

Miroslaw Pawlak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

pawlakmi@amu.edu.pl

WIELOJĘZYCZNOŚĆ I MIĘDZYKULTUROWOŚĆ W POLSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM – REALISTYCZNE CELE CZY MITY EDUKACYJNE?

Multilingualism and multiculturalism in the Polish educational context – realistic goals or wishful thinking

Over the last decade or so, mainly under the influence of the *Common European Framework of Reference for Languages*, it has been assumed, often entirely uncritically, that the key goals of foreign language pedagogy should be the development of multilingualism and multiculturalism. Although these goals are barely mentioned in the current core curriculum and they do not really find a reflection in coursebooks or everyday teaching practice, the pedagogical recommendations stemming from numerous conference presentations, research studies or methodology textbooks for pre-service and in-service teachers indicate that such a situation should be subject to change because it is not sufficiently reflective of the latest theoretical proposals. A question arises, however, to what extent these goals can in fact be accomplished in our educational context in which additional languages are taught and learned as *foreign* rather than *second*, and, despite increasing opportunities in this respect, out-of-school contact with such languages is often still very limited. The paper aims to address this question, mainly focusing on the difficulties involved in fostering multilingualism and multiculturalism, both with respect to the relevant regulations concerning language education in Poland, everyday realities of foreign language teaching and learning, the limitations of teacher training as well as problems involved in conducting empirical studies.

Keywords: multilingualism, multiculturalism, teacher education

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, międzykulturowość, kształcenie nauczycieli

1. Wprowadzenie

W zaproszeniu na doroczną konferencję Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego poświęconą roli wielojęzyczności i międzykulturowości w dydaktyce językowej, która odbyła się na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 7–9 września 2015 roku, można znaleźć następujące stwierdzenie: „Tematem wiodącym tegorocznej edycji konferencji będzie problematyka wielojęzyczności i międzykulturowości w glottodydaktyce, która, choć już od wielu lat zmienia oblicze zarówno teoriopoznawczej, jak i praktycznej strony nauczania i uczenia się języków obcych, w dalszym ciągu w dyskursie naukowym bywa traktowana jako novum, kategoria równie ważna, co badawczo interesująca, nacechowana na tyle wysokim potencjałem poznawczym, że warto poświęcić jej jeszcze niejedno spotkanie w gronie specjalistów”. Choć trudno się nie zgodzić z taką argumentacją, to wnioski wypływające z rozważań specjalistów co do celów kształcenia językowego w tym zakresie i sposobów realizacji tych celów mogą być diametralnie różne. Z jednej bowiem strony, zgodnie z zaleceniami wynikającymi z wielu wystąpień konferencyjnych czy różnego rodzaju publikacji, ale też z kluczowego dla polityki językowej dokumentu, jakim jest *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, niezbędna jest taka modyfikacja kształcenia językowego, aby w jak największym stopniu umożliwiała ono skuteczny rozwój wielojęzyczności i międzykulturowości. Nawet dość pobieżne spojrzenie na wyszczególnione przez organizatorów konferencji zakresy tematyczne (np. dydaktyka wielojęzyczności, rozwijanie kompetencji międzykulturowej w różnych kontekstach, czynniki osobowe w rozwijaniu kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej) oraz tytuły wystąpień uwzględnione w ostatecznym programie pokazują, że to ten właśnie punkt widzenia był dominujący. Z drugiej strony, zastanawiając się nad odpowiedziami na dokładnie te same pytania, można też dojść do zupełnie odmiennych wniosków, wskazując na trudności związane z promowaniem kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej, a tym samym na konieczność nieco bardziej krytycznego spojrzenia na możliwość realizacji tych celów w trakcie kształcenia językowego na różnych etapach edukacyjnych.

To właśnie takie stanowisko przyświeca rozważaniom zawartym w niniejszym artykule, którego pierwsza część jest poświęcona omówieniu zagadnień wielojęzyczności i międzykulturowości oraz zaprezentowaniu pojęcia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej wraz jego implikacjami dydaktycznymi, a druga ogniskuje się na trudnościach, jakie pojawiają się w kształtowaniu kompetencji w tych dwóch obszarach, wskazując na potrzebę formułowania bardziej realistycznych celów polityki językowej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwie bardzo ważne kwestie, o których należy pamiętać, kontynuując

lekturę tekstu. Po pierwsze intencją autora nie jest w żadnej mierze podanie w wątpliwość ogromnej roli wielojęzyczności i międzykulturowości w obliczu coraz większej mobilności mieszkańców Europy i innych części świata, a co za tym idzie intensyfikacji kontaktów międzynarodowych, a jedynie wskazanie na konieczność wykazywania się realizmem w określaniu zadań polityki językowej oraz opracowania skutecznych sposobów ich realizacji. Po drugie, ponieważ artykuł ma w dużej mierze wymiar praktyczny i nie ma na celu rozwikłania kwestii terminologicznych, szczegółowego zaprezentowania takich czy innych teorii bądź kompleksowego podsumowania wyników badań empirycznych, przedstawienie kluczowych dla podejmowanego tematu pojęć wielojęzyczności i międzykulturowości będzie skrótowe, służąc jedynie za punkt odniesienia dla omówienia możliwości ich skutecznego rozwijania w polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

2. Pojęcie wielojęzyczności i międzykulturowości

Przed omówieniem trudności dotyczących rozwijania wielojęzyczności i międzykulturowości niezbędne jest zdefiniowanie obu pojęć oraz krótkie chociażby doprecyzowanie, co realizacja takiego celu oznacza dla codziennej praktyki nauczania języków obcych. To tym kwestiom są poświęcone poniższe dwie podsekcje.

2.1. Pojęcie wielojęzyczności

Jak piszą Cenoz i Gorter (2013: 401), *wielojęzyczność* można zdefiniować jako „znajomość i używanie kilku języków przez jednostkę lub społeczność językową na określonym obszarze geograficznym”. Dodają oni, że pojęcie to można rozumieć na różne sposoby, co jest związane z trzema kluczowymi kwestiami, a mianowicie:

1. indywidualnym i społecznym wymiarem wielojęzyczności (np. języki mniejszości narodowych, użycie języka ojczystego i docelowego przez imigrantów, zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i grupy, pojawienie się języków mających status międzynarodowych, takich jak język angielski);
2. liczbą języków, które są używane (tj. dwa lub więcej);
3. poziomem opanowania znanych języków (tj. umiejętność porozumiewania się w różnych kontekstach, w mowie lub w piśmie, w produkcji bądź recepcji, znajomość specjalistycznego słownictwa).

Choć dla celów niniejszego artykułu wielojęzyczność należy postrzegać jako atrybut jednostki i to takiej, która uczy się języków obcych w warunkach instytucjonalnych, to nawet przy przyjęciu takiego założenia może ona przybierać różne formy. Niezależnie od dyskusji dotyczącej tego, jakie warunki muszą zostać

spełnione, aby daną osobę można uznać za wielojęzyczną (np. Baker, 2006; Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2006; Jessner, 2008), pojęcie to ma przecież zupełnie inne znaczenie w przypadku kogoś, kto płynnie posługuje się pięcioma czy sześcioma językami w różnych sytuacjach, będąc w stanie osiągać zamierzone cele komunikacyjne, przestrzegając przy tym w odpowiednim zakresie norm pragmatycznych, i kogoś, kto zna jeden lub dwa dodatkowe języki w dość ograniczonym stopniu, posługując się podstawowymi strukturami gramatycznymi czy też leksyką, i potrafi się co prawda porozumieć w typowych sytuacjach, ale często łamie przy tym przyjęte w określonej społeczności zasady (np. wyrażając w nazbyt bezpośredni sposób swoje prośby).

Bardzo ważnym uzupełnieniem pojęcia *wielojęzyczności* jest pojęcie *różnojęzyczności*, które jest używane w dokumentach określających cele i zasady europejskiej polityki językowej. Jak można przeczytać jednym z nich, tj. w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (2003: 15-16), „Różni się ono od pojęcia wielojęzyczności, określającego znajomość kilku języków przez indywidualnego człowieka lub współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność. [...] Pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe [...] nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się one na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają”. Da się tutaj więc zauważyć ścisły związek pojęcia różnojęzyczności z wprowadzonym przez Cooka (1995; 2002) pojęciem *kompetencji wielojęzycznej* (ang. *multicompetence*), rozumianej jako współobecność różnych języków (zarówno języka ojczystego, jak i języków dodatkowych) w umyśle ich użytkownika. Języki te nie funkcjonują jednak niezależnie do siebie, ale tworzą specyficzny, spójny, unikalny i zintegrowany system, który nie odzwierciedla w żadnym razie prostej sumy kompetencji w poszczególnych językach, co sprawia, że osoba wielojęzyczna posiada zupełnie inną wiedzę i umiejętności niżeli ktoś, kto zna język ojczysty bądź też taki czy inny język obcy. Niezależnie od konkretnego terminu, który jest używany, wydaje się, że różnojęzyczność jest nie tyle poszerzeniem pojęcia wielojęzyczności, co uszczegółowieniem jednego z jej wymiarów, a mianowicie tego odnoszącego się do relacji między różnymi kodami językowymi, którymi w mniejszym lub większym zakresie potrafi posługiwać się jednostka.

Jeśli przyjąć, jak już wspomniano wyżej, że rozwijanie wielojęzyczności ma być jednym z podstawowych celów dydaktyki językowej, to pojawia się pytanie, w jaki sposób pojęcie to ma być rozumiane przy określaniu celów kształcenia językowego, opracowywaniu programów nauczania, a także doborze środków dydaktycznych i stosowanych technik nauczania. Postulat promowania wielojęzyczności rozumianej w wymiarze indywidualnym jako znajomość

kilku języków wydaje się – przynajmniej na pozór – stosunkowo łatwy do spełnienia, ponieważ jego realizacja wymagałaby odpowiedniego poszerzenia oferty edukacyjnej, co zresztą w jakimś sensie ma już miejsce. Choć będzie o tym szerzej mowa w dalszej części artykułu, to trzeba już w tym miejscu podkreślić, że nawet tak prosty zabieg niesie ze sobą wiele problemów związanych m.in. z określeniem oczekiwanego poziomu biegłości w różnych językach, trafną weryfikacją ustalonych wymagań, zapewnieniem kontynuacji nauki na kolejnych etapach edukacyjnych czy też, bardziej przyziemnie, pozyskaniem niezbędnego finansowania, a także osiągnięciem odpowiednio wysokiego poziomu realizowanych zajęć. Znacznie więcej wyzwań pojawia się jednak w przypadku interpretowania wielojęzyczności jako różnojęzyczności, czyli uznaniu, że uczący się posiadają wspólną kompetencję językową czy komunikacyjną, na którą składają się różne elementy wszystkich znanych im języków. W praktyce musiałyby to oznaczać, jak postulują niektórzy specjaliści (np. Cook, 2002; Jenkins, 2014; Seidlhofer, 2013), porzucenie modelu rodzimego użytkownika jako naturalnego punktu odniesienia, ale również takie zorganizowanie kształcenia, które byłoby oparte na daleko idącej integracji między nauczonymi językami, a co za tym idzie bliskiej współpracy ich nauczycieli. Ekstremalnym przykładem implementacji tych założeń byłaby zapewne forma zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, w której np. zajęcia z matematyki, historii czy geografii byłyby prowadzone przy użyciu kilku języków, włączając w to język ojczysty, co przekładałoby się na ciągłe przełączanie kodów podczas lekcji. Dla piszącego te słowa jako wieloletniego nauczyciela języka angielskiego takie rozwiązanie wydaje się nie tylko mało realne, ale też mało racjonalne, jeśli uczący się mają osiągnąć pewien poziom biegłości w tym czy innym języku docelowym, choć w takiej sytuacji samo pojęcie *język docelowy* przestałoby mieć jakkolwiek sens.

2.2. Pojęcie międzykulturowości

Związek nauczania języka obcego z nauczaniem kultury tego języka nie zawsze był rzeczą oczywistą i znacznie ewoluował na przestrzeni lat. Jak pisze Kramersch (2002, 2012), do lat 70. XX wieku widoczne było wyraźne rozdzielenie nauczania języka i kultury, a także badań w tym zakresie, głównie dlatego, że studia nad językiem były domeną językoznawców, a nie antropologów, zaś nauczanie języka obcego było utożsamiane z opanowywaniem elementów kodu językowego, ale już nie kultury tego języka, jakkolwiek byłaby ona rozumiana. Sytuacja ta uległa zmianie w kolejnych trzech dekadach, gdy badania w zakresie analizy dyskursu, analizy konwersacyjnej, pragmatyki językowej, komunikacji interkulturowej, edukacji międzykulturowej czy w końcu wykorzystania nowoczesnych

technologii w celu stymulowania komunikacji między kulturami doprowadziły do przesunięcia punktu ciężkości na społeczny wymiar nauki języka (Block, 2003), co z kolei spowodowało włączenie elementu kulturowego do dydaktyki językowej. Po 2000 roku główny nacisk położono na sposób, w jaki kultura znajduje odzwierciedlenie w dyskursie, uwzględniając przy tym kwestie związane z globalizacją, kontrolą i władzą, rolą, jaką rozmówcy wypełniają w procesie komunikacji oraz negocjowaniem przez nich znaczeń w określonym kontekście (np. Coupland, 2010; Pennycook, 2007). Znacząco ewoluował także w tym czasie przedmiot badań empirycznych, poczynając od identyfikacji różnic między danymi kulturami (np. Hall, 1981), poprzez różne aspekty komunikacji międzykulturowej (np. Kasper, 2001), a kończąc na kwestiach politycznych (np. Pennycook, 2001; Pennycook, 2007). Wszystko to miało nieunikniony wpływ na dydaktykę językową, choć pierwszoplanową kwestią nie było już to, czy elementy kulturowe należy włączyć do programów nauczania, ale raczej w *jaki sposób* taka integracja powinna nastąpić. Podobnie jak miało to miejsce w przypadku różnych interpretacji pojęcia wielojęzyczności, pojawiło się pytanie, czy nauczanie języka obcego powinno się ogniskować na wybranych zagadnieniach kultury języka docelowego, czy raczej powinno się ono skupiać na bardziej ogólnych kwestiach związanych z komunikacją międzykulturową, przy czym jest to pytanie, które do dzisiaj nie straciło nic na swojej aktualności. Innymi słowy, jak stwierdza Liddicoat (2011), istnieje zasadnicza różnica między *rozwijaniem wiedzy o kulturze danego języka*, często w niewielkim zakresie jako uzupełnienie kształcenia podsystemów i sprawności, a *rozwijaniem interkulturowości*, co jest ściśle związane z transformacją uczących się i zrozumieniem przez nich istoty relacji pomiędzy językiem a kulturą, opowiadając się zresztą zdecydowanie za tą drugą opcją.

Niebagatelne znaczenie dla obecnego sposobu rozumienia międzykulturowości odgrywa ponownie ESOKJ, w którym pojawia się pojęcie *różnokulturowości*. Autorzy tego dokumentu stwierdzają: „Różnojęzyczność należy postrzegać w kontekście różnokulturowości. [...] Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają, są stale na nowo porównywane i sobie przeciwstawiane, kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową. Jej istotną częścią składową jest kompetencja różnojęzyczna, wchodząca także w związku z pozostałymi składnikami kompetencji różnokulturowej człowieka” (ESOKJ, 2006: 17). Jak więc widać, różnokulturowość obejmuje niejako różnojęzyczność, będącą tylko jednym z jej elementów, ale zasada jest w gruncie rzeczy taka sama, tzn. istnieje jedna kompetencja różnokulturowa, na którą składają się elementy

różnych, lepiej lub gorzej znanych uczącemu się kultur. To właśnie taka koncepcja różnokulturowości i różnojęzyczności znalazła swój wyraz w różnych wersjach *Europejskiego Portfolio Językowego*, także tych opracowanych w Polsce, gdzie uczący się mają m.in. odnotowywać swoje doświadczenia w poznawaniu języków i kultur. Takie podejście ma oczywiste konsekwencje dla tego, co dzieje się w klasie językowej, gdzie nacisk nie może już być położony jedynie na poznawanie elementów kultury języka docelowego, ale na rozwijanie wiedzy i umiejętności, które umożliwią uczącym się lepiej zrozumieć inne sposoby patrzenia na świat, a co za tym idzie, bardziej skutecznie się porozumiewać z przedstawicielami różnych kultur (Liddicoat, 2011). Tak więc kreowanie umiejętności niezbędnych dla zapewnienia efektywnej komunikacji międzykulturowej, obejmujących m.in. zdolność uczenia się o innych kulturach, interpretacji osadzonych kulturowo wydarzeń i zachowań czy wykazywania postaw otwartości, ciekawości i tolerancji, staje się jednym z kluczowych celów edukacyjnych (Baker, 2011; Hall, 2002; Liddicoat, 2008, 2011; Sercu, 2010). Pojawia się jednak pytanie, w jakim stopniu ten cel jest możliwy do osiągnięcia i czy wystarczą tutaj sekcje poświęcone sposobom życia w różnych krajach czy nawet pytania zachęcające uczniów do dokonywania stosownych porównań, czyli elementy, które są w dużej mierze normą w dostępnych podręcznikach. Jest to w opinii autora mało prawdopodobne, przy czym o trudnościach z tym związanych będzie mowa w dalszej części artykułu.

3. Interkulturowa kompetencja komunikacyjna i jej rozwijanie

Choć nie zawsze było to wyeksponowane, znajomość elementów kulturowych była zawsze obecna w modelach kompetencji komunikacyjnej, zaczynając od tego najwcześniejszego, który zaproponował Hymes (1972), gdzie pojawiają się kwestie związane ze stosownością wypowiedzi w danym kontekście, nie tylko przecież sytuacyjnym, ale też kulturowym, czy ze sposobem, w jaki rodzimi użytkownicy w rzeczywistości tworzą swe wypowiedzi, co jest także związane z kulturą. Z kolei w jednym z najlepiej znanych modeli kompetencji komunikacyjnej, Canale i Swain (1980), a następnie Canale (1983) wyróżniają cztery jej elementy, tj.:

1. *kompetencję gramatyczną*, która dotyczy znajomości systemu językowego, a ściślej mówiąc poszczególnych podsystemów języka;
2. *kompetencję dyskursywną*, która determinuje umiejętność tworzenia spójnych i logicznych wypowiedzi;
3. *kompetencję socjokulturową*, która obejmuje szeroko rozumiane normy pragmatyczne;
4. *kompetencję strategiczną*, która jest związana z umiejętnością rozwiązywania problemów w osiąganiu zamierzonych celów komunikacyjnych i zwiększaniem efektywności komunikacji.

Choć element kulturowy nie jest tutaj eksplicytnie nazwany, to wydaje się oczywiste, że tego typu kwestie zawierają się w jakimś zakresie w kompetencji socjolingwistycznej, ale można się ich także doszukać w zdolności konstruowania dyskursu czy skutecznego prowadzenia rozmowy, bo przecież mogą tutaj występować całkiem spore różnice między przedstawicielami różnych kultur. Później zaproponowane koncepcje kompetencji komunikacyjnej (np. Bachman, 1990; van Ek, 1986; Wilczyńska, 1999) są w dużej mierze rozwinięciem tego pierwszego modelu, choć stosowana jest w nich nieco inna terminologia, wyodrębniane są inne rodzaje kompetencji czy proponowane są ich inne podziały. Każdy z nich eksponuje więc w mniejszym lub większym stopniu potrzebę poznania elementów kulturowych, choć oczywiście dotyczy to języka, który jest przyswajany. Warto tutaj przy okazji podkreślić, że nie wystarczy jedynie opanowanie tego czy innego komponentu kompetencji komunikacyjnej, ale niezbędne jest zintegrowanie i używanie ich wszystkich podczas spontanicznej interakcji, co jest związane z bardzo ważnym rozróżnieniem między wiedzą eksplicytną (deklaratywną), czyli znajomością reguł, i wiedzą implicytną (proceduralną), czyli umiejętnością ich automatycznego wykorzystania w komunikacji (Ellis, 2007). Dotyczy to również w oczywisty sposób kompetencji kulturowej, jakkolwiek byśmy jej nie definiowali, ponieważ jest bardzo mało prawdopodobne, że podczas rozmowy z obcokrajowcem ograniczone zasoby uwagi będą ukierunkowane na ten element, skoro uczący się może mieć problemy z doбором odpowiednich słów, wyrażań i struktur czy po prostu ze zrozumieniem rozmówcy.

Wraz ze zmianą spojrzenia na relacje między językiem a kulturą, ewolucją badań w tym zakresie oraz ogólnie akceptowaną koniecznością włączenia elementu kulturowego do dydaktyki językowej, pojawiła się potrzeba jego pełniejszego wyeksponowania, co było zapewne jedną z przyczyn zaproponowania koncepcji *kompetencji interkulturowej* czy *różnokulturowej*, jak tego chcą autorzy ESOKJ. Bennet i Bennet (2004: 149) definiują kompetencję interkulturową jako „umiejętność skutecznej komunikacji w sytuacjach, w których ścierają się różne kultury, i nawiązywania odpowiednich relacji w różnych kontekstach kulturowych”. W odniesieniu do edukacji językowej najbardziej rozpowszechniona jest jednak koncepcja Byrama (1997), który używa terminu *interkulturowa kompetencja komunikacyjna* i przedstawia stosowny model mający być punktem wyjścia dla wyznaczenia celów nauczania, uczenia się i oceniania języka obcego. Przedstawienie takiej koncepcji jest w jego przekonaniu niezbędne, gdyż wszystkie wspomniane modele kompetencji komunikacyjnej przyjmują za punkt odniesienia rodzimego użytkownika języka obcego, wyznaczając w ten sposób nierealne, ale też nielogiczne cele dla uczących się, nie uwzględniają w wystarczającym stopniu komunikacji niewerbalnej (np. wyraz twarzy, postawa, spojrzenie czy gest) i ignorują relacje panujące w danej grupie

i pomiędzy różnymi kulturami (np. budowanie i podtrzymywanie pozytywnych stosunków, efektywne przekazywanie informacji).

W związku z wymienionymi ograniczeniami istniejących koncepcji, Byram (1997) proponuje model interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, który uwzględnia następujące czynniki:

- *postawy*, które są warunkiem koniecznym dla skutecznej komunikacji interkulturowej; chodzi tutaj o ciekawość świata i otwartość na inne kultury, gotowość niewyrażania pochopnych opinii i sądów na temat innych kultur, a także chęć dokonywania porównań i krytycznego spojrzenia na własne zachowania i przekonania;
- *wiedza* na temat norm kulturowych obowiązujących we własnym kraju, jak i w kraju, z którego pochodzi rozmówca, oraz procesów interakcyjnych na poziomie indywidualnym i społecznym;
- *umiejętności*, które pozwalają na skuteczne działanie w różnych okolicznościach i są związane z interpretowaniem i dokonywaniem porównań (np. w odniesieniu do pewnych zjawisk, zachowań czy wytworów kultury), jak również z odkrywaniem i wchodzeniem w interakcje (np. rozwijanie świadomości istnienia pewnych różnic w zachowaniach w wyniku rozmów z przedstawicielami innej kultury).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwie niezwykle ważne dla całego modelu kwestie. Po pierwsze wszystkie czynniki go konstytuujące są od siebie ściśle uzależnione i się uzupełniają. I tak np. bez wykształcenia odpowiednich postaw trudno będzie przekonać uczących się do celowości poznawania innych kultur i sposobów życia, a zdobywana wiedza odgrywa kluczowe znaczenie w kreowaniu odpowiedniego rodzaju postaw. Z kolei brak otwartości, tolerancji, krytycznej ewaluacji własnych zachowań i niezbędnej wiedzy może mieć negatywny wpływ na dokonywane interpretacje i porównania, będąc także źródłem trudności w procesie implementowania umiejętności odkrywania i porozumiewania się z obcokrajowcami. Po drugie zdefiniowaną w ten sposób interkulturową kompetencję komunikacyjną można rozwijać przez doświadczenie i refleksję, co wymaga bezpośrednich kontaktów z mieszkańcami innych krajów, ale można ją także kształtować w klasie językowej przy pomocy odpowiednio zaplanowanych działań dydaktycznych (zob. np. Byram, 1997; Byram, Nichols i Stevens, 2001).

Byram (1997) pokazuje również, w jaki sposób zaproponowany przez niego model może stanowić punkt wyjścia do formułowania celów nauczania, uczenia się i oceniania, a więc tak naprawdę do konstruowania całego programu kształcenia. Podkreśla też, że cele te muszą być w taki sposób określone, aby uwzględniać wszystkie komponenty interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, uwypuklać ich wzajemne relacje, a przy tym być zrozumiałe i akceptowane przez wszystkich zainteresowanych. W odniesieniu do postaw

konieczne jest np. wykształcenie gotowości do wyszukiwania i nawiązywania kontaktów z obcokrajowcami, stymulowanie zainteresowania odkrywaniem innych spojrzeń na znane i nieznanne zjawiska czy też promowanie chęci stosowania odmiennych zasad rządzących interakcją. Jeśli chodzi o wiedzę, to można przykładowo wymienić rozwijanie świadomości dotyczącej obecnych i historycznych stosunków między swoją ojczyzną a ojczyzną rozmówcy, poznawanie procesów socjalizacji w obu krajach, postrzeganie wydarzeń historycznych w ojczyźnie z perspektywy innych krajów czy też poszukiwanie przyczyn nieporozumień między rozmówcami z różnych kręgów kulturowych. Co do umiejętności interpretacji i dokonywania porównań, takie cele mogłyby obejmować rozwijanie zdolności identyfikacji etnocentrycznych cech dokumentu czy wydarzenia, a także określanie jego genezy czy podejmowanie prób pogodzenia sprzecznych interpretacji zjawisk. W końcu, jeśli chodzi o umiejętności odkrywania i interakcji, należałyby się np. skupić na identyfikowaniu podobieństw i różnic w procesach komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz negocjowaniu odpowiedniego ich zastosowania w określonych okolicznościach czy też stosowaniu w czasie rzeczywistym odpowiednio dobranych zasobów wiedzy, umiejętności i postaw podczas rozmów z obcokrajowcami. Jak już wspomniano, tego typu cele mogą być realizowane zarówno w klasie językowej, jak i poza nią, co rzecz jasna wymaga sporego stopnia autonomii ze strony uczących się (Benson, 2011). W odniesieniu do oceniania Byram (1997) zaleca przyjęcie przejrzystych kryteriów ewaluacyjnych w ścisłym związku z wyznaczonymi celami, jak również skoncentrowanie się bardziej na procesie niż na produkcie, co oznacza, że kluczową rolę mają odgrywać czynione przez uczniów postępy. Nie sposób nie postawić w tym miejscu pytania, na ile realne jest zrealizowanie choćby niewielkiej części tych celów, a przecież podano tutaj tylko ich przykłady. Kiedy nauka języka jest ograniczona do kilku spotkań w tygodniu, a nauczyciel ma obowiązek rozwijać niezbędne umiejętności językowe, prawdziwym wyzwaniem jest często zachęcenie uczących się do tego, żeby w ogóle coś powiedzieli w języku obcym, z którym kontakt poza szkołą jest niewielki. Podobne wątpliwości nasuwają się w przypadku zalecanych sposobów osiągnięcia takich celów, głównie z uwagi na ograniczoną samodzielność uczących się na różnych etapach edukacyjnych, ale też proponowanego sposobu oceniania, który nie tylko nie cieszy się popularnością, ale jest też czasochłonny i wymaga zaangażowania uczniów. Te i inne problemy będą głównym tematem kolejnej części artykułu, tak w odniesieniu do wielojęzyczności, jak i międzykulturowości.

4. Trudności i problemy

Chociaż, jak już wspomniano we wstępie, potrzeba rozwijania kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej, czy też, używając terminologii wykorzystywanej

w ESOKJ, różnojęzycznej i różnokulturowej, podkreślana jest w wielu wystąpieniach konferencyjnych i publikacjach w Polsce i w Europie, ciekawym zjawiskiem jest to, że oba te zagadnienia są stosunkowo rzadko omawiane w antologiach poświęconym różnym aspektom uczenia się czy też nauczania języka obcego, gdzie częściej można znaleźć teksty dotyczące rozwijania wielojęzyczności w sensie opanowania kilku języków czy nauczania kultury bądź rozwijania kompetencji interkulturowej w języku docelowym. Być może jednym z powodów takiego stanu rzeczy jest realizm autorów, w większości znanych specjalistów, którzy dobrze zdają sobie sprawę z trudności, z jakimi należy się liczyć, podejmując próbę rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Celem niniejszej sekcji jest omówienie tych problemów w odniesieniu do polskiego kontekstu edukacyjnego przy wzięciu pod uwagę rozwiązań systemowych, kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych i procesu nauczania. Krótko zaprezentowane zostaną też trudności związane z prowadzeniem badań poświęconych rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej.

4.1. Rozwiązania systemowe

W każdym kraju kształcenie językowe odbywa się w ramach obowiązujących przepisów prawa określających m.in. to, jakie powinny być cele tego kształcenia oraz wymiar, w jakim ma się ono odbywać. Jednym z najważniejszych dokumentów w tym zakresie jest *Podstawa programowa* określająca cele i treści nauczania oraz dokonująca specyfikacji ogólnych i szczegółowych wymagań dla kolejnych etapów edukacyjnych, również w przypadku języków nowożytnych. Nie wdając się z uwagi na brak miejsca w szczegółową analizę kolejnych wersji tego dokumentu, należy stwierdzić, że choć np. na czwartym etapie edukacyjnym pojawiają się w nim odniesienia do konieczności uwzględnienia elementów wiedzy o krajach nauczanego języka, a także kraju ojczystego, kontekstu międzykulturowego i problemów pojawiających się na styku różnych kultur, rozwijania świadomości językowej i zwracania uwagi na pewne normy pragmatyczne (np. styl formalny i nieformalny), to mają one bardzo ogólny charakter. Bardziej konkretne, choć nadal nieliczne zalecenia dotyczące rozwijania kompetencji interkulturowej można znaleźć dopiero w przypadku oddziałów dwujęzycznych, co wydaje się zresztą całkiem logiczne i uzasadnione. Przykładem mogą być takie wymagania jak: „Uczeń [...] rozpoznaje odniesienia do kontekstu cywilizacyjno-kulturowego i znaczenie symboli kulturowych” czy też „Uczeń [...] interpretuje teksty kultury” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku). Jednak nawet tutaj trudno się jest doszukać jakiegoś specjalnego nacisku na rolę nauczania różnych elementów kulturowych, nie mówiąc już o realizacji założeń modelu interkulturowej

kompetencji komunikacyjnej Byrama (1997). Taki stan rzeczy przekłada się w oczywisty sposób na miejsce kultury w podręcznikach dopuszczanych do użytku szkolnego, które są oceniane w odniesieniu do zapisów *Podstawy programowej*, a co za tym idzie, na jej rolę w programach nauczania i sposób, w jaki kompetencja międzykulturowa jest rozwijana w klasie. Choć w podręcznikach coraz częściej znajdują się teksty na temat innych kultur czy zadania zachęcające do dokonywania porównań, to jest to dodatkowy, a nie zasadniczy element. Najczęściej mamy do czynienia z prezentacją ciekawostek, a nie próbą wykształcania trwałych postaw, wiedzy i umiejętności, a wielu nauczycieli po prostu te części pomija z braku czasu. Te kwestie zostaną omówione nieco szerzej w sekcji poświęconej procesowi nauczania.

Inną ważną regulacją prawną rzutuującą na możliwość rozwijania wielojęzyczności oraz międzykulturowości jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Pomijając pewne różnice dotyczące określonych typów szkół czy też uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, liczba godzin przeznaczonych na naukę języka obcego nowożytnego na kolejnych etapach edukacyjnych przedstawia się następująco: I etap – 190 godzin, II etap – 290 godzin, III etap – 450 godzin przeznaczonych na naukę dwóch języków obcych oraz dodatkowo 190 godzin w oddziałach dwujęzycznych, IV etap – 450 godzin przeznaczonych na naukę dwóch języków obcych i dodatkowo 190 godzin w oddziałach dwujęzycznych. Podany wymiar godzin może być zwiększony z puli godzin pozostających do dyspozycji dyrektora szkoły, choć łatwo sobie wyobrazić, że zajęcia językowe konkurują w tym przypadku z innymi przedmiotami. Innymi słowy w typowej szkole ponadgimnazjalnej na każdy rok z trzech lat nauki przypada 150 godzin, które trzeba podzielić między dwa języki, co najczęściej daje najwięcej trzy bądź cztery godziny w tygodniu w przypadku języka wiodącego, a w najlepszym wypadku – dwie dla języka dodatkowego. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę fakt, że część z tych zajęć może się w ogóle nie odbywać z uwagi na wycieczki, uroczystości szkolne, egzaminy i absencję nauczyciela, trudno się nie zgodzić, że o rozwijaniu w sensowym zakresie kompetencji międzykulturowej nie może po prostu być mowy, a wcale nie mniejszym wyzwaniem jest promowanie różnojęzyczności. Jeśli bowiem nauczyciele mają wybór między wykorzystaniem dostępnego czasu na wykonywanie zadań służących kształceniu podsystemów i sprawności oraz takich, których celem jest podnoszenie świadomości kulturowej, to zapewne dla większości z nich wybór będzie oczywisty. Przecież to umiejętności językowe, a nie zdolność interpretacji zjawisk kulturowych będą determinować nie tylko wynik na egzaminie, ale też sukces w osiąganiu zamierzonych celów komunikacyjnych w typowych sytuacjach życia codziennego w kontaktach z

obcokrajowcami. Z drugiej strony przy tak małej liczbie godzin trudno sobie wyobrazić skuteczne osiągnięcie nawet dość rudymenarnych celów w przypadku kolejnych języków obcych, a rozwijanie w tej sytuacji kompetencji międzykulturowej jest po prostu mrzonką.

4.2. Przygotowanie nauczycieli języków obcych

Na samym początku niniejszej podsekcji warto zacytować Kramsch (2013: 311-312), która stwierdza: „Niezależnie od tego, czy są oni rodzimymi czy też nierodzimi użytkownikami języka, którego uczą, nauczyciele zwykle obawiają się, że nie mają odpowiednich kwalifikacji, żeby uczyć kultury. Powtarzane przez nich wciąż stwierdzenie: »Nie wiemy, czym jest kultura i jak jej uczyć« w sytuacji, kiedy tak wiele napisano na ten temat, pokazuje, że »kultura« jest w dalszym ciągu utożsamiana z pewnym zasobem wiedzy wykraczającym poza system językowy oraz to, że nauczyciele nie wiedzą, jak zdefiniować własną kulturę, nie mówiąc już o kulturze języka obcego. Obawiając się utrwalania stereotypów i poruszania kwestii związanych z polityką w klasie językowej, nie wszyscy nauczyciele zgadzają się, że powinni nauczać znaczeń, które wykraczają poza te związane z gramatyką czy słownictwem. Uważają, że nie mają prawa uczyć żywych, często idiosynkratycznych znaczeń kulturowych nadawanym słowom przez żyjące osoby, które mogą, ale wcale nie muszą być rodzimi użytkownikami danego języka”. Taki opis przystaje w pełni do nauczycieli języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym, tym bardziej, że niezależnie od etapu edukacyjnego i poziomu kształcenia zdecydowana większość z nich nie jest rodzimi użytkownikami języka, którego uczą. Poza tym oczywistym faktem, przyczyn mizernego przygotowania do skutecznego rozwijania kompetencji międzykulturowej czy nawet nauczania elementów kultury języka docelowego można się doszukiwać w samym charakterze studiów filologicznych, włączając w to ich moduły przeznaczone na kształcenie nauczycieli. Po pierwsze studenci mają mało możliwości rozwijania tego typu kompetencji, gdyż najczęściej dzieje się to podczas zajęć z historii, wiedzy o krajach określonego obszaru językowego czy ewentualnie proseminarium i seminarium licencjackiego oraz magisterskiego. Wymiar tych zajęć, z których część odbywa się nierzadko w formie wykładów, jest zazwyczaj bardzo ograniczony i istnieją spore różnice programowe między instytucjami. Po drugie taka problematyka uwzględniana jest zwykle dość incydentalnie w module pedagogicznym, często w formie jednego lub dwóch bloków realizowanych podczas zajęć z dydaktyki języka obcego, co jest w dużej mierze związane z faktem, że tematyka interkulturowości praktycznie w ogóle nie pojawia się w standardach kształcenia nauczycieli (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia

17 stycznia 2012 roku). Zawarte tam przepisy nie wspierają też rozwoju różnorodności, a jeśli dodać do tego fakt, że kształcenie językowe na uczelniach jest często ze względów finansowych ograniczane, a zamiast postępów często następuje regres, trudno być optymistą w tej kwestii. Oczywiście istnieją chlubne wyjątki, ale są to tylko wyjątki, a z uwagi na dużą dowolność dotyczącą procesu certyfikacji nie na wiele się zdają przepisy dotyczące niezbędnego poziomu opanowania języka obcego (B2 i B2+ odpowiednio dla studiów pierwszego i drugiego stopnia) i wymogu uwzględnienia specyfiki kierunku studiów (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku). Efekt jest taki, że nauczyciel najczęściej nie ma kompetencji, aby podczas swoich zajęć odwoływać się do znajomości innych języków obcych nauczanych w szkole.

Można też wskazać na wiele innych kwestii, które utrudniają czy wręcz uniemożliwiają skuteczne przygotowanie przyszłych nauczycieli języka do rozwijania międzykulturowości czy różnorodności. Jedną z nich jest to, że sami wykładowcy nie są do tego przygotowani, nie znają dobrze innych języków, mają dość mgliste wyobrażenie o kulturze języka docelowego i stereotypowe przekonania na temat innych kultur, a ich znajomość norm pragmatycznych jest bardzo ograniczona. Taka sytuacja nie powinna zresztą dziwić, skoro wielu z nich nie ma okazji dłuższego przebywania za granicą, a sami byli wykształceni w taki, a nie inny sposób. Poza tym można dobrze znać język obcy, często przebywać za granicą, mieć częste kontakty z rodzimymi użytkownikami języka docelowego i poczuć się zupełnie zagubionym na stacji benzynowej w stanie Indiana, nie znając obowiązujących tam procedur płatności kartą kredytową, czego sam doświadczył piszący te słowa. Tylko ten przykład bardzo dobitnie pokazuje, że wykształcenie kompetencji interkulturowej u osób, które nie mają okazji do kontaktów z obcokrajowcami czy wyjazdów zagranicznych, jest bardzo mało realne, a być może zupełnie niemożliwe. Nie sposób też nie wspomnieć o coraz niższym poziomie językowym kandydatów na studia filologiczne, co poniekąd zmusza wykładowców do koncentrowania się na uzupełnianiu istniejących braków, a nie na stwarzaniu możliwości krytycznego analizowania procesów interakcyjnych w różnych krajach. Nie mniej ważna jest wykazywana przez wielu studentów niechęć do nauki dodatkowych języków, gdyż często wolą zadeklarować niższy poziom ich znajomości po to, aby uniknąć problemów z zaliczeniem, a także wspomniany już niewielki kontakt z językiem docelowym poza zajęciami. Oczywiście nie wolno tutaj generalizować, bo studenci są mniej lub bardziej ambitni, wiele zależy od możliwości uczelni, a kontakty z obcokrajowcami mogą mieć różną intensywność i przybierać różny charakter, chociażby dzięki programowi Erasmus+. Niemniej w pełni uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że przygotowanie przyszłych nauczycieli języków

obcych do rozwijania różnokulturowości i różnojęzyczności pozostawia wiele do życzenia, co w połączeniu z zaprezentowanymi już ograniczeniami systemowymi na pewno nie może dobrze wróżyć skutecznej realizacji tych celów.

4.3. Proces nauczania

Główną trudnością, jeśli chodzi o sam proces dydaktyczny, jest nieodpowiednie przygotowanie dużej części nauczycieli języków obcych, zarówno pod względem znajomości innych języków i kultury języka docelowego, jak i innych kultur, co jest bezpośrednim rezultatem charakteru studiów filologicznych i słabości procesu kształcenia nauczycieli, o czym była mowa powyżej. Taki stan rzeczy niesie ze sobą wiele poważnych konsekwencji, takich jak bardzo rzadkie bądź w ogóle nieobecne odwoływanie się do potencjalnie znanych w jakimś stopniu uczniom języków obcych, chociażby przez porównanie struktur gramatycznych czy konkretnych słów i wyrażań. Innym negatywnym rezultatem braku niezbędnego przygotowania jest fakt, że nawet jeśli pojawiają się odniesienia do innych kultur, to są one bardzo powierzchowne, stereotypowe, a nierzadko po prostu błędne, co powoduje, że dokonywanie jakichkolwiek porównań przestaje mieć sens i z całą pewnością nie ma szans przyczynić się do wykształcenia postaw, wiedzy i umiejętności, o których pisze Byram (1997). Duże znaczenie ma tutaj również niska jakość materiałów dydaktycznych, gdyż, jak już wspomniano, mimo że nowoczesne podręczniki zawierają elementy odnoszące się do kultury, to w wielu przypadkach niewiele one wnoszą do rozwoju kompetencji międzykulturowej, a często są pomijane przez nauczycieli, czy to dlatego, że brak na nie czasu, czy może dlatego, że są one mało interesujące dla uczących się. Nie sposób też nie wspomnieć o braku korelacji między przedmiotami, co sprawia, że uczniom trudno jest np. dostrzec związek między tekstem na temat wojny secesyjnej w USA czytany na lekcji języka a korespondującymi z nim wydarzeniami omawianymi na lekcjach historii, a to na pewno nie przyczynia się do rozwijania interkulturowości.

Nie można także pominąć wielu innych przyczyn, z powodu których proces nauczania jest dużą przeszkodą w rozwijaniu kompetencji wielojęzycznej i międzykulturowej. Jedną z nich jest niechęć wielu uczniów do poznawania elementów kulturowych, nie mówiąc już o ich dogłębnej analizie, co może wynikać z chęci skupienia się na samym języku, ale również z tego, że nie potrafią dostrzec związku tych treści z ich codziennym życiem. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku studentów, niebagatelne znaczenie ma obniżający się poziom znajomości języka obcego, co skutkuje zwiększoną hermetycznością zagadnień kulturowych, wciąż niewielkie szanse na kontakt z obcokrajowcami, szczególnie w

mniejszych miejscowościach, jak również powierzchowna, oparta na stereotypach, znajomość innych kultur i sposobów życia. Ogromną rolę odgrywają również wymagania egzaminacyjne, które, czemu nie sposób się dziwić, często determinują to, co dzieje się podczas lekcji i zajęć, a ponieważ nieznamość kultury czy brak umiejętności analizowania zjawisk kulturowych nie niesie ze sobą niebezpieczeństwa niezdanego egzaminu, nie powinno zaskakiwać, że na uwzględnianiu elementów kulturowych często nie zależy ani uczniom, ani nauczycielom. Pewne znaczenie mogą mieć również problemy z rzetelną oceną wielojęzyczności i międzykulturowości, szczególnie jeśli mają być one interpretowane jako swego rodzaju konglomerat języków i kultur, oraz wspomniana już niewielka samodzielność uczących się w nauce języka obcego.

4.4. Badania empiryczne

Spore trudności nastroją również prowadzenie badań empirycznych, szczególnie wtedy, gdy mają się one ogniskować na kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, tak jak zostały one zdefiniowane w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*. Podstawowym problemem wydaje się być ewaluacja tych kompetencji, gdyż w pierwszym przypadku wymagałoby to oceny umiejętności cząstkowych, co stanowi na pewno nie lada wyzwanie, a w drugim nie wiadomo, które kultury należałoby brać pod uwagę, ponieważ postawy, wiedza i umiejętności mogą się znacznie różnić w zależności od dokonanego wyboru. O ile można sobie wyobrazić ewaluację tych dwóch obszarów w dłuższym okresie czasu w celach dydaktycznych, jako że nauczyciel jest zapewne w stanie wyciągnąć odpowiednie wnioski w tym zakresie, o ile ma na to ochotę i czas, to trudno byłoby przeprowadzić pobór odpowiednich danych dla celów projektu badawczego bez sporego uszczerbku dla trafności i rzetelności pomiaru. Oczywiście istnieją pewne rozwiązania, takie jak np. odwołanie się do *Systemu Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur* (Candelier i in., 2012) (ang. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*), wykorzystanie rozbudowanego portfolio językowego czy zastosowanie pogłębionych wywiadów, ale również one nie są pozbawione wad. Kolejnym problemem jest możliwość łatwego wpadnięcia w pułapkę utożsamiania znajomości kultury określonego języka z kompetencją interkulturową, mimo że są to odmienne konstrukty – to błąd, który wcale nie należy do rzadkości w pracach badawczych. W końcu należy zadać pytanie o charakter interwencji w badaniach eksperymentalnych, czyli takich, w których badacz chciałby np. dowiedzieć się, czy stosowanie przez pewien czas takich czy innych zabiegów dydaktycznych przyczynia się do wzrostu kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. O ile z tą pierwszą byłoby zapewne mniej kłopotu, to w przypadku tej

drugiej wiele zależałoby od tego, jakie zadania zostaną wykorzystywane, w jaki sposób, w jakim czasie, z jaką grupą i w odniesieniu do jakich kultur, co powodowałoby spore problemy z porównywalnością wyników uzyskiwanych w różnych projektach badawczych.

5. Zakończenie

Jak starano się wykazać, rozwijanie wielojęzyczności i międzykulturowości w takim zakresie, jaki proponują niektórzy specjaliści, należy uznać za trudno osiągalny w naszych realiach mit, co jest wynikiem niesprzyjających uregulowań prawnych, niedoskonałości systemu kształcenia nauczycieli języka obcego, a także ograniczeń wpisanych w sam proces nauczania. Wiele oczywiście zależy od tego, jak zdefiniujemy te dwa konstrukty. O ile bowiem trudno jest zaprzeczyć, że promowanie wielojęzyczności rozumianej jako znajomość kilku języków jest na pewno pożądane, choć na pewno niełatwe, to już możliwość rozwijania różnojęzyczności w rozumieniu ESOKJ musi budzić wątpliwości i trzeba mieć świadomość realności stawianych celów. Sytuacja wygląda bardzo podobnie w przypadku międzykulturowości, bo o ile można sobie wyobrazić nauczanie w jakimś zakresie elementów kultury języka docelowego, również, mimo że to ogromne wyzwanie, w odniesieniu do kreowania odpowiednich postaw, wiedzy i umiejętności, to już rozwijanie kompetencji interkulturowej w odniesieniu do różnych języków, kultur i sposobów życia jest mało realnym celem, w zasadzie niemożliwym do osiągnięcia dla zdecydowanej większości uczniów. Pewnym rozwiązaniem w tym zakresie mogłoby zapewne być prowadzenie oddzielnych zajęć na temat interkulturowości, niezwiązanych bezpośrednio z nauką konkretnego języka obcego, bo w ten sposób możliwe stałoby się wyeliminowanie takich czynników jak brak czasu, niski poziom umiejętności językowych czy nawet niewystarczające przygotowanie nauczycieli. Jest jednak mało prawdopodobne, aby takie rozwiązanie mogło się w najbliższym czasie zmaterializować, podobnie jak pełniejsze uwzględnienie komponentu interkulturowego w podstawie programowej czy zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na naukę języka obcego, gdyż takie zmiany wymagałyby dodatkowych nakładów finansowych. Wiele zależy także od celów nauczania języka obcego i wydaje się, że taki przedmiot byłby najbardziej pożądany na studiach filologicznych, co z jednej strony zwiększyłoby kompetencje studentów, a z drugiej przyczyniłoby się do ich lepszego przygotowania do zawodu nauczyciela języka, co być może pozwoliłoby na wyrwanie się z istniejącego błędnego koła. Podsumowując, mimo że nie sposób się nie zgodzić, że rozwijanie wielojęzyczności i międzykulturowości jest odpowiedzią na wyzwania rzeczywistości, to

stawiane przed nauczycielami i uczniami cele muszą być realne, ponieważ fascynacja mitami edukacyjnymi, nawet jeśli są one poprawne politycznie, na pewno nie przyczyni się do lepszego opanowania języków obcych i skuteczniejszej komunikacji z przedstawicielami innych kultur.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, W. 2011. „From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT”. *ELT Journal*, 66: 62-70.
- Bennett, J. M. i M. Bennett. 2004: „Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity”. (w) *Handbook of intercultural training* (red. D. Landis, J. M. Bennett i M. Bennett). Thousand Oaks: Sage, str. 147-165.
- Benson, P. 2011. *Teaching and researching autonomy in language learning*. New York – London: Routledge.
- Block, D. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. i D. Stevens. (red.). 2001. *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. 1983: „From communicative competence to communicative language pedagogy”. (w) *Language and communication*. (red. J. C. Richards i R. W. Schmidt). London: Longman, str. 2-27.
- Canale, M. i M. Swain, 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Candalier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. i A. Noguero. 2012. *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cenoz, J. i D. Gorter. 2013: „Multilingualism”. (w) *The Routledge handbook of applied linguistics*. (red. J. Simpson). London – New York: Routledge, str. 401-412.
- Cook, V. 1996. „Multi-competence and the learning of many languages”. *Language, Culture, and Curriculum*, 8: 93-98.
- Cook, V. 2002: „Background to the L2 user”. (w) *Portraits of the L2 user*. (red. V. Cook). Clevedon: Multilingual Matters, str. 1-27.
- Coupland, N. (red.). 2010. *The handbook of language and globalization*. Oxford – Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. 2007: „Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction”. (w) *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. (red.

- R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, J. Philp, H. Reinders i R. Erlam). Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, str. 3-25.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się – nauczanie – ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Hall, E. T. 1985. *Hidden differences: Studies in international communication*. Hamburg: Grunder and Jahr.
- Hall, J. K. 2002. *Teaching and researching language and culture*. London: Pearson Education.
- Herdina, P. i U. Jessner. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. H. 1972: „On communicative competence”. (w) *Sociolinguistics: Selected readings*. (red. J. B. Pride i J. Holmes). Harmondsworth: Penguin, str. 269-293
- Jenkins, J. 2014. *English as a lingua franca in the international University: The politics of academic English language policy*. Oxford: Routledge.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals – English as L3*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. 2008. „Teaching third languages: Findings, trends and challenges”. *Language Teaching*, 41: 15-56.
- Kasper, G. 2001. „Four perspectives on L2 pragmatic development”. *Applied Linguistics*, 22: 502-538.
- Kramsch, C. 2002. „In search of the intercultural”. *Journal of Sociolinguistics*, 6: 275-285.
- Kramsch, C. 2013: „Language and culture”. (w) *The Routledge handbook of applied linguistics*. (red. J. Simpson). London – New York: Routledge, str. 305-317.
- Liddicoat, A. J. 2008. „Pedagogical practice for integrating for integrating the intercultural in language teaching and learning”. *Japanese Studies*, 28: 277-290.
- Liddicoat, A. J. 2011: „Language teaching and learning from an intercultural perspective”. (w) *Handbook of research in second language teaching and learning*. (red. E. Hinkel). New York – London: Routledge, str. 837-855.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pennycook, A. 2007. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. *Dziennik Ustaw* z 22 lutego 2012 roku, poz. 204.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. *Dziennik Ustaw* z 30 sierpnia 2012 roku, poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *Dziennik Ustaw* z 27 listopada 2011 roku, poz. 1520.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. *Dziennik Ustaw* z 6 lutego 2012 roku, poz. 131.
- Seidlhofer, B. 2013. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.

- Sercu, L. 2010: „Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers”.
(w) *Testing the untestable in language education*. (red. A. Paran i L. Sercu).
Clevedon: Multilingual Matters, str. 17-34.
- Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for foreign language learning*. Tom 1. *Scope*. Starsbourg:
Council of Europe.
- Wilczyńska, W. 1990. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka
obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.