

Marta Wojakowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

mb.wojakowska2@uw.edu.pl

Wojciech Sosnowski

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-9299-4505>

w.sosnowski@uw.edu.pl

„Językowy telemost” jako nowa forma kształcenia kompetencji interkulturowej i doskonalenia warsztatu nauczyciela języka obcego

“Language space bridge” as a new way to train intercultural competence and improve the foreign language teacher’s skills

The shift to distance learning in foreign languages teaching has further emphasized the need for communication and interaction set in a context close to authentic experience. The starting point of the research was the assumption that a new classroom practice developed during the pandemic – the “language space bridge” – contributes to the development of language education and influences the improvement of intercultural competence. This article is based on a study of the “language space bridge”, a non-institutional educational platform running between 2020 and 2022 and set up by an international team of foreign language teachers collaborating under an Erasmus+ project. The article discusses theoretical aspects of intercultural communication and forms of training. A description of the research process is followed by the presentation of the didactic process itself. Having



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

conducted an in-depth analysis of the evaluation questionnaires completed by the students and teachers, the authors conclude that the new educational platform might be a way to improve intercultural competence for both students and teachers.

Keywords: intercultural competence, non-formal learning, innovative education, language teaching

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, pozaformalne kształcenie, innowacyjna edukacja, dydaktyka języków obcych

1. Wprowadzenie

Wybuch światowej pandemii Covid-19 i nałożone w związku z tym ograniczenia zapoczątkowały wiele inicjatyw konsolidacyjnych nauczycieli języków obcych z różnych krajów i uczelni. Ów fakt w pierwszej kolejności zaowocował szeregiem szkoleń organizowanych *ad hoc* online mających na celu przygotowanie glottodydaktyków do kontynuacji nauczania za pomocą najnowszych technologii. Narzucone odgórnie przejście na tryb zdalny zmusiło nauczycieli do pracy w nowej rzeczywistości i wydobycia z niej potencjału dydaktycznego na rzecz dalszego kształcenia u uczniów zdolności komunikowania się w języku docelowym. Ta zaś jest uwarunkowana przez interakcję osadzoną w kontekście zbliżonym do autentycznego, czemu częściowo sprzyjała praca zdalna. W taki sposób realizowany był jeden z najważniejszych celów nauczania języków obcych.

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w latach 2020–2022, których celem była analiza kształcenia kompetencji interkulturowej za pomocą pozainstytucjonalnej platformy edukacyjnej, tj. „językowego telemostu”¹ (ang. LSB Language Space Bridge). Taką formę kształcenia językowego opracował w 2020 roku zespół nauczycieli języka rosyjskiego z Anglii, Czech, Hiszpanii, Irlandii, Niemiec i Polski skupionych wokół projektu Erasmus+². Nadrzędnym celem comiesięcznych półtoragodzinnych spotkań³ na

¹ Nazwa narzędzia dydaktycznego miała w zamysle twórców platformy kojarzyć się z „telemostem” jako „bezpośrednim połączeniem satelitarnym nawiązywanym między różnymi miejscami, w celu bezpośredniego kontaktu” (WSJP). Jeden z pierwszych „telemostów” na świecie odbył się 23 sierpnia 1962 roku pomiędzy Europą i USA (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Телемост>, DW 10.12.2022).

² Parametry projektu: 2020-1-PL01-KA104-080680 „Dziedzictwo kulturowe w nauczaniu języka obcego. Transfer wiedzy (program Erasmus Plus)”. Pierwotnie program miał być realizowany za pomocą wizyt studyjnych, lekcji otwartych i szkoleń dla nauczycieli języków obcych w poszczególnych krajach. Zamknięcie granic oraz izolacja nauczycieli i uczniów utorowały drogę do zainicjowania nowej formy kontaktu: spotkań online.

³ Każdy „językowy telemost” był poprzedzony spotkaniem dydaktyków, omówieniem scenariusza zajęć oraz przygotowaniem nauczycieli do aktywnego udziału w lekcji z uczestnikami. Po

platformie Zoom było umożliwienie kontaktu uczącym i studentom pochodzącym z różnych krajów oraz rozwijanie u uczestników spotkania kompetencji komunikacyjno-językowej ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia kompetencji interkulturowej.

„Telemosty” były adresowane do uczących się języka rosyjskiego na poziomach A i B na europejskich uniwersytetach oraz w centrach językowych. Słuchacze w wieku od 20 lat do 80 lat na co dzień uczęszczali na zajęcia do jednonarodowych grup i częstokroć opanowywali język obcy za pomocą swojego ojczystego jako pośrednika interface’owego. W latach 2020–2022 w 12 „telemostach” wzięło udział blisko 200 uczniów z 15 krajów świata i 20 nauczycieli języka rosyjskiego jako obcego. Na każdych zajęciach uczestniczyło od 20 do 30 słuchaczy. To właśnie ich aktywność podczas „telemostów” oraz działania nauczycieli wykorzystujących to narzędzie dydaktyczne stały się podstawą badania.

2. Założenia metodologiczne

Podstawą teoretyczną badania jest założenie, że praktyka kształcenia językowego w postaci „telemostu” jest doskonałą formą rozwijania kompetencji interkulturowej. Zaobserwowano, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie pracujący nad doskonaleniem języka obcego w swoim kraju w grupach jednonarodowych niewystarczająco ją rozwijają. Założono, że jedyną dotychczasową ścieżką, na której przebiegało doskonalenie tejże kompetencji, była linia *język ojczysty/kultura ojczysta – język docelowy/kultura kraju nauczanego języka* (w tym przypadku język rosyjski i kultura rosyjska). O wiele większe wyzwanie stanowi jednak rozwijanie kompetencji interkulturowej, ponieważ do jej prawidłowego rozwoju niezbędna jest konfrontacja z nieznanymi realiami oraz próba ich zrozumienia (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019: 122).

Celem badań było sprawdzenie, w jakim stopniu nauczyciele języków obcych są przygotowani do pracy w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym oraz obserwacja, jakich metod, środków i narzędzi glottodydaktycznych używają do budowania dialogu opartego na tolerancji, zrozumieniu obcości i zaakceptowaniu inności.

Podstawowymi narzędziami badawczymi były:

- anonimowa ankieta ewaluacyjna przeprowadzana bezpośrednio wśród uczniów po każdym spotkaniu;
- doświadczenie hospitacji online (nauczyciele obserwowali innych);

zakończonym „telemością” nauczyciele wnikliwie analizowali przeprowadzone zajęcia oraz wyniki ankiet.

- polekcyjna pogadanka o wrażeniach i odczuciach po każdej jednostce dydaktycznej.

Zbadanie dróg rozwoju kompetencji interkulturowej było podyktowane kilkoma względami. Po pierwsze, nauczyciele języków pracujący w swoich krajach nie mają możliwości doskonalenia warsztatu glottodydaktyka w grupach wielonarodowych. Po drugie, „językowy telemost” pozwala wyjść poza ramy zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, mogą bowiem wziąć w nim udział osoby w różnym wieku, o rozmaitych potrzebach i różnorodnym wykształceniu. Po trzecie, „językowe telemosty” poruszają kwestię konieczności rozwijania oraz doskonalenia kompetencji interkulturowej i budzą świadomość w tym zakresie zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów.

3. Kompetencja interkulturowa

Dzisiejsze zainteresowanie edukacją interkulturową wywodzi się z głębokich przemian społecznych, jakie w ostatnich latach zaszły zarówno w Europie, jak i na świecie. Odpowiedziały na to glottodydaktyka, której jednym z najważniejszych celów stało się przygotowanie uczniów oraz nauczycieli do roli mediatorów międzykulturowych. Obecność tego kontekstu w glottodydaktyce nie jest rzeczą nową, zainteresowanie problemem komunikacji interkulturowej sięga bowiem początków czasów nowożytnych, jednak dopiero w latach '80 XX wieku zaczęto widzieć w niej potencjał dydaktyczny. Przypomnijmy, że język jako środek komunikacji jest pojęciem wieloaspektowym, rozpatrywanym przez językoznawców różnych nurtów (np. Sapir, 1921; Chomsky, 1957; Grucza, 1976), a sama kompetencja interkulturowa – fenomenem interdyscyplinarnym i niemierzalnym, ponieważ odwołuje się do wielu z nauk takich jak etnografia, antropologia, socjologia, psychologia czy językoznawstwo.

Wobec tak szerokiej perspektywy kompetencji interkulturowej jej zdefiniowanie nie jest zadaniem prostym. Zazwyczaj kojarzy się ją z wiedzą deklaratywną czy faktograficzną, jak znajomość historii, kultury, obyczajów czy norm mieszkańców danego obszaru językowego (Wilczyńska, 2005: 22). Jednak, jak wspomniano wyżej, kompetencja interkulturowa jest o wiele bardziej złożona; jest nią bowiem przede wszystkim potrzeba radzenia sobie z różnorodnością kulturową i językową (dostosowywanie reakcji, modyfikowanie języka), a ponadto konieczność zrozumienia, że poszczególne kultury mogą mieć różne tradycje i normy, a takie same działania mogą być inaczej postrzegane przez osoby należące do różnych obszarów kulturowych (ESOKJ, 2001, 2020)

3.1. O formach kształcenia kompetencji interkulturowej

Bandura (2007: 74) zwraca uwagę na fakt, że wyrabianie u uczących się wrażliwości na inną kulturę, na zrozumienie poszczególnych jej aspektów oraz uczenie tolerancji czy myślenia krytycznego wpływa pozytywnie na rozwój kompetencji interkulturowej. Nie należy przy tym pomijać faktu, że kompetencja interkulturowa opiera się na wiedzy na temat kultury kraju języka docelowego. Zamiast skupiać się na wiedzy faktograficznej uczniowie powinni jednak wykazać się zrozumieniem złożoności interakcji z *Innym*. Podkreśla się, że kompetencja interkulturowa powinna być kształcona aktywnie; sprawdzą się tutaj ćwiczenia w parach i grupach, odgrywanie ról, projekty grupowe, gry symulacyjne, prowadzenie dziennika czy językowego portfolio. W kształceniu kompetencji interkulturowej znacznie większy potencjał niż klasyczne podręczniki mają dokumenty autentyczne, takie jak blog, teksty prasowe, reklama czy programy telewizyjne (Róg, 2017: 35). Punktem centralnym działań podejmowanych na lekcjach języka obcego powinny być zadania mające na celu ułatwienie zrozumienia złożoności innej kultury. Matsumoto i Yoo (2006) określają ten proces mianem „rozpakowania kultury”, czyli uwrażliwiania na inną kulturę i uświadamiania sobie własnej. W nauczaniu języka obcego sprawdzą się też zajęcia o charakterze etnograficznym, które mają na celu skierowanie uwagi uczących się danego języka na kontekst kulturowy poprzez serię pytań (np. obalających utarte przekonania), które poprzedzają pracę z dokumentem autentycznym. Nie należy także pomijać kulturowych asymilatorów czy podejścia porównawczego, jednakże nie chodzi tu o często stosowane w podręcznikach ćwiczenia na zestawianie zjawisk typowych dla kraju ucznia oraz właściwych dla obszaru języka, który uczeń nabywa, ale o „krytyczną świadomość kulturową” (Byram, 1997: 9). Pod tym pojęciem rozumie się kompleksową analizę porównawczą skłaniającą uczniów do refleksji, traktowania z dystansem własnych norm kulturowych czy też aktywizowania wiedzy i doświadczeń nabytych wcześniej (Byram, Zarate, 1994: 21–33).

Tymczasem zadania związane z rozwijaniem kompetencji międzykulturowej są zwykle realizowane *implicite* w ramach różnorodnych ćwiczeń językowych i tylko okazjnie objaśniane są pewne złożone zagadnienia międzykulturowe. Wiąże się to między innymi z zasadą unikania języka ojczystego na lekcji. Taka zaś koncentracja na różnicach, bez wyjaśnienia podłoża i przyczyn, oddala nas od zrozumienia innej kultury na skutek powstawania uogólnień i stereotypów (Krumm, 1991: 6, za: Miłuńska, 2012a: 111).

Podsumowując, należy zauważyć, że najważniejszym elementem kształcenia kompetencji interkulturowej jest samopoznanie, dyskusja, umiejętność funkcjonowania w środowisku wielokulturowym, kształcenie na poziomie kognitywnym, ale też afektywnym. Celem kształcenia językowego nie

powinna być bowiem wyłącznie poprawność językowa – bezbłędna komunikacja, często utożsamiana z wyidealizowanym modelem rodzimego użytkownika języka, ale komunikacja otwarta, świadoma, umożliwiająca budowanie relacji z innymi jej uczestnikami (ESOKJ, 2001: 16).

4. Opis i przebieg badania

W przeprowadzonym badaniu zastosowaliśmy sprawdzoną typologię Wilczyńskiej (2005: 21–22), zgodnie z którą uczący się powinni:

1. Dobrze znać kulturę własną i kulturę docelową (w tym przypadku rosyjską oraz kulturę innych uczestników „telemostów”).

Aby zrealizować ten cel, materiały dydaktyczne oparto na autentycznych tekstach kultury⁴. Należało sprowokować słuchaczy przez odpowiedni dobór tematów (np. *Porozmawiajmy o sztuce*) i zadania dające okazję zdobycia wiedzy (np. *Dowiedz się, jaki tytuł nosi ten obraz i w jakiej galerii się znajduje*), a także jej przekazywania innym uczniom z pozycji kultury obcej (np. *Anglicy opowiadają o najcenniejszym w Polsce obrazie znajdującym się w Muzeum Narodowym im. Czartoryskich w Krakowie*).

2. Dostrzegać stereotypy⁵ i uwrażliwiać na stereotypizację.

W celu doskonalenia tej umiejętności w scenariuszach należało uwzględnić takie zagadnienia, które pozwolą wydobyć i zwalczać stereotyp, a nie go utrzymywać. Zostały one dobrane do każdego tematu zajęć na zasadzie uwrażliwiania na stereotypizację za pomocą wprowadzania tzw. fałszywych stereotypów (np. *w Polsce jedynym językiem jest polski; kuchnia czeska jest bardzo uboga; młode pokolenie nie chodzi do galerii i nie zna kanonicznych dzieł sztuki*).

3. Umieć się odpowiednio zachować w sytuacji komunikacyjnej zaistniałej na styku różnych kultur oraz potrafić się dostosować do kultury docelowej.

Realizacja tego celu musi przebiegać wielotorowo. Przede wszystkim uczącym się należy dostarczać odpowiednie środki językowe w języku komunikacji. Następnie zaś należy doskonalić pożądane zachowania poprzez konkretne akty komunikacyjne (np. *Oceń obraz znanego malarza rosyjskiego i niemieckiego oraz uzasadnij swoją ocenę*).

4. Umieć promować kulturę ojczystą wśród obcych kultur oraz pośredniczyć w dialogu między różnymi kulturami.

⁴ Pod tym pojęciem rozumiemy dowolny wytwór kultury, utrwalony w formie pisanej, wizualnej, audialnej, a nawet wirtualnej lub architektonicznej.

⁵ Stereotypy mogą posłużyć jako punkt wyjścia do zrozumienia istotnych mechanizmów kulturowych (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019: 418).

Dobór tematów musi być nakierowany na możliwość promowania kultury, aby zachęcić uczącego się do zapoznawania innych z poszczególnymi fragmentami rodzimej rzeczywistości, np. *uczniowie prezentują produkt ze swojego kraju, nieznaną za granicą*.

W celu uwzględnienia takich postulatów należało zatem określić zakres tematyczny spotkań, proponując tym samym bliskie każdemu prowadzącemu tematy. Cyklicznie zmieniający się prowadzący zajęcia (przedstawiciele różnych kultur prezentujący różne style nauczania) określali tematykę spotkań, następnie tworzyli swoje autorskie scenariusze w oparciu o różne metody, środki i narzędzia dydaktyczne. Poza ujmowanymi we wszystkich scenariuszach niezbędnymi i tradycyjnymi celami komunikacyjnymi, językowymi (z podziałem na gramatyczne i leksykalne), nadrzędne stały się cele socjokulturowe i interkulturowe, które podporządkowano przedstawionej powyżej typologii Wilczyńskiej (w Tabeli 1 przedstawiane są wybrane przykłady celów dostosowanych do bloków tematycznych realizowanych podczas „telemostów”).

Tabela 1. Wybrane tematy “językowych telemostów” z najważniejszymi celami interkulturowymi

Temat „językowego telemostu”	Cele socjokulturowe i interkulturowe wraz z przykładami z odbytych zajęć
<i>Poznajmy się. Kraje i języki</i>	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń rozpoznaje tzw. „małe ojczyzny” i „małe języki” (np. nauczycielka rosyjskiego z Rosji jest Tatarką i zna język tatarski) – uczeń z Polski jest Ślązakiem i aktywnie używa dialektu lub etnolektu śląskiego
<i>Palce lizać. Kuchnia narodowa i regionalna</i>	– uczeń umie nazywać dania poszczególnych kuchni narodowych i regionalnych w oryginalnej nazwie; wie, jakie cechy rytualne i znaczenie narodowe mają te dania (np. <i>danie X jemy podczas świąt Bożego Narodzenia</i>)
<i>Jacy my jesteśmy? Jacy oni są? Porozmawiajmy o stereotypach</i>	– uczeń umie zburzyć przyjęte w jego kulturze stereotypy o innych narodach i kulturach poprzez bezpośredni kontakt z przedstawicielem danej narodowości i możliwość zadania mu pytań oraz nawiązania kontaktu i przyjaźni
<i>Pierwszy dzwonek. Porozmawiajmy o szkole i edukacji</i>	– uczeń poznaje strukturę oświaty, tradycje edukacyjne i metody pracy z uczniami z poszczególnych kręgów kulturowych
<i>Idziemy do galerii. Porozmawiajmy o sztuce</i>	<ul style="list-style-type: none"> – uczeń poznaje preferencje estetyczne innych uczestników w zakresie sztuki malarskiej – uczeń potrafi przyjąć krytykę oraz inne zdanie grupy

Jak widać z przytoczonych przykładów, podstawowym nurtem „telemostów” jest nauczanie języka poprzez kulturę i kultury poprzez język. Tylko eksponowanie i konfrontacja elementów kultury narodowej i regionalnej gwarantuje sukces w kształceniu kompetencji interkulturowej. Dodatkowo należy podkreślić, że obecność wielu nauczycieli na lekcji pozwoliła budować jednostkę lekcyjną wielotorowo: koordynator całych zajęć sprawował pieczę nad przebiegiem zajęć, zaś uczestniczący w danym „telemoście” glottodydaktycy koordynowali toczącą się równolegle lekcję na czacie (wypisywanie trudnych słów i wyrażeń). Integralną częścią wszystkich zajęć stała się praca w 6–8-osobowych grupach składających się z uczniów różnych narodowości, którzy pracowali pod okiem jednego albo dwóch nauczycieli danego języka. Uczniowie wykonywali przygotowane wcześniej przez prowadzącego zadania glottodydaktyczne, a następnie prezentowali ich wyniki na forum grupy.

5. Wynik badania

Badanie, którego wyniki prezentujemy poniżej, opiera się na kwestionariuszu ankiety przeprowadzonym wśród ok. 150 uczestników „telemostów” w latach 2020 – 2022. Główne pytanie badawcze wraz z hipotezą zostało sformułowane w następujący sposób: *Czy w opinii uczniów, zajęcia przeprowadzone za pomocą pozainstytucjonalnej formy edukacyjnej, tj. „językowego telemostu”, przyczyniają się do rozwijania kompetencji interkulturowej?*

Zajęcia prowadzone w formie „językowego telemostu” spotkały się z bardzo pozytywnym odbiorem wśród ich uczestników oraz przyczyniły się do kształcenia kompetencji interkulturowej zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Anonimowe kwestionariusze, które wypełniali słuchacze po każdym „językowym telemoście” zachowywały tę samą skalę i kolejność od pierwszego do ostatniego pytania, a większość pytań miała charakter zamknięty. Ankietowani studenci mieli wybrać jedną z wartości na skali Likerta pomiędzy (–2) a (+2), gdzie (–2) oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam” zaś (+2) „zdecydowanie się zgadzam”. Na końcu kwestionariusza zadano pytania otwarte, które uzupełniały pytania zamknięte.

Przed przystąpieniem do prezentacji wyników badań, warto jeszcze raz przypomnieć, że nie da się precyzyjnie zdefiniować czy zobrazować istoty kompetencji interkulturowej. W związku z jej niemierzalnością, przedstawione poniżej dane są naszą interpretacją opinii użytkowników „telemostów”.

Tabela 2 pokazuje odpowiedzi uczestników „językowego telemostu” na pytanie związane z ich odczuciami dotyczącymi rozwijania kompetencji interkulturowej podczas zajęć.

Tabela 2. Odczucia studentów związane z rozwijaniem kompetencji interkulturowej i językowej podczas zajęć typu „językowy telemost”

Czy według Pani/Pana lekcja w trybie „telemost” pozwoliła Panu/Pani rozwinąć umiejętności kulturowe oraz wzbogacić wiedzę językową?				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
54%	41%	5%	0%	0%

Analiza ilościowa kwestionariusza przedstawiona w powyższej tabeli pokazuje, że niemalże wszyscy słuchacze (95%) uczestniczący w „telemoście” uważają, że taka forma nauki rozwinęła ich umiejętności kulturowe i wzbogaciła wiedzę językową. Jedynie 5%, tj. 8 studentów z 152, nie wyraziło swojego zdania.

Kolejne pytanie dotyczyło odkrywania różnic między kulturami.

Tabela 3. Opinia ankietowanych dotycząca treści kulturowych

<i>„Językowy telemost” pomógł mi odkryć i lepiej zrozumieć różnice kulturowe</i>				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
71%	28%	1%	0%	0%

Zdecydowana większość, czyli 71% uznała, że taka forma zajęć przyczyniła się do lepszego zrozumienia kultury obcej. Nie odnotowano odpowiedzi, które wskazywałyby, że respondenci nie zgadzają się ze stwierdzeniem, iż zajęcia w formie „telemostu” pomogły im odkryć różnice kulturowe i lepiej je zrozumieć. Wartości te pokrywają się z naszymi obserwacjami poczynionymi na zajęciach.

Kolejnym punktem ankiety było pytanie dotyczące udziału w zajęciach jednocześnie kilku nauczycieli z różnych krajów świata.

Tabela 4. Opinia uczniów na temat koncepcji udziału w „telemoście” wielu dydaktyków

<i>Podoba mi się koncepcja udziału w „językowym telemoście” jednocześnie kilku nauczycieli</i>				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
69%	30%	1%	0%	0%

Analiza opinii uczących się wykazuje (Tabela 4), że większość ankietowanych zgadza się z tym, iż dobrym pomysłem było jednoczesne uczestnictwo

w „telemoście” wielu pedagogów wywodzących się z różnych kręgów kulturowych i reprezentujących różne szkoły metodyczne. Wyniki ankiet poświadczają także zacytowane poniżej komentarze.

Na ostatnie pytanie zamknięte o zasadność wprowadzenia „telemostu” jako stałego elementu zajęć językowych (Tabela 5) aż 75 % uczestników odpowiedziało twierdząco. Jedynie 1% ankietowanych uważa, że „telemost” nie powinien być częścią zajęć językowych.

Tabela 5. Opinia ankietowanych na temat tego, czy „telemost” powinien być stałym elementem językowego procesu dydaktycznego.

Forma zajęć „telemost” powinna według Pani/Pana zostać na stałe wprowadzona do zajęć językowych				
Zdecydowanie się zgadzam (+2)	Raczej się zgadzam (+1)	Nie mam zdania (0)	Raczej się nie zgadzam (-1)	Zdecydowanie się nie zgadzam (-2)
75%	22%	2%	1%	0%

Wyraźnie widać, że w odpowiedziach na cztery pytania zamknięte nie odnotowano większych rozbieżności. Wyniki ankiet jasno wskazują, że zawsze ponad 90% studentów, tj. 137 osób, ocenia pozytywnie „językowe telemosty” oraz to, co ze sobą wносиły do lekcji.

Ankieta kończyła się pytaniem otwartym o największą wartość dodaną zajęć w formie „telemostu”. Odpowiedzi respondentów (R) pokrywają się z tym, co zaobserwowaliśmy w pytaniach zamkniętych. Znakomita większość komentarzy potwierdza tendencję, która jest widoczna w tym badaniu, a mianowicie studentom bardzo podobały się „językowe telemosty” i chętnie widzieliby tego typu zajęcia na innych przedmiotach:

- R1: „Zajęcia były świetnie zorganizowane, podobało mi się dzielenie na ‘pokoje’ w Zoomie i to, że mieliśmy w małej grupie nauczyciela, który nam pomagał”;
- R2: „Świetne zajęcia, nauczyłam się mnóstwo rzeczy i ciekawostek. Dowiedziałam się o rzeczach, których nie ma w podręcznikach”;
- R3: „Chciałabym uczestniczyć w takich zajęciach z innych języków obcych”.

Naszą uwagę przykuły także komentarze, które według nas dotyczą rozwijania podejścia międzykulturowego, wskazują bowiem na to, że uczniowie często musieli wyjść ze swojego kręgu kulturowego i zastanowić się nad czymś dla nich nowym/innym. Dotyczyło to także „rozmontowywania” stereotypów.

R5: „Największą wartością dodaną tej formy zajęć jest to, że mogłam porozmawiać na bardzo ciekawe tematy z ludźmi w różnym wieku i z różnych krajów, poznać ich, dobrze się bawić i jednocześnie wiele nauczyć!”;

R6: „Spotkałam tylu miłych ludzi, to była podróż kulturowo-językowa, wymieniliśmy się kontaktami – może uda nam się kiedyś spotkać”;

R7: „Wow, świetne zajęcia – nauczyłem się bardzo dużo i wcale tu nie mówię o języku”.

Po każdym spotkaniu przeprowadzano z nauczycielami pogadankę polekcyjną, podczas której omawiano cele, strukturę zajęć, techniki, środki i metody dydaktyczne, reakcje i zachowania słuchaczy. Szczególną uwagę zwracano na komponent interkulturowy zajęć oraz sposoby jego wdrażania. Ponadto w celu zebrania opinii dydaktyków równoległe do ankiety studenckiej przeprowadzono polekcyjną pogadankę o wrażeniach i odczuciach po każdej jednostce dydaktycznej. Ośmioro nauczycieli pochodzących z różnych krajów europejskich spytaliśmy o:

1. *Zalety zajęć w trybie zdalnym prowadzonych techniką „językowego telemostu”.*

Nauczyciele odpowiadali, że „językowe telemosty” promują nowe metody pracy z uczniami oraz różnorodność na każdym poziomie (językowym oraz socjologicznym). Dodatkowo wskazywali też na możliwość podniesienia kwalifikacji zawodowych.

2. *Największe trudności związane z taką formą zajęć.*

Najwięcej nauczycieli zaznaczało trudność pracy w grupach zróżnicowanych wiekowo i kulturowo, czasochłonność przygotowań do „językowego telemostu”.

3. *Czego nowego nauczyli się o sobie i o swoich uczniach na zajęciach zorganizowanych w takiej formie?*

Nauczyciele podkreślali, że zdali sobie sprawę z tego, jak inspirująca jest praca w towarzystwie innych dydaktyków oraz jaką wartość mogą mieć koleżeńskie obserwacje. Akcentowali również fakt, że „językowe telemosty” pozwoliły im udoskonalić warsztat zawodowy poprzez dzielenie się dobrymi praktykami.

6. Wnioski końcowe

Podsumowując przedstawioną powyżej analizę, można stwierdzić, że w opinii uczących się i nauczycieli zajęcia przeprowadzone za pomocą pozainstytucjonalnej formy edukacyjnej, a mianowicie „językowego telemostu”, przyczyniły

się znacząco do kształcenia kompetencji interkulturowej. Oprócz „otwarcia się” studentów i uczniów oraz nauczycieli na nieznaną im dotąd obszar kulturowy, zauważono także, że rozpoznawanie i neutralizacja stereotypów, dotarcie i zrozumienie kultury obcej, wejście w rolę innej osoby czy zdanie sobie sprawy z własnych ograniczeń przyczyniło się do lepszej współpracy na zajęciach.

Uniwersalność tego typu zajęć i wybór tematów ogólnych, które niosą ze sobą wartości kulturowe, pozwoliły każdemu uczestnikowi wypowiedzieć się bez względu na wykształcenie, poziom znajomości języka, pochodzenie czy wiek. Nikt nie został wykluczony. Interaktywność oraz dobre wykorzystanie nowych technologii do celów edukacyjnych sprawiły zaś, że zerwano z rutyną i monotonią, co wpłynęło pozytywnie na zaangażowanie uczestników w zajęcia.

„Językowe telemosty” stały się inspirującą platformą edukacyjną nie tylko dla uczniów, ale także dla nauczycieli. To ci ostatni, pełniący wszak funkcję mediatorów kulturowych, podkreślili w rozmowach, jak ważną była dla nich współpraca z innymi nauczycielami oraz uczniami z całego świata. Istotnie, możliwość doskonalenia technik dydaktycznych, wiedza i doświadczenie kolegów oraz praca w grupach heterogenicznych otworzyła przed uczestniczącymi w tej inicjatywie pedagogami nowe perspektywy profesjonalne.

Wdrożona i praktykowana pozaformalna praktyka kształcenia językowego w postaci „telemostów” zaczęła spełniać funkcję forum doskonalenia zawodowego, wymiany doświadczeń oraz dzielenia się dobrymi praktykami. Badanie wykazało, że nauczyciele języków mimo swojego dużego doświadczenia zawodowego nie są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć w grupach zróżnicowanych wiekowo, językowo, zawodowo i kulturowo. „Telemosty” umożliwiły im zatem korzystanie z form pracy w środowisku niestandardowym, wielokulturowym i wielojęzycznym, dając szansę wyjścia poza ramy tego, co jest znane, swoje i rodzime.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2007), *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*, (w:) Komorowska H. (red.), *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS, s. 39–56.
- Bandura E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Byram M., Zarate G. (1994), *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Chomsky N. (1957), *Syntactic structures*. Hague: Mouton & Co.
- ESOKJ-*Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2001), Warszawa: CODN.
- ESOKJ-*Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2020); online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 26.07.2022].
- Grucza F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) Grucza F. (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–25.
- Grucza F. (1992), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) Grucza F. (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XII Sympozjum ILS UW (Zaborów, 5–8 listopada 1987)*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9–70.
- Mihułka K. (2014), *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 78–87.
- Mihułka K. (2012a), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mihułka K. (2012b), *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 106–117.
- Matsumoto D., Yoo S. H. (2006), *Toward a new generation of cross-cultural research*. „Perspectives on Psychological Sciences”, nr 1(3), s. 234–250.
- Róg T. (2017), *Teoria w pigułce. Zestaw 10. Zeszyt 1*, online: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf [DW 09.01.2023].
- Sapir E. (1921), *Language: An Introduction to The Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Siek-Piskozub T. (2012), *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 5, s. 95–108.
- Wilczyńska W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej*, (w:) Mackiewicz M. (red), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 15–27.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Received: 30.09.2022

Revised: 03.01.2023