocałunek jest dopuszczalny przy powitaniu, a kiedy nie.

Dobry podręcznik powinien ułatwiać nauczycielowi przeprowadzanie regularnego treningu interkulturowego. Ćwiczenia temu służące powinny skutecznie rozwijać umiejętności i świadomość interkulturową, m.in. poprzez odwoły-

⁴ Warto zauważyć, iż odwołanie się do działania komunikacyjnego jako narzędzia rozwoju, nie wymaga żadnego kosztownego sprzętu – do jego promowania wystarcza tradycyjna klasa, w której nauczyciel zadba o organizację przestrzeni tak, aby uczniowie widzieli swoje twarze oraz aby panowała w niej przyjacielska i życzliwa atmosfera.

wanie się do posiadanej już wiedzy i doświadczenia uczniów, jednocześnie angażując ich emocjonalnie i kognitywnie. Założenia te można realizować za pomocą tzw. tekstów otwartych, łatwo poddających się interpretacji i ocenie, świadomie robiących wrażenie niekompletnych, zachęcających uczniów do wchodzenia w interakcję, wykraczającą poza ćwiczenia *stricte* językowe. W czasie pracy z tekstem od uczniów oczekuje się samodzielnego myślenia, krytycznej oceny materiału, wyrażania własnych opinii, komentarzy czy uwag (Fenner, 2000: 142).

Idealem wydaje się być podręcznik umożliwiający nawiązanie dialogu pomiędzy uczniami, autorami i przedstawianymi treściami, w wyniku czego dochodzi do negocjowania pewnych znaczeń i kształtowania własnej tożsamości kulturowej uczniów (Cortazzi, 1999: 201, 210). Ów dialog interkulturowy jest tak ważny, gdyż w czasie jego prowadzenia następuje ustalenie i przyswojenie pewnych znaczeń oraz poznanie lub ugruntowanie przez uczniów własnej tożsamości. Dochodzi do niego głównie w trakcie czytania lub słuchania oryginalnych tekstów w klasie. Uczeń-odbiorca tekstu, odwołując się do swoich dotychczasowych doświadczeń i indywidualnych konstruktów, nadaje tekstowi znaczenie, stając się w ten sposób uczestnikiem twórczego procesu budowania wiedzy o kulturze, wnosi też swój wkład w rozwój świadomości kulturowej, która ma charakter dynamiczny (Fenner, 2000: 147).

Interakcja pomiędzy uczniem-czytelnikiem a tekstem, w czasie której dochodzi do jego interpretowania i próby zrozumienia, jest zawsze dla uczniów okazją do reinterpretacji własnego spojrzenia na świat. Taką szansę daje podręcznik zawierający ćwiczenia, których rozwiązanie nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Zdaniem Fenner (2000: 148), nawet teksty przedstawiające stereotypy kulturowe mogą odgrywać pozytywną rolę edukacyjną, jeśli towarzyszące im ćwiczenia umożliwiają uczniom ich indywidualną interpretację i dyskusję w klasie. Jej zdaniem, interakcja, której są punktem wyjścia jest „autentycznym dialogiem z kulturą obcą”, odbywającym się w klasie, zaś nauka języka przestaje być jedynie treningiem językowym i staje się edukacją językową.

Ważne jest, aby podręcznik nie sprawiał wrażenia kompendium wiedzy o kulturze danego kraju, gdyż prowadziłoby to do przekazywania uproszczonego jej obrazu. Prawdziwy obraz kultury daje wyłącznie podejście krytyczne, dialog z tekstem, zachęcający uczniów do samodzielnego szukania alternatywnych informacji niż te podane w podręczniku. Poznawanie kultury obcej powinno być połączone z zachętą do podejmowania wysiłku intelektualnego i odwoływać się do wiedzy i doświadczeń uczniów. Równocześnie powinno sprzyjać kształtowaniu postawy dociekliwości, rzetelności czy wrażliwości w badaniu i opisywaniu zjawisk oraz zachęcać do refleksji i ciągłego zadawania pytań.

Niezwykle trudną rolę do odegrania w tak postrzeganym nauczaniu kultury ma nauczyciel, pełniący rolę pośrednika interkulturowego. Sam musi nieustannie zdobywać wiedzę z zakresu kultury obcej i szeroko rozumianej kompetencji interkulturowej, a równocześnie rozwijać w sobie postawę refleksyjną czy etnograficzną. Jak zauważa Cortazzi (1999: 210), pomagając w interpretacji zjawisk kulturowych,

staje się on prawdziwym „ambasadorem kultury”, prowadzącym mediacje między stronami i zwracającym uwagę na aspekty kultury rodzimej uczniów, które zainteresują obcokrajowców lub mogą być źródłem problemów w kontaktach z nimi.

5. Badanie empiryczne – obserwacje lekcji

5.1. Cel badania, metodologia, narzędzia pomiaru i opis schematu obserwacji

W celu uzyskania informacji o zakresie, rodzaju i formie odniesień kulturowych oraz uwzględniania zasad kształcenia interkulturowego na lekcjach języka obcego w kontekście polskim, od kwietnia do czerwca oraz od września do listopada 2011r. zostały przeprowadzone obserwacje lekcji języka angielskiego w siedmiu liceach ogólnokształcących w Poznaniu. Wybór metodologii jakościowej podyktowany został powszechnie znanymi jej zaletami, a mianowicie tym, iż umożliwia ona uchwycenie prawdziwej rzeczywistości szkolnej oraz wyjście poza deklaratywne sądy respondentów, wyrażane często w badaniach ankietowych. Jak wiadomo, odpowiedzi udzielane w kwestionariuszach często nie mają wiele wspólnego z praktyką szkolną, a w przypadku nauczycieli są często jedynie odzwierciedleniem ich wiedzy teoretycznej, pamiętanej z okresu studiów, której z różnych względów nie stosują na co dzień (Pilch, 1998: 57).

Badanie jest częścią większego projektu, który jest próbą określenia czy i w jakim zakresie homogeniczna, monokulturowa klasa języka angielskiego, z jaką mamy do czynienia w większości przypadków w Polsce, może być dla uczniów źródłem doświadczenia interkulturowego i pozwala im rozwinąć empatię oraz zdolność postrzegania inności. Ponadto czy i na ile interakcja na zajęciach lekcyjnych w szkole przyczynia się do rozwoju wrażliwości, a dalej kompetencji międzykulturowej uczniów, m.in. poprzez umożliwianie im nawiązywanie dialogu wielokulturowego, a zatem czy przygotowuje ich do używania języka angielskiego w globalnym świecie.

Dobór próby był celowy (arbitralny) – nauczycieli dobrano w sposób subiektywny, ale tak, aby byli jak najbardziej reprezentatywni: przy ich wyborze starano się zachować różnorodność populacji nauczycielskiej, cechami różnicującymi dobór były staż pracy i płeć. Podobnie w doborze obserwowanych grup uczniowskich nie zastosowano losowania – wyboru dokonywali nauczyciele, którzy zgodzili się wziąć udział w projekcie. Jednak biorąc pod uwagę fakt, iż hospitowano wszystkie poziomy, a więc klasy pierwsze, drugie i trzecie oraz lekcje na różnych poziomach zaawansowania językowego i klasy, gdzie język angielski jest nauczany z różną częstotliwością, możemy uznać, że wyłoniona próba dobrze odwzorowuje rzeczywistość polskiej szkoły średniej. Reprezentatywność wyników jest jednak trudna do określenia (Lingard i Kennedy, 2007).

W trakcie obserwacji badano ilość i charakter odniesień do kultury na obserwowanych lekcjach. Użyto do tego dwóch kwestionariuszy opracowanych przez Aleksandrowicz-Pędich (2005: 54-55), zmodyfikowanych przez autora

badania. Pierwszy umożliwiał notowanie rodzaju, częstotliwości i źródeł odniesień do kultury, a drugi pozwalał rejestrować występowanie ćwiczeń mających cechy treningu interkulturowego, co pozwoliło na dokonanie także oceny ilościowej. Oba kwestionariusze miały charakter wykazu kryteriów (ang. *checklist*). Pierwszy obejmował informacje dotyczące zakresu tematyki interkulturowej oraz jej źródeł. Zakres tematyczny obejmował: 1. Literaturę piękną, muzykę klasyczną i sztukę (tzw. kulturę wysoką), 2. Film, muzykę i media (tzw. kulturę popularną), 3. Historię i politykę oraz instytucje życia publicznego, 4. Geografię i atrakcje turystyczne, 5. Życie codzienne oraz zwyczaje, 6. Tradycję, folklor i święta narodowe oraz 7. Grupy etniczne i kulturę młodzieżową.

Drugim narzędziem badawczym była lista kryteriów uznanych za elementy treningu międzykulturowego, zawierająca elementy kształcenia interkulturowego rozumianego jako rozwijanie zdolności obserwacyjnych, podnoszenie świadomości różnic i stereotypów oraz ćwiczenie umiejętności dostosowywania zachowania do odmiennych sytuacji kulturowych. Lista obejmowała następujące kategorie: porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego i świąt, porównywanie sytuacji społecznej, politycznej i ekonomicznej, posługiwanie się formami grzecznościowymi, komunikacja niewerbalna, przestrzeń osobista, koncepcja czasu, szok kulturowy, wartości (rodzina, religia, patriotyzm), sposoby okazywania zadowolenia, wdzięczności, żalu i żaloby, krytyki, stereotypy narodowe i etniczne, humor oraz właściwe i zakazane tematy rozmów. Kwestionariusz uwzględniał także źródła stosowanych na lekcji materiałów lub podawanych informacji: używany podręcznik główny, materiały dodatkowe z innych książek oraz inne źródła (wiedza nauczyciela, zasoby Internetu, telewizja, materiały autentyczne przywiezione z zagranicy). Użyte narzędzia pozwoliły określić, w jakim stopniu tematyka kulturowa występuje na lekcji z inicjatywy nauczyciela, a na ile wynika z zawartości stosowanego podręcznika oraz jak często pojawia się przypadkowo w ćwiczeniach gramatycznych, leksykalnych lub rozwijających sprawności językowe.

Wspomniane wyżej kwestionariusze wypełniano w czasie trwania obserwowanych lekcji, a dodatkowo prowadzono także notatki, co zwiększyło rzetelność wyników badania. Wszystkie obserwowane lekcje zostały nagrane na dyktafon, co pozwoliło później na wracanie do zapisu lekcji i dogłębną ich analizę (Silverman, 2011: 247). W fazie planowania badania, zakładano obserwację 10 nauczycieli w sekwencji 10 kolejnych lekcji z wybraną przez nauczyciela jedną grupą językową, co pozwoliłoby zobaczyć łącznie 100 lekcji. Kolejnym czynnikiem determinującym dobór obserwowanych grup językowych miał być używany przez nauczyciela podręcznik kursowy. Aby uniknąć oglądania lekcji specjalnie planowanych albo dostosowanych do oczekiwań przeprowadzającego badanie, nauczyciele nie wiedzieli, jaki jest cel badania. Poinformowano ich jedynie, że w polu zainteresowań badacza jest szeroko rozumienia interakcja w klasie językowej.

W części pierwszej badania (kwiecień-czerwiec 2011 r.), obserwacji poddano trzy grupy językowe z klas pierwszych, o różnych poziomach zaawansowania językowego (od niższego średnio-zaawansowanego, średnio-zaawansowanego, po

wyższy średnio-zaawansowany) prowadzone przez trzech różnych nauczycieli (dwie kobiety i jednego mężczyznę), z ponad dziesięcioletnim stażem pracy w szkole, posiadających najwyższe kwalifikacje zawodowe – tytuły nauczycieli dyplomowanych, pracujących w tym samym liceum. Dwie grupy miały trzy lekcje języka angielskiego tygodniowo, zaś jedna – dwie (pierwszym językiem obcym był dla nich język niemiecki). W związku z licznymi zmianami w planie w okresie prowadzenia hospitacji (czas egzaminów dojrzałości i wycieczek szkolnych) nie udało się zobaczyć planowanych 30 lekcji, a obserwowano ich jedynie 23.

W drugiej fazie projektu, w celu uzyskania obszerniejszego materiału badawczego, zdecydowano się na obserwacje wyłącznie lekcji, które, zdaniem prowadzących je nauczycieli, koncentrowałyby się na kształceniu kulturowym, a zatem próbowano odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób prowadzone jest nauczanie interkulturowe w polskiej szkole. Hospitacji poddano kolejnych 8 nauczycieli w sześciu innych poznańskich liceach (trzy nauczycielki dyplomowane, czworo mianowanych i jedną kontraktową), w trakcie 3 wybranych przez nich lekcji, z tą samą grupą językową (24 lekcje). Obserwowano dwie klasy pierwsze, cztery drugie i dwie klasy trzecie, trzy spośród nich miały rozszerzony program nauczania języka angielskiego (5 godzin tygodniowo). W połączeniu z materiałem badawczym z pierwszej części projektu, uzyskano łącznie obraz 30 lekcji poświęconych, zdaniem hospitowanych nauczycieli, rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Dla uzyskania pełniejszego obrazu problemu, po serii obejrzanych zajęć, z każdym nauczycielem (n=11) przeprowadzono wywiad, co pozwoliło na dokonanie analizy postaw nauczycieli i rozumienia przez nich roli kształcenia interkulturowego na lekcjach (Silverman, 2011).

5.2. Wyniki obserwacji

Na 23 lekcje obserwowane w pierwszej części badania 6 (26%), przeprowadzone w dwóch odrębnych grupach językowych, było poświęconych w całości lub w znacznym zakresie rozwijaniu szeroko rozumianej kompetencji kulturowej, natomiast niewiele zajmowano się elementami kształcenia interkulturowego. Omawiano na nich życie codzienne i zwyczaje reprezentantów innych kultur, m.in. różnice w typowym menu Polaków i Anglików, ulubione gry zespołowe Anglików i Polaków (aktywności fizyczne), szeroko rozumiany język ciała i gestów, historię walki ludności czarnoskórej o równe prawa obywatelskie w oparciu o analizę sylwetek znanych bojowników o wolność oraz historię zaginionej cywilizacji i związane z tym atrakcje turystyczne (Machu Pichu w Peru).

Lekcje te były dla uczniów źródłem informacji o innych kulturach, nie tylko brytyjskiej, co jest niezwykle ważne w przygotowaniu uczniów do komunikowania się w globalnym świecie, lecz analiza porównawcza czy umiejętność dostosowywania zachowań językowych i pozawerbalnych do nowej sytuacji, kluczowy element edukacji interkulturowej, odrywały na nich rolę śladową. Nauczyciele niewiele miejsca poświęcali na wykształcenie w uczniach krytycznego rozumienia inności

poprzez kształcenie w nich umiejętności obserwowania inności i nawiązywanie do kultury własnej. Robili to sporadycznie, np. na lekcji poświęconej angielskiej kuchni nauczycielka zapytała o nawyki żywieniowe Polaków.

Warto w tym miejscu zauważyć, że oczekiwanie iż porównywanie dwóch kultur prowadzi w sposób automatyczny do rozwijania świadomości kulturowej uczniów i empatii jest złudne. Zdaniem Byrama (1997: 59-63) tylko krytyczna świadomość kulturowa, osiągnięta dzięki ćwiczeniom pozwalającym dokonywać krytycznej analizy zjawisk kulturowych i ich dekonstrukcji, przyczynia się do rozwoju uczących się w tym zakresie. Stąd należałoby w trakcie lekcji języków obcych skłaniać uczniów do refleksji nad tym, jak ich język ojczysty oraz tożsamość językowa i kulturowa są postrzegane przez innych oraz wyrobić w nich zdolność do traktowania z dystansem norm kulturowych własnego społeczeństwa. Nic takiego nie zaobserwowano jednak na hospitowanych lekcjach.

Nauczyciele nie zwracali uwagi na rozwijanie umiejętności obserwacji i dostrzegania odrębności obcych dla uczniów sytuacji kulturowych. Nie zabiegali też o wykształcenie w nich umiejętności niewartościującego porównywania kultury własnej z obcą, rozwijanie postaw tolerancji, szanowania odrębności, analizy własnych wartości i przekonań czy dostosowywania zachowań do kodu obowiązującego w kulturze obcej. Trudno je zatem uznać za element treningu interkulturowego.

Choć jedną lekcję w całości poświęcono komunikacji niewerbalnej (w oparciu o rozdział z podręcznika *New English File* zatytułowany *Let your body do the talking* – pozwól ciału mówić), odbyło się to jednak w próżni kulturowej. Wprawdzie nauczyciel rozpoczął lekcję od informacji, iż w różnych kulturach ludzie używają zupełnie innych gestów komunikując się ze sobą, albo te same gesty mają zupełnie inne znaczenie, co może być źródłem nieporozumień czy wręcz niezrozumienia. Następnie odniósł się do doświadczenia uczniów i poprosił ich o podanie znanych im przykładów komunikacji pozawerbalnej i jej znaczeń w różnych częściach świata. Czworo uczniów podało takie przykłady, np. skinięcie głową w Polsce oznacza zgodę, a w Bułgarii odmowę. Nauczyciel dodał dwa inne, m.in. różne znaki wykonywane ręką są używane przez osoby podróżujące autostopem w Polsce i Austrii. Ta wprowadzająca część zajęć trwała łącznie 7 minut, z czego komunikacją niewerbalną w kontekście interkulturowym zajmowano się 3 minuty. Przez pozostałe 38 minut lekcji nie było żadnych odniesień międzykulturowych, co pokazuje jak marginalnie traktuje się tę problematykę w szkole. Przy takim podejściu trudno będzie wypracować uczniom umiejętność porównywania, niezbędną, by umieć rozpoznać różnice i podobieństwa między kulturami, a następnie wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Łącznie na 17 lekcjach obejrzanych w pierwszej fazie hospitacji nie odnotowano żadnych odniesień do kultury czy elementów nauczania interkulturowego, co stanowi 74% obserwowanych zajęć. Były to sprawnie przeprowadzone lekcje przez dobrze przygotowanych nauczycieli, jednak zdominowane przez tradycyjne nauczanie gramatyki, leksyki lub czterech sprawności językowych, odbywające się niejako w pustce kulturowej. Lekcje prowadzono metodą komu-

nikacyjną, która, z jednej strony promuje użycie języka angielskiego do komunikacji międzynarodowej, co powinno zachęcać do wprowadzania treningu międzykulturowego, lecz z drugiej strony, pozwala na nauczanie bez jakiegokolwiek kontekstu kulturowego. Na obserwowanych 5 lekcjach w grupie o największym poziomie zaawansowania językowego nie zauważono żadnych odniesień kulturowych czy elementów nauczania interkulturowego, co burzy dość powszechne przekonanie, iż wyższe poziomy zaawansowania językowego umożliwiają częstsze wprowadzanie elementów kulturowych na lekcjach.

Na wszystkich lekcjach, na których zajmowano się kulturą (n=6), źródłem odniesień kulturowych był podręcznik⁵. Na dwóch prowadzący lekcję nauczyciele odnieśli się do własnej wiedzy i doświadczenia nabytego w czasie podróży po świecie. Jedno zadanie domowe – przygotowanie w formie pisemnej biografii osoby, która jest dla uczniów inspiracją – wymagało samodzielnego podjęcia poszukiwań przez ucznia, np. w zasobach Internetu. Dziwi tak rzadkie odsyłanie uczniów do stron internetowych, gdyż są one uważane powszechnie za jedno z najlepszych źródeł materiałów służących edukacji międzykulturowej. Jedynie na trzech lekcjach (13% obserwowanych zajęć) dostrzeżono obecność istotnych elementów treningu międzykulturowego: porównywanie obyczajów dotyczących życia codziennego (dwie lekcje) oraz komunikację niewerbalną i szok kulturowy (jedna lekcja). Jednak poświęcano temu niewiele czasu.

Analizując zgromadzony materiał, pochodzący ze wszystkich lekcji poświęconych kształceniu kulturowemu (n=30), możemy stwierdzić, że na obserwowanych lekcjach przeważała interakcja typu nauczyciel – uczeń, dominował nauczyciel, zlecający konkretne zadania, komentujący czy rozmawiający z wybranym, jednym uczniem. Uczniowie rzadko mieli okazję pracować w parach lub grupach, nigdy nie wcielali się w rolę reprezentantów obcych kultur, co byłoby dobrą okazją do konstruowania i negocjowania znaczeń przez uczestników dialogu, odbywającego się przecież zawsze w określonym kontekście kulturowym. Tego typu ćwiczenia rozwijają ponadto umiejętność radzenia sobie z niejasnymi i niejednoznacznymi sytuacjami oraz, poprzez konieczność negocjowania znaczeń, uczą mediacji między kulturami. Uczniowie nie mieli okazji angażować się w ćwiczenia z zakresu werbalizowania różnic i podobieństw kulturowych, wyrażania tego, co dla nich niejasne, a także mówienia o własnych odczuciach i reakcjach na różne aspekty kultury (Kramersch, 1993: 222-225).

⁵ Możemy wnioskować, iż obecność modułu poświęconego kulturze w danym podręczniku w dużej mierze determinuje częstotliwość jej obecności na lekcjach. W hospitowanych grupach nauczyciele pracowali z następującymi podręcznikami: *Matura Explorer. Pre-intermediate* (Nowa Era) (troje nauczycieli), *Upstream. Intermediate* (Express Publishing), *New English File. Upper-Intermediate* (Oxford University Press), *Matura Rozszerzona. Upper-intermediate* (Longman), *Matura Solutions* (Oxford University Press) – dwie nauczycielki, jedna – poziom średniozaawansowany, druga – zaawansowany, *Matura Success* (Longman) – trzy nauczycielki: dwie poziom upper-intermediate, jedna – intermediate.

Równie rzadko zachęcano uczniów do zadawania pytań, relatywizowania, poddawania w wątpliwość i sprawdzania swoich założeń w odniesieniu do rozumienia danego komunikatu (Corbett, 2003: 97). Nie rozwijano także ich umiejętności obserwowania ludzkich zachowań i analizowania danych etnograficznych, w celu uzyskania wiedzy o kulturze. Dzieje się tak ze szkodą dla uczniów, gdyż wszystkie wspomniane działania prowadzą do rozwoju osobowości uczniów, inicjatywy, autonomii, pewności siebie i elastyczności w działaniu.

Dużą część lekcji uczniowie poświęcali na czytanie tekstu lub słuchanie wypowiedzi z CD oraz szeroko rozumiane rozwijanie sprawności czytania czy słuchania ze zrozumieniem. W większości nie były to jednak omawiane wcześniej tzw. teksty otwarte, pozwalające na nawiązanie dialogu z ich autorami czy prezentowanymi w nich treściami.

Jedynie na 7 lekcjach (23%) w dużej części dominowali uczniowie. Na lekcji poświęconej subkulturom młodzieżowym, uczniowie przedstawiali przygotowane w domu prezentacje (w czterech grupach). Razem z częścią organizacyjną lekcji zajęło to 35 minut. Po wysłuchaniu uczniów, nauczycielka zapytała dlaczego dla młodych ludzi tak ważne jest, aby identyfikować się z określoną subkulturą. Niestety, pozwoliła odpowiedzieć na nie jedynie trzem uczniom, co łącznie trwało minutę. Pozostałe 9 minut lekcji przeznaczono na dwa ćwiczenia w parach. W pierwszym, rodzic, niezadowolony ze związku dziecka z subkulturą młodzieżową, rozmawia z nim, on zaś próbuje przedstawić argumenty za przynależnością do niej (3 minuty). Następnie wybrani uczniowie odgrywający rolę rodzica streszczają na forum klasy, co usłyszeli (2 minuty). W drugim ćwiczeniu zmartwiony rodzic szuka porady u psychologa (2 minuty). Ostatnie 2 minuty lekcji wybrani uczniowie-psychologowie relacjonują problem i rady, jakich udzielili.

Choć w założeniu ćwiczenia wydają się być atrakcyjne i przydatne z punktu widzenia zarówno nauki języka, jak i rozwijania kompetencji interkulturowej, to wydaje się, iż bez przygotowania są prawie niewykonalne. Trudno oczekiwać, że 17-letni uczeń wcieli się w rolę psychologa i że bliskie będą mu lęki rodzica o własne dziecko. Z perspektywy interkulturowej komentarz ucznia-psychologa, iż zalecił rodzicowi, którego syn jest skinheadem, poddanie go terapii, gdyż to choroba i brak komentarza nauczycielki, skazuje lekcję na porażkę w zakresie rozwijania akceptowania inności, co jest istotnym elementem kształcenia interkulturowego. Lekcja w żaden sposób nie pokazała uczniom, że nie należy kategoryzować czy wartościować otaczających nas zjawisk czy osób, gdyż nasze osądy są często krzywdzące, powierzchowne i zupełnie niezgodne z rzeczywistością. Podobnie nie przyczyniła się do otwierania się uczniów na inność i unikania stereotypizacji otaczającego nas świata.

Druga lekcja, na której dominującą rolę odgrywali uczniowie, w całości poświęcona była stereotypom. Przez 45 minut siedzący w kole uczniowie próbowali rozstrzygnąć czy odwoływanie się do stereotypów jest złe. Spośród 12 uczniów obecnych na lekcji i biorących udział w dyskusji połowa (6) nie zabrało głosu ani razu. Argumenty podawane przez uczniów były powierzchowne, a dyskusja często

odchodziła od meritum, np. próbowano rozmawiać o naturze człowieka oraz odpowiedzieć na pytanie, czy człowiek z natury jest dobry czy zły. Jednym z powodów mogła być niepewność uczestników co do samego terminu – dyskusje należało poprzedzić gruntowną analizą definicji stereotypu. Wystarczyło odwołać się do dwóch niezwykle interesujących ćwiczeń z lekcji poprzedniej, opartych na prezentowanych na ekranie obrazkach/obrazie. W pierwszym, uczniowie, patrząc na abstrakcyjne obrazki azjatyckiego artysty, próbowali określić czy przedstawiają one Europejczyków czy Azjatów. Artysta przedstawił w nich swoją wizję obu w następujących kategoriach: wyrażanie opinii, punktualność, podróżowanie, restauracja i stanie w kolejce. W drugim odgadywali reprezentację wszystkich krajów Unii Europejskiej na obrazie czeskiego artysty. Oba ćwiczenia pozwoliłyby wnioskować, iż stereotypy są subiektywne oraz przedstawiają uproszczony i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości.

Toczona w klasie dyskusja była całkowicie spontaniczna, brakowało moderatora, nie podsumowano jej. Zupełnie pominięto rolę stereotypów jako istotnego elementu prowadzącego do nieporozumień między ludźmi w komunikacji z przedstawicielami innych kultur. Szkoda, że punktem wyjścia lekcji nie był jakiś tekst lub że nauczycielka nie zleciła uczniom przygotowania się do dyskusji w domu. Oczekiwanie, iż uczniowie mają argumenty do rozmowy na każdy temat jest nierealne, szczególnie jeśli planuje się poświęcić na dyskusję całą lekcję. Nauczycielka, stojąca poza kręgiem uczniów, jedynie raz zareagowała na argument pojawiający się w debacie i zadała pytanie dlaczego warto być otwartym. Ponadto dwukrotnie przyszła dyskutantom z pomocą, podpowiadając nieznanne słówko. Szkoda, że takich pytań ze strony nauczycielki nie pojawiło się więcej, gdyż właśnie one pozwoliłyby uczniom uświadomić sobie wagę problemu i negatywny wpływ stereotypów na harmonijne współzycie ludzi, szczególnie jeśli pochodzą oni z różnych kręgów kulturowych.

Dużo lepiej poradziła sobie z problemem stereotypów inna obserwowana nauczycielka, która poświęciła temu problemowi dwie lekcje. Celem pierwszej lekcji było uświadomienie uczniom, że stereotypy przekazują nam uproszczony i często nieprawdziwy obraz świata. Lekcja miała formę dyskusji, ale zaprojektowano ją znacznie lepiej niż omawianą wcześniej. Na początku uczniowie definiowali termin w parach, później na forum klasy próbowali ustalić wspólnie definicję stereotypu (7 minut). W dalszej części lekcji prowadzono dyskusję w oparciu o podane przez nauczycielkę, zapisane na tablicy, pięć stereotypowych opinii o Polakach (31 minuty). W przeciwieństwie do poprzedniczki, hospitowana nauczycielka była moderatorem dyskusji, często zadawała dodatkowe pytania, np. o stosunek do inności lub komentowała stwierdzenia uczniów lub prosiła innych o komentarz, odwołując się do ich doświadczeń, np. zszlenczonej wizyty w szkole grupy młodzieży niemieckiej.

Sterowana dyskusja pozwoliła uniknąć odchodzenia od tematu, a trafne pytania nauczycielki uświadamiały uczniom, iż ich wcześniejsze opinie, nieoparte rzetelną informacją czy własnym doświadczeniem, bywają często niepraw-

dziwe czy wręcz krzywdzące. Całość została podsumowana (5 minut). Jako zadanie domowe nauczycielka zleciła uczniom przygotowanie krótkiego wystąpienia na temat stereotypów związanych z Brytyjczykami i Amerykanami, co dobrze wpisuje się we wdrażanie uczących się w prowadzenie własnych badań czy poszukiwań, np. w oparciu o zasoby Internetu.

Druga lekcja została przeprowadzona w oparciu o materiał podręcznikowy (*Matura Solutions Intermediate*) – uczniowie czytali wypowiedzi trzech różnych osób na temat mieszkańców Londynu: rodowitego Londyńczyka, Polki mieszkającej w Londynie od roku i urodzonego tam Pakistańczyka. Następnie słuchali wypowiedzi czterech rówieśników z różnych krajów mówiących o typowych cechach swojego narodu. Myślą przewodnią lekcji było przeświadczenie, że stereotypy bywają nieprawdziwe i krzywdzące, co nauczycielka kilkakrotnie podkreśliła.

Ciekawe trzy kolejne lekcje prowadzone przez inną nauczycielkę dotyczyły szeroko rozumianych plusów i minusów wielokulturowości (dwie lekcje) i stereotypów (jedna lekcja). Lekcje przeprowadzono w oparciu o teksty spoza podręcznika (*Multiculturalism* i *National Stereotypes*). Na pierwszej uczniowie definiowali wielokulturowość, próbowali ustalić jakie może rodzić problemy, ale także jakie stwarza korzyści. Zastanawiali się także, co mogłoby im sprawiać najwięcej kłopotów w zaakceptowaniu obcokrajowców w Polsce (14 minut). W dalszej części lekcji, uczniowie w grupach czytali tekst traktujący o zaletach i zagrożeniach związanych z życiem w multikulturowym społeczeństwie (łącznie z ćwiczeniem – dopasowaniem do akapitów nagłówków i znalezieniem par: za i przeciw oraz sprawdzeniem, w trakcie którego uczniowie wyrażali także własne opinie, trwało to 19 minut). Ostatnią część zajęć (10 minut) poświęcono na dyskusję na temat co może rodzić napięcia i konflikty pomiędzy mniejszościami etnicznymi a ludnością tubylczą.

Druga lekcja w całości była poświęcona dyskusji nad zaletami i wadami wielokulturowości w oparciu o 9 pytań, nad którymi uczniowie mieli się zastanowić w domu. Rolę moderatora przyjęła nauczycielka, co pozwoliło wciągnąć wszystkich uczniów do rozmowy oraz ograniczyło wypowiedzi odbiegające od tematu. Udało się rozwinąć kwestie związane z tolerancją, tożsamością narodową i patriotyzmem. Nauczycielka umiejętnie tonowała pojawiające się ksenofobiczne i nietolerancyjne komentarze uczniów, zadając trafne pytania, pozwalające uczniom przemyśleć słuszność wypowiedzianych wcześniej sądów, np. dotyczące Cyganów mieszkających w Polsce. Trzecia lekcja, skonstruowana analogicznie, dotyczyła stereotypów, ich ograniczającego wymiaru i często nieprawdziwego opisu rzeczywistości. Z pewnością lekcje te w znacznym stopniu przyczyniły się do refleksji jej uczestników nad takimi kwestiami jak akceptacja inności, konieczność niewartościującej oceny otaczającego nas świata, znaczenie tolerancji dla współzycia ludzi pochodzących z różnych kultur czy konieczności zachowywania dystansu do samego siebie, omawianych kwestii czy nawet weryfikacji utrwalonych sądów i stereotypów.

Powszechnie wiadomo, że wiedza na temat danej kultury jest obszerna i ciągle ulega zmianie, stąd w ramach nauki języka obcego w szkole nie sposób przedstawić nawet jej najważniejszych aspektów. Dlatego niezwykle ważnym celem lekcji języków obcych powinno być rozwijanie wspomnianych już wcześniej umiejętności badawczych (etnograficznych), potrzebnych uczestnikom-obszernym czy badaczom kultury. Nic takiego nie miało miejsca na hospitowanych lekcjach. Zlecane zadania domowe, które mogłyby być dobrą okazją do ich ćwiczenia, oparte były głównie o ćwiczenia książkowe. Czasami nauczyciele prosili uczniów o napisanie krótkich wypowiedzi dotyczących ich życia, np. opisanie własnych nawyków żywieniowych. Zauważono dwa, wspomniane już wcześniej, wyjątki: po lekcji poświęconej ważnym postaciom w amerykańskiej historii walki o równouprawnienie ciemnoskórych obywateli, uczniowie mieli napisać w domu biografię osoby, która jest dla nich inspiracją, a po lekcji poświęconej stereotypom, uczniowie mieli przygotować informacje o Amerykanach i Brytyjczykach. Elementem obu zadań było wyszukiwanie potrzebnych informacji, jednak oba zadania nie wymagały dokonywania żadnych porównań czy analiz międzykulturowych, stąd trudno je uznać za przykłady ćwiczeń pozwalających uczniom sprawdzić się w roli etnografa czy badacza kultury.

Trzeba zaznaczyć, iż źródłem informacji o różnych kulturach są nie tylko bezpośrednie zachowania przedstawicieli danej kultury, ale także jej wytwory: literatura, środki masowego przekazu, reklama i inne zjawiska kulturowe. A zatem pomoce wizualne, takie jak zdjęcia, plakaty, broszury turystyczne, pocztówki i ilustracje w podręczniku do nauki języka obcego mogą być źródłem wiedzy o danej kulturze i są niezbędne do efektywnego nauczania kultury obcej w szkole. Ich obecność w klasie wprowadza element „inności” i może generować swoistego rodzaju dialog interkulturowy. Odczytywanie znaczeń przekazywanych za pomocą obrazu wymaga umiejętności obserwacji, interpretacji i krytycznej świadomości kulturowej, podobnie jak w porównawczych badaniach etnograficznych. Jak zauważa Corbett (2003: 141-144), uczyć się języka obcego potrzebuje ćwiczeń, które kształcą jego umiejętność odczytywania, czyli interpretowania wszystkich przekazów kulturowych w różnych formach.

Pomimo tego, że na omawianej wcześniej lekcji poświęconej komunikacji niewerbalnej korzystano z ilustracji zamieszczonych w podręczniku *New English File* (uczniowie mieli dopasować do każdego z zamieszczonych obrazków, ukazujących różny wyraz twarzy prezentowanej osoby, konkretne zdarzenie), to jednak w żaden sposób nie były one osadzone w kontekście kulturowym, stąd z punktu widzenia nauczania interkulturowego okazały się całkowicie nieprzydatne. W trakcie lekcji poświęconej jedzeniu (*Matura Explorer*), dość bogato zilustrowanej różnorodnością kuchni angielskiej, nauczycielka nie wykorzystała potencjału zdjęcia nietypowej, mieszczącej się na wysokości 50 metrów restauracji w Jaffie. Ograniczyła się do pytania, czy uczniowie chcieliby się w niej znaleźć. Zupełnie pominięto jej „inność”, kwestie różnorodności architektonicznych na świecie i ich przychyny. Zdjęć towarzyszących tekstowi o różnych grach zespołowych w Anglii, nie

omówiono wcale. Podobnie było na lekcjach o bohaterach walczących o równouprawnienie ludności kolorowej w USA i ikonach architektury światowej (*Matura Explorer*). Nie dość, że nauczyciele nie przynoszą własnych materiałów, to nie wykorzystują tych dostępnych w książkach, których używają. Wyjątek stanowiła nauczycielka, która lekcję o stereotypach poprzedziła ciekawą rozmową, której punktem wyjścia były prezentowane na ekranie abstrakcyjne obrazki, przedstawiające Europejczyków i Azjatów (ćwiczenie opisano wcześniej).

5.3. Wywiady z nauczycielami

Przyczyn tak powierzchownego traktowania kształcenia interkulturowego w szkole należy upatrywać w nieznanomości tematyki treningu międzykulturowego wśród nauczycieli i postrzeganiu przez nich własnej roli jako osoby, która ma przede wszystkim wykształcić u uczniów cztery sprawności językowe i dostarczyć im wiedzy z zakresu leksyki i gramatyki języka obcego. W czasie prowadzonych wywiadów większość obserwowanych nauczycieli deklarowała, iż głównym celem nauczania języka obcego w szkole powinno być przygotowanie uczniów do używania go w komunikacji (73%, n=8). Jednak priorytetem jest dla nich przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego (82%, n=9), który nie sprawdza znajomości kultury (tłumaczy to dość rzadkie odwołania do kultury na lekcji w pierwszej części badania). Tego oczekują od nauczycieli uczniowie, ich rodzice i władze oświatowe. Tylko jedna nauczycielka stwierdziła, iż nie koncentruje się na maturze, gdyż, jej zdaniem, szeroko rozumiana umiejętność komunikowania się w języku obcym jest znacznie ważniejsza.

Wszyscy nauczyciele opowiadają się za włączeniem treningu interkulturowego do programu nauczania języka obcego, choć tylko jeden z nich, pytany o to, co taki trening powinien obejmować, oprócz tradycyjnych elementów kształcenia kulturowego, wymienił uczenie uczniów otwartości na inność. Z rozmów wynika, iż nauczyciele nie wiedzą, co taki trening powinien obejmować. Nie dziwi to, gdyż jedynie dwóch odbyło taki trening (18%, n=2), pomimo tego, iż wszyscy deklarują, że regularnie biorą udział w różnych formach doksztalcenia nauczycieli, co pokazuje, iż nie jest to popularny czy powszechny element tego typu kursów. Nikt z badanych nie przyznał, że nie czuje się przygotowany do prowadzenia takiego treningu w ramach prowadzonych przez siebie lekcji – 5 (45%) stwierdziło, że jest do tego przygotowana, zaś 6 (55%) czuje się przygotowana do tego średnio.

Zdaniem większości hospitowanych nauczycieli (55%, n=6), monokulturowa klasa językowa może być źródłem doświadczenia interkulturowego dla uczniów, głównie za sprawą odpowiednio dobranego podręcznika czy innych materiałów dydaktycznych, ale także poprzez odwoływanie się do różnych doświadczeń uczniów i nauczycieli z podróży zagranicznych (4 (36%) z nich mieszkało zagranicą przez rok lub dłużej). 3 (27%) uznało, że jest to możliwe w ograniczonym zakresie, zaś 2 (18%) stwierdziło, iż jest to niemożliwe. Obserwowani nauczyciele nie współl-

pracują z nauczycielami innych przedmiotów w celu opracowania wspólnych programów nauczania interkulturowości. Jedna przygotowywała z nauczycielem języka polskiego inscenizację sztuki, druga prowadzi od czasu do czasu nieformalne rozmowy w pokoju nauczycielskim z nauczycielami geografii i historii.

Choć wszyscy mają wpływ na wybór podręcznika, z którym pracują, to tylko jedna nauczycielka kieruje się obecnością modułu związanego z nauczaniem kultury przy jego wyborze. Dla większości głównym kryterium jest dostosowanie książki do wymogów egzaminu maturalnego. Pomimo tego większość sądzi, iż podręcznik, z którym aktualnie pracują, spełnia swoje zadanie w kwestii kształcenia interkulturowego w stopniu ograniczonym 64%, $n=7$, zaś 2 (18%) ocenia go pod tym kątem dobrze lub bardzo dobrze. Jedynie dwoje (18%) uznało, iż książka wywiązuje się z tego zadania słabo.

5.4. Wnioski z obserwacji

Kształcenie kulturowe odbywa się w polskiej szkole rzadko, a interkulturowość w zasadzie nie istnieje. W ramach modułu kulturowego na lekcjach języków obcych najczęściej omawiano życie codzienne i zwyczaje przedstawicieli innych kultur (20%) oraz zagadnienia związane z historią obcych krajów (16,7%). Równie popularnymi tematami lekcji dotyczących kultury były geografia i atrakcje turystyczne różnych krajów (10%) oraz grupy etniczne i kultura młodzieżowa (10%). Swoje miejsce mają też tradycja, folklor i święta narodowe (6,7%). Obserwowani nauczyciele prezentują na lekcjach wybrane aspekty obcych kultur, ale nie robią tego w wymiarze międzykulturowym.

Hospitowane lekcje pokazują, iż w szkole polskiej wciąż dominuje tendencja do przedstawiania kultury obcej jedynie za pomocą faktów. Choć wiedza o kulturze jest konieczna, to jednak najważniejsze dla uczniów są umiejętności, pozwalające stać się wrażliwymi i krytycznymi obserwatorami każdej kultury, z własną włącznie, i które umożliwią im w dorosłym życiu samodzielne kontynuowanie nauki (Roberts i in., 2001). Obserwowane 30 lekcji, na których zajmowano się kształceniem kulturowym, w znacznej mierze sprowadzały się do przekazywania wiedzy deklaratywnej dotyczącej wybranych aspektów nieznanymi uczniom kultur. Potencjał znajdujący się w materiałach wizualnych, z punktu widzenia kształcenia interkulturowego, był niewykorzystywany.

Najczęściej stosowanym przez nauczycieli typem ćwiczenia interkulturowego jest porównywanie odmienności kulturowej (zaobserwowano je na 4 z 47 hospitowanych łącznie lekcji (8,5%)), jednak proporcje pomiędzy eksponowaniem różnych fragmentów odmiennych kultur a porównywaniem ich z kulturą własną są zachwiane – zbyt duży akcent kładzie się na pokazywanie inności, zaniedbując refleksję nad kulturą własną, lub robi się to zbyt powierzchownie. Zupełnie pominięto kształtowanie odpowiednich postaw i umiejętności radzenia sobie z innością.

Obserwowani nauczyciele stosunkowo rzadko odwoływali się na lekcjach do kultury polskiej. A jak wiemy, zgodnie z zasadami kształcenia interkulturowego, aby dobrze funkcjonować w globalnym świecie, trzeba zdawać sobie sprawę, że kultura rodzima determinuje naszą percepcję, interpretację i zachowania, oraz mieć świadomość kiedy i jak to się dzieje. Dlatego tak ważne wydaje się odwoływanie do kultury własnej na lekcjach języków obcych, a jednocześnie przestrzega przed porównywaniem kultur wyłącznie z jednej, rodzimej perspektywy (Sercu, 1998: 261-262). Ponadto, przyjęcie perspektywy obcej pozwala bardziej świadomie spojrzeć na rzeczywistość uznawaną za oczywistą, porównywanie kultury obcej i rodzimej umożliwia poznanie zwłaszcza nieuświadomionych aspektów kultury własnej, przez co wzmacnia się poczucie tożsamości kulturowej uczniów.

6. Uwagi końcowe

Kształcenie interkulturowe w ramach lekcji języka angielskiego wydaje się dziś czymś niezbędnym, szczególnie wobec rosnącej roli tego języka jako narzędzia w komunikacji międzynarodowej. Analiza obserwowanych lekcji pokazuje, że dialog interkulturowy w polskiej klasie językowej występuje niezwykle rzadko. Kultury naucza się w bardzo ograniczonym zakresie i w sposób tradycyjny. Choć obserwowani nauczyciele mają świadomość konieczności prowadzenia kształcenia interkulturowego, prowadzą je w ograniczonym zakresie. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że sami dokładnie nie wiedzą, co taki trening powinien obejmować. Ponadto, uczestnicy procesu edukacyjnego, ich rodzice i władze oświatowe oczekują od nich, przygotowywania na lekcjach uczniów do egzaminu maturalnego, który nie sprawdza wiedzy kulturowej czy umiejętności interkulturowych.

Impulsem do omawiania problematyki kulturowej czy interkulturowej jest zwykle używany podręcznik i treści w nim zawarte. Na lekcjach dominuje nauczyciel, bardziej angażujące uczniów formy pracy, np. poszukiwanie własnych źródeł informacji, a następnie samodzielne ich prezentowanie są stosowane rzadko. Prac projektowych, które byłyby okazją dla uczniów do samodzielnego analizowania wybranych elementów kultury obcej i porównywania ich z rodzimą nie stosuje się wcale. Postulat podejścia porównawczego do zagadnień różnic kulturowych czy obyczajowych w nauczaniu kultury jest realizowany w stopniu minimalnym. Uczniów sporadycznie zachęca się do własnych poszukiwań, przemyśleń i doboru argumentacji. Nauczyciele wydają się nie mieć świadomości, że wiedza kulturowa sprzyja budowaniu tolerancji, a edukacja interkulturowa ma istotny wpływ na postawy uczniów: otwarcie na świat, rewizję stereotypów i porzucenie etnocentryzmu. Dlatego więcej uwagi należałoby poświęcić kształceniu interkulturowemu przyszłych nauczycieli i moduł ten uczynić tematem przewodnim szkoleń oferowanych czynnym nauczycielom. Z pewnością podniosłoby to świadomość nauczycieli, jak ważnym elementem edukacji językowej jest dziś kształcenie interkulturowe oraz zwiększyłoby częstotliwość i jakość dialogu interkulturowego w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Byram, M. i Morgan, C. 1994. *Teaching and learning language and culture*. Clevedon, OH: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2008. *From foreign language Education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. i Zarate, G. 1996. *Młodzież wobec różnic. Propozycje dla nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Corbett, J. 2003. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M. 1999. „Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom”. [w:] Hinkel, E. (red.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 196-219.
- Fenner, A. 2000. „Cultural awareness”. [w:] Fenner, A. i Newby, D. (red.). *Approaches to materials design in European textbooks*. ECML: Council of Europe. 142-155.
- Forsman, L. 2010. „EFL education in the new millennium: focus on the promotion of awareness of difference and diversity”. [w:] *Scandinavian Journal of Education Research* 54: 501-517.
- Habermas, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kelly, G. 1955. *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. i Lehtovaara, J. 2001. *Experiential learning in foreign language education*. London: Longman.
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lingard, L. i Kennedy, T. J. 2007. *Qualitative research in medical education*. Edinburgh: ASME.
- Pilch, T. 1998. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Żak.
- Risager, K. 1991. „Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies”. [w:] Buttjes, D. i Byram, M. (red.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 181-192.
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. i Street, B. 2001. *Language learners as ethnographers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Scollon, S. 1999. „Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom”. [w:] Hinkel, E. (red.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 13-27.

- Sercu, L. 1998. „In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence”. [w:] Byram, M. i Fleming, M. (red.). *Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press. 255-274.
- Seidlhofer, B. 2010. „Giving voice to English as a lingua franca”. [w:] Facchinetti, R., Crystal, D. i Seidlhofer, B. (red.). *From international to local English and back again*. Bern: Peter Lang: 132-156.
- Silverman, D. 2011. *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. (wydanie czwarte). Los Angeles: Sage.
- Tarnowski, K. 2005. *Usłyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary*. Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.
- Thompson, C. 2011. „A dialogic approach to the design of a transcultural communication classroom activity for multilingual learners”. [w:] *Language, Culture & Curriculum* 24: 207-220.
- Williams, M. i Burden, R. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.