

Elżbieta Sielanko-Byford

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0004-2418-6441>

e.sielanko-byf@uw.edu.pl

Janina Zielińska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0009-0004-0405-4994>

j.zielinska@uw.edu.pl

Promowanie różnorodności językowej i kulturowej w kształceniu nauczycieli języków obcych – dobre praktyki i skuteczne rozwiązania

**Promoting linguistic and cultural diversity in foreign language
teacher education: good practices and effective solutions**

The aim of the article is to present good practices and effective solutions adopted in the plurilingual and multicultural education, integrated language didactics and virtual exchange courses at the Centre for Foreign Language Teacher Training and European Education of the University of Warsaw. During classes students become familiar with pluralistic approaches to languages and cultures, language didactics for tertiary education, and different aspects of intercultural communication. The classes help the students to develop plurilingual and intercultural competence, including the skill of linguistic and intercultural mediation. The students also learn how to plan and organize project work and how to promote linguistic and cultural diversity during a foreign language lesson at school.

The article discusses methods and tools used during these classes and gives examples of tasks carried out by the students. These



are, among others, an intercultural project, which consists in carrying out and recording interviews with foreigners living in Poland and integrated didactic tasks, during which students learn to notice and analyse relations between languages. The integrated didactic tasks concentrate on relations between the students' mother tongue, the first foreign language (English) and additional languages which, in the case of the students of the Centre and their future learners, are German and French.

The article also shows the way in which a tool for comparing national cultures (available at hofstede-insights.com), related to Hofstede's cultural dimensions, can be used.

The examples of tools and tasks presented in the article are intended to show how to effectively promote cultural and linguistic diversity and how to help the students, who are future teachers of foreign languages develop plurilingual and intercultural competences.

Keywords: teacher education, plurilingual and intercultural education, linguistic and cultural diversity, plurilingual and intercultural competences

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa, różnorodność językowa i kulturowa, kompetencja międzykulturowa i różnojęzyczna

1. Wstęp

Promowanie różnorodności językowej i kulturowej jest ważnym elementem kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. Jak podkreślono w niedawnym zaleceniu Rady Europy, a mianowicie w Rekomendacji CM/Rec (2022)¹, edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa przyczynia się do osobistego i profesjonalnego rozwoju jednostki, wspomaga integrację społeczną oraz równość szans, odgrywa także istotną rolę w przestrzeganiu praw człowieka i udziale w kulturze demokratycznej (Council of Europe, 2022: 11).

Edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa stanowi integralną część programu kształcenia studentów Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (odtąd CKNJOiEE UW). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie wybranych przykładów dobrych praktyk i skutecznych rozwiązań stosowanych podczas zajęć, które w szczególny sposób promują różnorodność językową i kulturową. Są to zajęcia z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, zintegrowanego kształcenia językowego oraz wymiany wirtualnej.

2. Edukacja różnojęzyczna i międzykulturowa w programie kształcenia nauczycieli w CKNJOiEE UW

Centrum zajmuje się kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych na poziomie licencjackim i magisterskim. Studenci przygotowywani są do nauczania dwóch przedmiotów: języka angielskiego i dodatkowo francuskiego lub niemieckiego, albo języka angielskiego i wiedzy o społeczeństwie.

Po raz pierwszy zajęcia związane z otwarciem na języki i kultury zostały wprowadzone do programu kształcenia w roku akademickim 2001/2002, a od 2012 roku wszyscy studenci pierwszego roku studiów licencjackich uczestniczą w zajęciach z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej. W 2020 roku program został poszerzony o dodatkowy moduł dla słuchaczy trzeciego roku, dzięki któremu zdobywają oni umiejętności wprowadzania treści związanych z podejściami pluralistycznymi do praktyki szkolnej. W tym samym roku wprowadzony został także kurs zintegrowanego kształcenia językowego dla studentów pierwszego roku studiów magisterskich, a od 2021 roku słuchacze drugiego roku studiów magisterskich uczestniczą w kursie o nazwie „Wymiana wirtualna — projekt,” podczas którego przygotowują projekty międzykulturowe w zdalnej współpracy z kolegami i koleżankami z innych krajów.

Podczas wymienionych powyżej zajęć studenci poznają pluralistyczne podejścia do języków i kultur, dydaktykę języków tercjalnych oraz różne aspekty komunikacji międzykulturowej. Pomagają im one rozwijać kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową, zgodnie z jej definicją przedstawioną w *CEFR — Companion volume* czy w Coste i in. (2009), w tym umiejętność mediacji językowej oraz międzykulturowej, uczą się także umiejętności planowania i organizowania pracy projektowej oraz tego, jak promować różnorodność językową i kulturową na lekcji języka obcego w szkole. Ważnym celem zajęć jest rozwijanie wrażliwości interkulturowej studentów, aby mogli stać się prawdziwymi „interkulturowymi rozmówcami,” otwartymi na Innych i mającymi do nich pozytywne nastawienie (Zarzycka, 2008: 68–69).

Poniżej pokazujemy trzy przykłady dobrych praktyk stosowanych na opisanych wcześniej zajęciach, a mianowicie:

- projekt międzykulturowy, jakim są wywiady przeprowadzane z cudzoziemcami,
- sposób użycia narzędzia pozwalającego na porównanie kultur różnych krajów w odniesieniu do wymiarów kultur narodowych Geerta Hofstedeego,
- sekwencję zadań, podczas których studenci analizują podobieństwa i różnice pomiędzy strukturami gramatycznymi w wybranych językach.

3. Wywiady z obcokrajowcami

3.1. Kurs edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej

Zajęcia z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, w których biorą udział studenci pierwszego roku studiów licencjackich, mają na celu zapoznanie ich z ważnymi dokumentami dotyczącymi edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej oraz przekazanie im podstawowej wiedzy na temat różnorodności językowej na świecie, a w szczególności w Polsce i w innych krajach europejskich. Zajęcia mają również za zadanie rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej słuchaczy, otwierają ich na występującą wokół nas różnorodność, a w konsekwencji sprzyjają akceptacji przejawów inności zarówno językowej, jak też kulturowej.

Głównym zadaniem studentów w II semestrze jest przeprowadzenie projektu interkulturowego, mającego formę wywiadu.

3.2. Projekt międzykulturowy: wywiady z cudzoziemcami

3.2.1 Opis pracy projektowej

Projekt interkulturowy jest pracą grupową i polega na przeprowadzeniu wywiadu z osobą lub osobami o innych doświadczeniach kulturowych, edukacyjnych i językowych niż większość Polek i Polaków. Mogą to być obcokrajowcy, którzy przebywają (lub przebywali) w Polsce przez dłuższy czas, tj. co najmniej przez kilka miesięcy, Polacy przebywający obecnie za granicą lub powracający z takiego pobytu (dłuższego niż trzy miesiące), a także przedstawiciele mniejszości narodowych lub etnicznych.

Na bazie przygotowanych pytań pomocniczych i instrukcji, studenci nagrywają i przedstawiają na zajęciach wywiad z wybraną przez siebie osobą, a następnie zamieszczają na platformie Moodle jego nagranie (w formie audio lub wideo), prezentację multimedialną, którą przygotowali dla reszty grupy zajęciowej i indywidualną kartę samooceny. Przed wywiadem zadaniem grupy jest zgromadzenie dokumentacji na temat kraju swojego rozmówcy. Wywiad ten może być przeprowadzony w języku polskim lub w wybranym języku obcym. W przypadku tej drugiej opcji konieczne jest dołączenie do nagrania transkrypcji przetłumaczonej na język polski.

Indywidualna karta samooceny, która jest jednocześnie sprawozdaniem z wykonania projektu, zawiera opis zadania, jego cele, uzasadnienie wyboru interlokutora, opis okoliczności przeprowadzenia wywiadu, podstawowe informacje o rozmówcy: imię i nazwisko, lub pseudonim, narodowość,

wiek, zawód/rodzaj studiów/wykonywana praca w Polsce lub, w przypadku Polaków będących za granicą – zajęcie w danym kraju. W przypadku cudzoziemców należy także napisać, od kiedy rozmówcy przebywali w Polsce lub przez jaki okres tu przebywali.

W opracowaniu należy zaprezentować to, co najbardziej zaskoczyło osoby przeprowadzające wywiad swoją odmiennością od polskiej kultury, obyczajów. Należy również opisać wrażenia rozmówcy związane z jego kontaktem z Polską i Polakami oraz to, jakie widzi podobieństwa i różnice między polską a własną kulturą, obyczajami i językiem. Instrukcja, którą dostają studenci przed przeprowadzeniem wywiadu, zawiera między innymi propozycje zagadnień, które warto poruszyć w czasie rozmowy. Są to, na przykład, język lub języki czy odmiany języków używane w kraju interlokutora, komunikacja niewerbalna, a także znane osoby, które wydają się jemu/jej najważniejsze dla jego/jej kultury/kraju, czy też kuchnia danego kraju oraz obchodzone święta.

Nadrzędnym celem projektu jest rozwijanie kompetencji międzykulturowej studentów w zakresie wiedzy, postaw i umiejętności, będących częściami składowymi tej kompetencji (zob. np. Barrett i in., 2014: 19–21). Jeśli chodzi o wiedzę, są to — między innymi — zdobycie i pogłębienie jej ogólnego wymiaru w zakresie funkcjonowania własnej kultury i kultury wybranych krajów, a także zrozumienie, że kultury wpływają na zachowanie ich przedstawicieli. W zakresie umiejętności są to, na przykład, umiejętność mówienia o swojej kulturze i swoim języku w sposób niestereotypowy i dostosowany do możliwości percepcji rozmówcy, czy też umiejętność unikania nieporozumień wynikających z błędnej interpretacji kodów językowych i skryptów kulturowych. Jeśli chodzi natomiast o postawy, jest to wykazywanie się ciekawością w stosunku do innych kultur, otwartością na akceptację tego, co odmienne oraz chęcią nabycia pogłębionej wiedzy na temat funkcjonowania innych kultur.

3.2.2 Przykładowy wywiad: rozmowa z Ghańczykiem

Jednym z wywiadów przeprowadzonych w roku akademickim 2022/2023 była rozmowa z nauczycielem angielskiego pochodzącym z Ghany. Mieszka on w Polsce od 2011 roku, jego żona jest Polką. Wywiad został przeprowadzony po angielsku przez dwie studentki Centrum. W karcie samooceny wśród informacji uzyskanych od rozmówcy, które były dla nich zaskakujące, studentki wymieniły następujące kwestie: opinia Ghańczyka na temat systemów edukacji w Ghanie i Polsce, a mianowicie to, że według niego ten w Ghanie jest bardziej wymagający niż polski, stosowanie kar cielesnych w ghań-

skich szkołach, a także nieprzywiązywanie przez Ghańczyków wagi do czasu i, związany z tym, ich brak punktualności. Obydwie studentki za interesujące uznały też zwyczaje dotyczące pogrzebów. Jak jedna z nich napisała, pogrzeb jest „bardzo wesoły i ma na celu celebrowanie zmarłego,” a ceremonia rozpoczyna się dopiero wtedy, kiedy pojawi się cała rodzina zmarłego. Co do opinii Ghańczyka na temat Polski i Polaków, twierdzi on, że Polacy są życzliwi i gościnni, ale też rygorystyczni i surowi.

Wypełnione karty samooceny pokazują otwartość studentek i pozytywne nastawienie do Innych oraz wysoką wrażliwość interkulturową (zob. Zarzycka, 2008: 68–69).

3.2.3. Podsumowanie pracy projektowej

W roku akademickim 2022/2023 studenci przeprowadzili 36 wywiadów z osobami pochodzącymi z 20 państw oraz z Polakami i Polkami przebywającymi w nich na stałe lub czasowo. W większości byli to cudzoziemcy mieszkający w Polsce (27 osób) oraz 9 Polek lub Polaków mieszkających za granicą. Wywiady przeprowadzone zostały z osobami, które pochodziły z następujących krajów (lub w nich mieszkały): Albania, Argentyna, Belgia, Białoruś, Chiny, Francja, Ghana, Grecja, Gruzja, Indie, Izrael, Japonia, Mauritius, Niemcy, Nigeria, Tajlandia, Turcja, Ukraina, USA, Wielka Brytania, Wietnam i Włochy.

Poniżej przedstawiamy konkluzje wynikające z lektury kart samooceny i ustnych komentarzy studentów po prezentacji projektu na zajęciach. W kartach samooceny studenci podkreślali, iż dzięki przygotowaniu i przeprowadzeniu wywiadów dowiedzieli się wielu interesujących rzeczy na temat kraju pochodzenia rozmówców, a także tego, w jaki sposób postrzegają oni Polskę.

Większość grup nie miała problemu z odpowiednim doбором pytań, między innymi dlatego, że słuchacze mieli dostęp do przygotowanej przez wykładowczynię listy zagadnień, które warto poruszyć w wywiadzie. Najwięcej trudności sprawiła im organizacja zadania: znalezienie odpowiedniego interlokutora i ustalenie terminu spotkania dogodnego dla wszystkich uczestników grupy projektowej. Dla kilku grup problematyczne było uzyskanie dobrej jakości technicznej nagrania. Część liderów grup podkreślała trudności w angażowaniu do pracy niektórych członków grupy.

Według wykładowczynie, największą słabością projektu było niewystarczające przygotowanie się części studentów do przeprowadzenia rozmowy. Przed wywiadem mieli oni za zadanie dowiedzieć się możliwie jak najwięcej o kraju i języku/językach swojego rozmówcy, a w karcie samooceny należało wpisać listę źródeł, którymi się posłużyli podczas przygotowywania swojej części projektu. Pomimo to wielu z nich, zamiast podać źródła, pisało,

że swoją prezentację oparli wyłącznie na tym, co usłyszeli od rozmówcy w trakcie wywiadu.

4. Narzędzie służące do porównywania kultur narodowych

4.1. Kurs wymiany wirtualnej

Kurs „Wymiana wirtualna — projekt” jest obowiązkowy dla wszystkich studentów drugiego roku studiów magisterskich Centrum. Celem kursu jest rozwijanie ich kompetencji międzykulturowej, umiejętności zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w planowaniu i organizowaniu pracy projektowej, a także zdolności krytycznego myślenia i kreatywności. Podczas trwania kursu, w ścisłej współpracy zdalnej ze studentami z innych krajów, wykonują oni prace projektowe dotyczące różnych aspektów kultury lub edukacji w wybranych przez siebie krajach czy regionach.

Na początku semestru odbywa się kilka zdalnych spotkań z nauczycielem, których celem jest przybliżenie studentom różnych teorii i koncepcji dotyczących kultury i komunikacji międzykulturowej. Omawiana jest, między innymi, teoria wymiarów kultur narodowych Geerta Hofstede i do niej odnosi się przedstawione poniżej narzędzie służące do porównywania kultur.

4.2. Koncepcja wymiarów kultury narodowej Geerta Hofstede

Koncepcja wymiarów kultury dotyczy stosunku społeczeństw do wartości ważnych dla organizacji danego społeczeństwa. Badacz wyodrębnił początkowo cztery wymiary kultury, a mianowicie: dystans władzy (*power distance*), indywidualizm (*individualism*), męskość (*masculinity*) i unikanie niepewności (*uncertainty avoidance*) (zob. np. Baldwin i in., 2014: 77–79; Hofstede i Hofstede, b.d.). Do wymiarów tych Hofstede i jego współpracownicy dodali później dwa kolejne, a mianowicie orientację długoterminową (*long-term orientation*) i pobłażliwość (*indulgence*) (zob. np. Hofstede, Hofstede, b.d.; Hofstede i in., 2010: 37–45). Dla każdego z sześciu wymiarów kultury poziom akceptacji danej wartości przez społeczeństwo określa się w skali od 0 do 100.

Pierwszy z wymiarów kultury, dystans władzy, określa stopień akceptacji przez daną kulturę narodową hierarchii w życiu społecznym, a także wynikających z niej nierówności społecznych (zob. np. Baldwin i in., 2014: 77–79; Hofstede i in., 2011: 73; Hofstede i Hofstede, b.d.). Wymiar kolejny, indywidualizm, którego przeciwieństwem jest kolektywizm, odnosi się do powiązań jednostki

ze społecznością. W społeczeństwach indywidualistycznych więzi międzyludzkie są luźne, a ich członkowie skupiają się na potrzebach swoich i swojej najbliższej rodziny. W kulturach kolektywistycznych natomiast ważniejsza jest grupa, do której dana jednostka przynależy, i jej dobro (zob. np. Hofstede, Hofstede, b.d.; Baldwin i in., 2014: 78; Hofstede i in., 2011: 102). Następnym wymiar, męskość, przeciwstawiona kobiecości, odnosi się do preferencji danego społeczeństwa związanych z tradycyjnie pojmowanymi cechami i zachowaniami męskimi lub kobiecymi. Za te pierwsze uznawane są na przykład asertywność czy rywalizacja, a za te drugie współpraca, skromność i opieka nad innymi (zob. np. Baldwin i in., 2014: 78, Hofstede i in., 2010:138–144). Kolejny wymiar, unikanie niepewności, pokazuje w jakim zakresie dane społeczeństwo jest skłonne zaakceptować nowe sytuacje i związane z nimi niepewność i nieprzewidywalność (zob. np. Hofstede i Hofstede, b.d.; Hofstede i in.: 188–197). Społeczeństwa, które wykazują orientację długoterminową, doceniają cechy charakteru, które pozwolą ich członkom osiągnąć cel lub odnieść sukces w przyszłości, takie jak wytrwałość czy oszczędność. Dla społeczeństw o orientacji krótkoterminowej istotne są przeszłość i teraźniejszość. Ważne są dumy narodowe i szacunek dla tradycji (zob. np. Hofstede i Hofstede, b.d.; Hofstede i in.: 236–246). Pobłażliwość, stojąca w opozycji do powściągliwości, określa, do jakiego stopnia dana społeczność akceptuje prawo jednostki do zaspokojenia podstawowych, naturalnych pragnień, umożliwiających czerpanie radości z życia (zob. np. Hofstede, Hofstede, b.d.).

4.3. Narzędzie służące do porównywania kultur

Narzędzie służące do porównywania kultur (*Country comparison tool*), dostępne na stronie www.hofstede-insights.com, pozwala na sprawdzenie punktacji w skali od 0 do 100, którą dana kultura narodowa uzyskała podczas badań prowadzonych przez Hofstede'a i jego zespół. Wyniki prezentowane są w formie wykresów słupkowych. Narzędzie to pozwala na jednoczesne porównanie czterech wybranych kultur.

4.3.1 Opis zadania

Na początku zajęć zdalnych nauczyciel przedstawia teorię wymiarów kultury Hofstede'a. Opis poszczególnych wymiarów kultury jest dostępny także w przestrzeni utworzonej dla kursu na platformie Moodle.

Studenci dostają do wykonania zadanie, które składa się z następujących etapów:

Etap 1 Wprowadzenie do zadania

Studenci pracują w małych, 3 lub 4-osobowych, grupach w oddzielnych pokojach (tzw. *breakout rooms*). Nauczyciel stara się tak rozmieścić studentów w pokojach, aby w każdej grupie, jeśli to możliwe, była przynajmniej jedna osoba spoza Polski. Przed otwarciem pokoi studenci otrzymują instrukcje od nauczyciela, podane po angielsku, w którym to języku prowadzony jest kurs. Instrukcje brzmią następująco:

Look at the definitions of the 6 Dimensions of National Cultures by Geert Hofstede available on the Moodle platform (Wymiana wirtualna — projekt, Topic 2). Decide how much, in your opinion, your national culture would score on a scale of 0 to 100 for each dimension. Why? Discuss your ideas with the other students in your breakout room.

Po powrocie z oddzielnych pokoi do głównej sesji studenci dzielą się z innymi spostrzeżeniami.

Etap 2 Zadanie: porównanie krajów pod względem punktacji uzyskanej dla poszczególnych wymiarów kultury

Studenci pracują w oddzielnych pokojach w tych samych grupach, co poprzednio. Przed otwarciem pokoi studenci otrzymują instrukcje od nauczyciela. Instrukcje są następujące:

You are going to use a tool for comparing the scores that different national cultures have obtained for each of Hofstede's dimensions. The tool is available at <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>. Compare your country's score with that of one other country of your choice. Read the descriptions below the chart with the comments on your country's and the other country's scores for each dimension. Discuss the findings in your group in the breakout room. Consider, especially, the following: Are the scores similar to what you have predicted? Do you agree with the descriptions of your country's culture? Why/Why not? Are you yourself a 'typical' representative of your country's culture as presented in the diagram?

Etap 3 Dyskusja podsumowująca

Studenci wracają do głównej sesji i rozpoczyna się krótka dyskusja podsumowująca. Reprezentant każdego z oddzielnych pokoi przedstawia najważniejsze wnioski, do jakich doszli pracujący w danym pokoju, a także najciekawsze – ich zdaniem – spostrzeżenia i uwagi swojej grupy.

Opisane powyżej zadanie, w którym użyto narzędzia służącego do porównywania kultur narodowych, pozwala pogłębiać wiedzę, kształtować postawy i rozwijać umiejętności, które są częściami składowymi kompetencji międzykulturowej. Studenci poszerzają swoją wiedzę na temat własnej kultury narodowej, poznają i uczą się rozumieć wartości, którymi kierują się przedstawiciele innych kultur. Stają się też bardziej otwarci na inne kultury i rozwijają umiejętności takie jak, na przykład, zdolność do interpretowania praktyk i zachowań przedstawicieli innych kultur (zob. Barrett i in., 2014: 19–21). Studenci uświadamiają sobie także, iż zachowania przedstawicieli innych kultur są wprawdzie często przejawem norm obowiązujących w ich kraju, ale mogą być również przejawem cech indywidualnych.

4.3.2 Podsumowanie dyskusji studentów

Zadanie z użyciem narzędzia do porównywania kultur narodowych zostało do tej pory wykorzystane na zajęciach 3 razy: w listopadzie 2021 roku, w listopadzie 2022 roku i w październiku 2023 roku. Brali w nich udział polscy studenci Centrum, studenci Uniwersytetu Mediolańskiego (w większości pochodzący z Włoch, ale też i z Serbii), a także studentka z Czech.

Za każdym razem studenci podkreślali, że zadanie było interesujące i że dowiedzieli się ciekawych rzeczy na temat własnej kultury narodowej i kultur innych krajów. Słuchacze twierdzili, że dość dokładnie przewidzieli wartości dla poszczególnych wymiarów w swojej kulturze narodowej, chociaż polscy studenci byli zdziwieni tak wysokim wskaźnikiem unikania niepewności w naszej kulturze, a mianowicie 93 punktami wobec przewidywanych przez nich 70 lub, w niektórych grupach, 80. Studentów z Włoch zaskoczyła z kolei liczba punktów uzyskanych dla wymiaru pobłażliwości, tj. 30 zamiast spodziewanych powyżej 60. Studentka z Czech twierdziła natomiast, że całkiem trafnie przewidziała wartości wskaźników dla swojej kultury.

W odpowiedzi na pytanie, czy uważają siebie za typowych przedstawicieli swojej kultury, studenci z zagranicy twierdzili, że tak. Studenci polscy, biorący udział w zajęciach zarówno w listopadzie 2021 roku, jak i w 2022 roku, mówili natomiast, że nie są typowymi reprezentantami polskiej kultury narodowej przedstawionej i opisanej w narzędziu do porównywania kultur narodowych. Tłumaczyli to tym, że jakkolwiek wykresy pokazane w na stronie *hofstede-insights* trafnie opisują starsze pokolenia Polaków, włączając w to pokolenie ich rodziców, nie mają one już zastosowania w stosunku do ich pokolenia, zwłaszcza jeśli chodzi o trzy wymiary: dystans władzy, unikanie niepewności i orientację długoterminową. W odniesieniu do siebie i swojego pokolenia większość studentów wybrała dla pierwszych dwóch z tych

wymiarów niższe wskaźniki, a dla ostatniego z nich, wyższy. Pewnym zaskoczeniem dla prowadzącej zajęcia była odmienna reakcja studentów w październiku 2023 roku, którzy jednogłośnie stwierdzili, że są typowymi reprezentantami swojej kultury, a wykresy dokładnie opisują różne pokolenia Polaków. Na podstawie odpowiedzi 20 osób (tytu polskich studentów było obecnych na zajęciach) nie można, oczywiście, wyciągać uogólnionych wniosków, niemniej jednak ciekawa była całkowita zmiana stanowiska studentów w odniesieniu do wyników przedstawionych na stronie *hofstede-insights*.

5. Porównanie struktur gramatycznych w polskim, angielskim i francuskim

5.1. Kurs zintegrowanego kształcenia językowego

Kurs zintegrowanego kształcenia językowego jest przeznaczony dla studentów pierwszego roku studiów magisterskich, którzy przygotowują się do nauczania kolejnego po angielskim języka obcego: francuskiego lub niemieckiego. Głównym celem zajęć jest przekazanie studentom niezbędnej wiedzy na temat teorii, metod i sposobów realizacji zintegrowanego kształcenia językowego i uświadomienie im skuteczności takiego podejścia w nauczaniu kolejnych języków obcych.

5.2. Zintegrowane kształcenie językowe jako jedno z podejść pluralistycznych

Zintegrowane kształcenie językowe jest jednym z podejść pluralistycznych do języków i kultur (zob. np. Candelier i in., 2017; Kucharczyk, 2018). Jak piszą Candelier i in. (2017: 6), zintegrowane kształcenie językowe ma „pomóc uczniom w uświadomieniu sobie związków między pewną liczbą języków nauczanych w ramach szkolnego programu nauczania.” „Wykorzystuje się [w nim] język ojczysty lub język, w którym prowadzone jest nauczanie, jako pomost ułatwiający naukę pierwszego języka obcego, a następnie – korzystając ze znajomości tych dwóch języków – naukę kolejnego języka obcego”.

W zintegrowanym kształceniu językowym, jak również w powiązanej z nim dydaktyce języków trójjęzycznych, uczniowie odgrywają aktywną rolę w procesie uczenia się, a na zajęciach stosowana jest zazwyczaj indukcyjna metoda nauczania. Oznacza to, że, analizując podobieństwa i różnice pomiędzy językiem ojczystym (lub językiem edukacji) a pierwszym i kolejnym językiem obcym, sami odkrywają reguły rządzące tymi językami, związane

z gramatyką, słownictwem czy wymową (zob. np. Neuner, 2004: 22–31). Nauczyciel służy w tym procesie pomocą, przyjmując, między innymi, rolę mediatora. W procesie nauczania języka ważne jest także rozwijanie świadomości metajęzykowej, która umożliwia dyskusję i refleksję na temat porównywalnych struktur czy słownictwa (zob. np. Candelier, 2016).

Poniżej przedstawiamy przykładową sekwencję zadań porównujących struktury gramatyczne w języku polskim, angielskim i francuskim. Zadania zostały ułożone zgodnie z opisanymi powyżej założeniami dydaktyki zintegrowanej.

5.3. Porównywanie struktur gramatycznych w języku polskim, angielskim i francuskim przy użyciu programu *ChatGPT*

5.3.1 Opis sekwencji zadań

Przedstawiona sekwencja zadań koncentruje się na polskich, angielskich i francuskich zdaniach warunkowych odnoszących się do przyszłości. Poniżej przedstawiamy zadania wchodzące w jej skład:

Zadanie 1

Studenci pracują w parach lub trzyosobowych grupach. Ich zadaniem jest porównanie zdania w języku angielskim, zawierającego warunek możliwy do spełnienia w przyszłości, z jego odpowiednikami w języku polskim i francuskim, wygenerowanymi przez *ChatGPT*. Studenci mają odpowiedzieć na pytanie dotyczące użycia czasów gramatycznych. Instrukcje do zadania podane są w głównym języku kursu, to jest po angielsku:

Look at the French and Polish sentences generated by *ChatGPT* and compare them with the English one. What tense is used in the conditional clause in each language?

Na tablicy interaktywnej lub projektorze danych pojawia się przeprowadzona wcześniej „konwersacja” nauczyciela z linguabotem *ChatGPT*:

Nauczyciel: Translate the following sentence into French and Polish:
If it rains tomorrow, I will stay at home.

ChatGPT: Here's the translation of the sentence *If it rains tomorrow, I will stay at home* into French and Polish:

French: *S'il pleut demain, je resterai à la maison.*

Polish: *Jeśli jutro będzie padać deszcz, zostanę w domu.*

Po krótkiej dyskusji w parach lub grupach trzyosobowych studenci dzielą się spostrzeżeniami z całą grupą. Nauczyciel pyta o podobieństwa i różnice między językami w celu wydobywania od nich informacji dotyczącej użycia czasu teraźniejszego, zamiast przyszłego, jak to ma miejsce w języku polskim, w angielskich i francuskich zdaniach warunkowych odnoszących się do przyszłości. Na zakończenie nauczyciel pyta o podobne struktury i użycie w nich czasów w innych językach znanych studentom.

Zadanie 2

Studenci pracują w parach lub trzyosobowych grupach. Nauczyciel prosi ich o napisanie pięciu zdań, zawierających warunki możliwe do spełnienia w przyszłości i wpisanie ich w program *ChatGPT* z instrukcją wygenerowania tłumaczenia na francuski. Jeśli w danej parze czy grupie nikt nie ma konta na <https://chat.openai.com/>, studenci mogą skorzystać z komputera i konta nauczyciela lub poprosić inne osoby w klasie o wygenerowanie tłumaczeń. Studenci mogą też użyć translatora cyfrowego zamiast programu *ChatGPT*. W zdaniach francuskich powinni podkreślić czasownik w zdaniu warunkowym. Instrukcje do zadania brzmią następująco:

Write 5 sentences in English with a future condition likely to be fulfilled. Remember to use the present tense in the conditional clause. Use *ChatGPT* or a translating app to translate them into French. Underline the verb form in the 'si' clause.

Podczas gdy studenci wykonują zadanie, nauczyciel chodzi po klasie i monitoruje pracę w parach/grupach.

Zadanie 3

Studenci wykonują zadanie w parach, odgrywając scenkę zgodnie z instrukcją:

Work in pairs and role-play the following situation: Two friends are talking. One of them is going on a camp and the other one is asking questions starting with *Qu'est ce que tu feras si..... ?*. For instance: *Qu'est-ce que tu feras si tu n'arrives pas à monter ta tente ?* Student A asks questions, student B answers. After 3–4 questions the students swap roles.

5.3.2 Komentarz do sekwencji zadań

Opisana powyżej sekwencja zadań jest zgodna z założeniami określonego podejścia pluralistycznego, tj. zintegrowanego kształcenia językowego. Studenci

biorą aktywny udział w odkrywaniu podobieństw i różnic między wybranymi językami, zadania dają im także możliwość refleksji nad systemami gramatycznymi tych języków. W pierwszym i drugim słuchacze używają metajęzyka w celu opisanie omawianych struktur. Zadania te, a zwłaszcza drugie, pozwalają także, niejako przy okazji, na utrwalenie wiedzy dotyczącej pierwszego języka obcego, w tym przypadku angielskiego. Jest to ważna zasada zintegrowanego kształcenia językowego, jako że „nowo poznane języki wpływają pozytywnie na znajomość języków już znanych” (Candelier i in., 2017: 6). Konieczność użycia czasu teraźniejszego po spójnikach *if* i *si* sprawia trudność polskim uczniom na różnym etapie zaawansowania, zwłaszcza podczas swobodnej wypowiedzi. Podniesienie ich świadomości językowej dotyczącej prawidłowego użycia struktur w zdaniach z tymi spójnikami pozytywnie wpływa na kształtowanie poprawności gramatycznej, o czym świadczą także komentarze studentów po wykonaniu powyższej sekwencji zadań.

Ostatnie zadanie, bardziej komunikacyjne, poza oczywistą rolą w utrwalaniu omawianej struktury w języku francuskim, ma służyć przede wszystkim jako swego rodzaju „przerywnik,” który pozwoli studentom odpocząć na chwilę od wymagającej większego skupienia analizy języka. Ma też na celu pokazanie im, przyszłym nauczycielom, przykładu zadania do wykorzystania w klasie, które może być zintegrowane z zadaniami uświadamiającymi uczniom związki między językami.

Jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji różnojęzycznej, przedstawiona sekwencja zadań pozwala, obok pogłębiania znajomości języków należących do repertuaru językowego studentów, na doskonalenie umiejętności płynnego przechodzenia od jednego kodu do innego czy umiejętności zastosowania całego swojego repertuaru w danej sytuacji (zob. Council of Europe, 2020: 30).

6. Podsumowanie

Celem powyższego artykułu było pokazanie przykładów dobrych praktyk związanych z promowaniem różnojęzyczności i wielokulturowości na zajęciach z edukacji różnojęzycznej i wielokulturowej, zintegrowanego kształcenia językowego i wymiany wirtualnej w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej UW. Omówione zostały zadania i narzędzia pomagające rozwijać zarówno kompetencję międzykulturową, jak i kompetencję różnojęzyczną studentów. Jako przykłady sposobów rozwijania kompetencji interkulturowej pokazane zostały projekty międzykulturowe — wywiady z cudzoziemcami — oraz sposób użycia dostępnego w internecie narzędzia do porównywania kultur narodowych. Jako przykład sposobu roz-

wijania kompetencji różnojęzycznej przedstawiona zaś została sekwencja zadań przeprowadzonych metodą indukcyjną w celu porównania struktur gramatycznych w wybranych językach.

Bibliografia

- Baldwin J. R. i in. (2014), *Intercultural Communication for Everyday Life*. Chichester: Wiley- Blackwell.
- Barrett M. i in. (2014), *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series No. 3, Strasbourg: Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Candelier M. i in. (2017), *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur. Kompetencje i zasoby*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Candelier M. (2016), *Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues* (w:) Le français aujourd'hui 192, s. 107–116. Online: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-1-page-107.htm?contenu=article> [DW 28.09.2023]
- Coste D., Moore D., & Zarate G. (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. (Original work 1997).
- Council of Europe (2020), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2022), *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture: Recommendation CM/Rec(2022)1 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. (2010), *Cultures and organizations – Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw Hill.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2011), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hofstede G. & Hofstede G. J. (b. d.), *6d model of national culture*. Online: <https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/> [DW 28.09.2023]
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset.
- Neuner G. (2004), *The concept of plurilingualism and tertiary language didactics*, (w:) Hufeisen B., Neuner G. (red.), *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe, s. 13–34.
- Zarzycka G. (2008), *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, (w:) Miodunka W. T., Seretny A. (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 63–78.

Netografia

<https://culture.pl/pl> [DW 20.05.2023]

<https://geerthofstede.com/> [DW 27.09.2023]

<https://hofstede-insights.com/> [DW 27.09.2023]

Received: 04.10.2023

Revised: 11.03.2024