

Dr Anna Jaroszewska

Problematyka międzykulturowości a nauczanie języków obcych – rozważania z pogranicza teorii i praktyki

Wstęp

Współczesny obraz społeczno-kulturowy i gospodarczo-polityczny Europy, jakże różny od obrazu Europy z pierwszej połowy XX wieku czy z okresów wcześniejszych, bardzo dynamiczny a jednocześnie niejednorodny, uprawnia do ponownego postawienia pytania o istotę międzykulturowości. I choć pytanie to zadawane było już wielokrotnie, co najmniej od momentu wyodrębnienia antropologii jako autonomicznej dyscypliny naukowej (XIX w.), to jednak odpowiedź na nie w dalszym ciągu wydaje się być niewystarczająca. Wpływ na to mają nowe okoliczności wyznaczające również nowe granice i możliwości dla egzystencji poszczególnych kultur (postrzeganych w kontekście zarówno zbiorowej, jak i jednostkowej aktywności ludzkiej). Zaliczyć do nich należy m.in.:

- stale postępujący proces światowej globalizacji,
- kolejne konflikty zbrojne, zwłaszcza te o podłożu ideologicznym,
- masowe migracje ludności (m.in. ekonomiczne oraz na skutek represji politycznych),
- proces wieloaspektowego rozwarstwienia społeczeństw,
- organizowanie się społeczeństw i zawiązywanie nowych struktur państwowych,
- osłabianie wpływów dotychczasowych mocarstw gospodarczych i militarnych,
- umacnianie ustrojów i wartości demokratycznych,
- ewoluowanie systemów wartości, w tym przewartościowanie zasad *savoir vivre*'u,
- utworzenie i stały rozwój Unii Europejskiej oraz innych unii międzypaństwowych i regionalnych,
- szczególnie dynamiczny postęp naukowo-techniczny.

To właśnie konsekwencje tych zjawisk, trendów czy przemian powodują konieczność stałych uzupełnień oraz nowych odniesień do problematyki międzykulturowości. I taki też cel obrano w niniejszym artykule, w którym podjęta została próba odpowiedzi nie tylko na pytanie o istotę międzykulturowości, lecz także na inne pytania, bezpośrednio z tą problematyką powiązane. Przedstawione tu rozważania koncentrują się zatem w głównej mierze na roli, jaką przypisuje się i jaką rzeczywiście pełni w procesie kształtowania kompetencji międzykulturowej człowieka edukacja międzykulturowa oraz nauczanie języków obcych. Dotychczasowe badania, opinie czy postulaty (tak w wymiarze naukowym, jak i politycznym) utwierdzają co prawda w przekonaniu, że koncepcja rozszerzenia kształcenia ogólnego o kontekst międzykulturowy, z uwzględnieniem działań na rzecz doskonalenia komunikacyjnych kompetencji w językach obcych, jest słuszna i potrzebna. Niemniej, należy zadać sobie także pytanie o to, na ile teoria naukowa czy określona idea polityczna znajduje odzwierciedlenie w codziennej praktyce szkolnej. W tym przypadku za kontekst rozważań przyjęto polską rzeczywistość edukacyjną.

Międzykulturowość jako naturalna przestrzeń społeczna Europejczyków

Za okres przełomowy, w którym międzykulturowość stała się zjawiskiem o zupełnie innym wymiarze ilościowym i jakościowym w stosunku do okresów wcześniejszych, uznać należy zatem drugą połowę XX wieku i początek wieku XXI. Wtedy to właśnie nasiliły się ww. okoliczności czy też uwarunkowania wyznaczające nowe ramy społeczne, kulturowe, gospodarcze oraz polityczne, w jakich przyszło żyć kolejnym pokoleniom Europejczyków,

w tym Polakom. Pod wpływem tych różnych przeciż czynników istotnym przeobrażeniem uległy również relacje międzyludzkie. Zmiany te z jednej strony dotyczyły komunikacji wewnętrznej, a więc takiej, która przebiega w ramach jednej grupy społecznej np.: w rodzinie, w klasie szkolnej, w grupie pracowniczej, ale też pomiędzy osobami tej samej narodowości czy grupy etnicznej o wspólnych bądź bardzo zbliżonych cechach dystynktywnych. Z drugiej strony zmiana owych relacji uwidoczniła się również na etapie komunikacji *stricte* transgranicznej lub transkulturowej, a więc przebiegającej pomiędzy wyraźnie różnymi grupami społecznymi, reprezentującymi często nie tylko odmienne kultury czy religie, lecz także nacje, zaś przede wszystkim różny język.

Intensywny przyrost wiedzy na temat życia człowieka jako indywidualności, jednak z natury predestynowanego do życia w grupie społecznej, czy już sam fakt umocnienia się podstawowych wartości etycznych realizowanych na gruncie współczesnych systemów demokratycznych w dużym stopniu ułatwił rozróżnienie tych kategorii społeczno-kulturowych (wielo- i międzykulturowości). Przede wszystkim możliwe stało się bliższe poznanie tej drugiej, co najmniej dwuwymiarowej przestrzeni życia, jaką jest naznaczona zmianami współczesności międzykulturowość – rozpatrywana tu jako wewnątrzgrupowy oraz międzygrupowy dialog.

Upraszczaając, można przyjąć, że międzykulturowość jest zjawiskiem odmiennym od wielokulturowości, choć niewątpliwie z pluralizmu się wywodzącym. Podstawowym warunkiem zaistnienia międzykulturowości jest wielostronna interakcja społeczna, opierająca się na podmiotowej aktywności wynikającej z ludzkich potrzeb tak typowo egzystencjalnych (pierwszego rzędu), jak i poznawczych (włącznie z potrzebą samorealizacji). Natomiast wielokulturowość cechuje raczej zasada jednostronnych wpływów kultury dominującej na kulturę o mniejszym zasięgu oddziaływania lub też zasada reakcji ograniczonej, często jednostronnej, okazjonalnej, a nawet wymuszonej. O ile istotą międzykulturowości jest więc dialog i współpraca, a przede wszystkim chęć wzajemnego poznania, zrozumie-

nia i ubogacania przedstawicieli różnych kultur, to wielokulturowość wyraża bardziej stan „bycia obok siebie”.

W rozważaniach na temat możliwych relacji między kulturami warto zamieścić jeszcze jedną istotną uwagę. Wprawdzie etymologia wydawałoby się jednoznacznie wskazuje na znaczenie terminu *monokulturowość*. Informuje też o tym, jaką wartość nabędzie pojęcie kulturowości, jeśli uzupełnimy je o człony *wielo-* bądź *między-*. Jednak, jeśli rozważania skoncentrowane zostaną nie na zbiorowości (np. naród, grupa etniczna itp.) reprezentującej określoną kulturę, lecz na jednostce, na pojedynczym podmiocie – człowieku, to znaczenie przytoczonych tu terminów, niezależnie od użytego przedrostka, będzie inne.

Dzisiaj nie budzi już wątpliwości stwierdzenie, że każdy z nas tworzy własną, indywidualną kulturę, w jakimś mniejszym lub większym stopniu inną od kultur osób nas otaczających, znanych, a często też bardzo bliskich. Stąd też, uwzględniając realia współczesnego świata i mając na względzie powyższą uwagę, za pozorną tylko należy uznać monokulturowość danej grupy społecznej, wydawałoby się hermetycznej¹. W niej bowiem także występują różnice kulturowe, pewnego rodzaju granice pomiędzy wartościami indywidualnymi a wartościami wspólnymi. Umiejętne przekraczanie tych granic pozwala na nawiązanie dialogu, który jest warunkiem wymiany myśli, współpracy, porozumienia, a więc i rozwoju społecznego. O ile barierą w tym przypadku nie jest język, to jednak należy zdawać sobie sprawę z tego, że skuteczność tego dialogu zależy w dużej mierze od wiedzy na temat drugiego człowieka, wiedzy na temat inności kulturowej, jaką ów człowiek czy też grupa ludzi wnosi w proces komunikacji. Co więcej, szczególnie ważne w tym przypadku jest też wykształcenie pozytywnych postaw wobec tej inności.

Z całą stanowczością uznać jednak należy, że transgraniczny lub transkulturowy proces komunikacji (międzygrupowej) jest procesem znacząco bardziej złożonym od tego o charakterze wewnętrznym. Skuteczność dialogu ze wszystkimi jego konsekwencjami w warunkach rzeczywistego, silnie

¹ Współcześnie o rzeczywistej monokulturowości (pozostając przy orientacji podmiotowej) można raczej mówić w kontekście badań nad życiem prymitywnych społeczeństw czy grup społecznych zamieszkujących tereny oddalone od ośrodków cywilizacji, trudno dostępne, a przy tym skrajnie odizolowane od wpływów zewnętrznych (także od mass mediów). Przykładem będą tu niektóre plemiona afrykańskie, plemiona zamieszkujące tereny Ameryki Południowej bądź głębokiej Azji, ale także mieszkańcy nielicznych już prymitywnych wiosek np. w Europie Środkowo-Wschodniej. Używając przenośni, można je scharakteryzować jako te, w których czas dawno temu się zatrzymał. Populacje takie, pomimo wkroczenia w XXI wiek, nie poddają się wpływowi globalizacji i w pewnym wyjątkowy dla siebie sposób pozostają kulturowo dziewicze. W niezmięnionej postaci kultywują tradycje i wartości odległych przodków, ochraniając je przed wpływami cywilizacji zachodniej. Ta, coraz rzadziej już spotykana, hermetyczność ich kultury oraz w pewnym stopniu jej prymitywny charakter sprawiają, że w społecznościach takich pozostaje znacząco mniej przestrzeni na indywidualność człowieka, na jego *stricte* osobisty rozwój, zwłaszcza w sferze psychicznej. Tym samym można przypuszczać, że względnie niewielkie pozostaje też wewnątrzgrupowe różnicowanie takich społeczności.

odczuwalnego pluralizmu językowo-kulturowego uwarunkowana jest bowiem już nie tylko zakresem informacji na temat danej kultury oraz pozytywnym do niej stosunkiem, jakie człowiek jako istota społeczna nabywa (a przynajmniej nabywać powinien) najpierw w toku dziecięcej socjalizacji, a następnie w toku edukacji formalnej oraz poprzez doświadczenia całego swojego życia. Poza tymi aspektami, dla międzykulturowego porozumienia najistotniejszy jest kod komunikacyjny. Bez jego znajomości poznanie, a tym bardziej zrozumienie osoby wywodzącej się z obcego kręgu kulturowego byłoby jeśli nie niemożliwe, to co najmniej znacząco utrudnione. Kodem najsukuteczniejszym, choć nie jedynym, jest właśnie kod językowy. Jego nauczanie/uczenie się okazuje się zatem szczególnie konieczne w rzeczywistości wielo- i międzykulturowej. Rzeczywistość tę charakteryzują bowiem liczne obszary pogranicza kulturowego, w pewnym sensie także kulturowe bariery, przez które należy przeniknąć, aby móc w pełni realizować swoje społeczne potrzeby.

Na problem niejednorodności społecznej, w tym na konsekwencje wielokulturowości i różnorodności Europejczyków, zwracano uwagę na forum międzynarodowym już na etapie tworzenia zrębów Unii Europejskiej. Pogłębioną debatę polityczną na ten temat, która podparta została szeregiem raportów i analiz często o charakterze naukowym, a przy tym zaowocowała licznymi strategiami społeczno-gospodarczymi popartymi realnymi działaniami, zaobserwować można jednak dopiero od końca wieku XX. Za istotne uznać z pewnością należy zarówno zapisy Traktatu o Unii Europejskiej podpisanego 7 lutego 1992 roku w Maastricht, jak również uruchomienie trzy lata wcześniej wspólnotowego programu „Lingua”, mającego na celu wspieranie nauczania i uczenia się języków obcych na obszarze Unii². Przełomem jednak było przyjęcie 24 marca 2000 roku w Lizbonie na posiedzeniu Rady Europejskiej nowej strategii rozwoju Unii Europejskiej, tzw. strategii lizbońskiej (przeformułowanej zresztą znacząco w 2005 roku). W kolejnych latach, począwszy od roku 2001, który ogłoszony został Europejskim Rokiem Języków³, toczyła się już nieprzerwanie dyskusja na temat szans i zagrożeń wynikających z pluralizmu języków i kultur właściwego dla obszaru Europy. W znaczącym stopniu przyczyniła się ona do rozpropagowania idei dialogu międzykulturowego i włączenia edukacji międzykulturowej wraz z kształceniem językowym do głównego nurtu poli-

tyki edukacyjnej Unii Europejskiej. Wyrazem politycznego, ale też w pewnym zakresie naukowego zainteresowania międzykulturowością, były przy tym liczne raporty edukacyjne i dokumenty strategiczne publikowane pod patronatem Rady i Komisji Europejskiej, a także prowadzone w oparciu o nie edukacyjne projekty pilotażowe oraz programy długofalowe czy chociażby kampanie informacyjne temu właśnie zagadnieniu poświęcone. Do najważniejszych zaliczyć należy opracowanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), wdrożenie szeregu planów i strategii ramowych na rzecz wielojęzyczności (ich przejawem są m.in. wspomniane już programy Socrates I i II oraz *Lifelong Learning Programme*) czy też doprecyzowanie katalogu kompetencji kluczowych oraz kompetencji międzykulturowych, które należy rozwijać w procesie uczenia się przez całe życie, zwłaszcza poprzez rozpowszechnianie nauczania/uczenia się języków obcych. O priorytetowym znaczeniu, jakie współcześnie nadane zostało edukacji językowej w wymiarze międzykulturowym, świadczyć może już sam fakt utworzenia od stycznia 2007 roku w strukturach Komisji Europejskiej samodzielnego stanowiska komisarza UE ds. wielojęzyczności czy też ogłoszenie roku 2008 Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego.

Cele strategiczne edukacji międzykulturowej

Rozszerzona, a po części także zreformowana nowym traktatem Unia Europejska liczy dziś około 500 milionów obywateli (różnej narodowości, rasy czy wyznania itd.) i 27 państw członkowskich. Na jej obszarze obowiązują aż 3 alfabety i 23 języki urzędowe. Funkcjonuje tu ponadto około 60 innych języków regionalnych lub mniejszościowych. Krajowe systemy prawne dostosowane do unijnych dyrektyw, bardzo ścisła współpraca gospodarcza pomiędzy członkami UE bądź współpraca międzyregionalna, względnie nieograniczony przepływ towarów, usług, dóbr kultury, a także ludności sprawiają, że coraz mniej jest miejsc w granicach UE, gdzie wielo- bądź międzykulturowość nie występuje. Idea „zjednoczenia w różnorodności” wznaga zaś działania na rzecz międzykulturowego poznania i porozumienia, które uznano za niezbędne nie tylko w kontekście harmonijnego rozwoju społeczno-kulturowego przy jednoczesnym zachowaniu dotychczasowego dziedzictwa, lecz przede wszystkim dla rozwoju i konkurencyjności wspólnej, unijnej gospodarki.

² Komponent „Lingua” uwzględniony został także w późniejszych, funkcjonujących na szerszą skalę programach edukacyjnych: Socrates I (program na lata 1995-1999), Socrates II (program na lata 2000-2006/2007) oraz *Lifelong Learning Programme* – „Uczenie się przez całe życie” (program na lata 2007-2013).

³ 26 września ustanowiony został zaś Europejskim Dniem Języków.

Stopień zaktywizowania relacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, a więc i jakość ich późniejszej współpracy, uzależnione są w głównej mierze od uwarunkowań organizacyjno-prawnych oraz od krajowej/unijnej polityki informacyjnej (tu zaznacza się tendencja sprzyjająca). Znaczenie przypisać jednak należy także szczególnym kompetencjom uczestników przedmiotowego dialogu. Wśród kompetencji najważniejszych, w perspektywie podjętej problematyki, wyróżnić należy kompetencję międzykulturową, dla której kluczowe są kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych, kompetencje społeczne i obywatelskie oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Nadrzędna względem nich kompetencja międzykulturowa, uogólniając, wyraża się w zdolności do skutecznej komunikacji i działania jednostki na pograniczu kulturowym, gdzie stykają się nie tylko różne kultury (w tym wyznania, wartości i światopoglądy), ale występuje również różnorodność językowa. Jej kształtowanie powinno być procesem permanentnym; powinno stanowić trzon całościowej edukacji człowieka.

Nie umniejszając znaczenia procesów wychowania w rodzinie, które najbardziej efektywne wydają się być w dzieciństwie, oraz rozwoju osobniczego poprzez nabywanie wiedzy i doświadczeń na późniejszych etapach życia (aż do okresu późnej starości), za szczególny pod względem możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowej uznać należy okres formalnej edukacji szkolnej. W tym czasie bowiem intensywność (najczęściej także i efektywność) oddziaływań wychowawczych i kształcących na człowieka jest najwyższa. W tym też okresie rozpoczyna się wieloletni proces nauczania/uczenia się języków obcych, co jest szczególnie istotne w kontekście podjętej problematyki. Dlatego też nie powinny dziwić coraz bardziej wyraziste postulaty głoszone na forum międzynarodowym włączenia i stałego unowocześniania nauczania międzykulturowego oraz kształcenia językowego na etapie edukacji szkolnej, poczynając już od pierwszego etapu edukacyjnego. Zrealizowanie tych postulatów jest poniekąd warunkiem (w założeniach koncepcji funkcjonowania UE) przygotowania kolejnych pokoleń Europejczyków do w pełni aktywnego życia w rzeczywistości pluralizmu języków i kultur⁴. Tym bardziej że, jak już podkreślano, typowych obszarów kulturowego wyalieno-

wania jest coraz mniej, zaś dialog międzykulturowy niejednokrotnie staje się dziś koniecznością. Dlatego też zapewne koncepcja edukacji międzykulturowej wywodząca się z idei politycznej ugruntowanej na dociekaniach o charakterze naukowym stosunkowo szybko została zaimplementowana do systemów oświatowych krajów zachodnioeuropejskich dłużej osadzonych w systemie demokratycznym niż Polska.

Koncepcja ta opisuje proces oświatowo-wychowawczy, u którego podstaw leży rozwijanie umiejętności dostrzegania, poznawania i rozumienia różnic kulturowych. Zasadniczym celem edukacji międzykulturowej jest więc dostarczenie uczącemu się (w różnej postaci) zasobu wiedzy i kompetencji, których nabycie i stałe rozwijanie umożliwi mu podjęcie dialogu, aktywnych interakcji z przedstawicielami innych kultur w różnych okolicznościach i na różnych płaszczyznach życia społecznego. Istotną cechą tak rozumianej edukacji jest przy tym otwarcie się na inność kulturową i w pewnym zakresie pielęgnowanie, ochrona tej inności. Przeciwstawia się ona zatem zacieraniu różnic poprzez nadmierne eksponowanie wartości wspólnych różnym kulturom. Może to bowiem rodzić negatywne skutki dla międzykulturowych relacji. Ma ona raczej na celu kształtowanie świadomości istnienia takich różnic, umożliwianie zrozumienia ich istoty, a w konsekwencji ich akceptację bądź przynajmniej tolerancję. Jak łatwo się domyślić, rola nauczania języków obcych, a więc owego podstawowego kodu komunikacyjnego, jest w tym przypadku szczególnie ważna. Dlatego też edukacja międzykulturowa czy też nauczanie międzykulturowe (działania dydaktyczne służące realizacji celów edukacji międzykulturowej) pozostają w bezpośrednim związku z kształceniem językowym, a przynajmniej tak być powinno.

Edukacja międzykulturowa w polskiej rzeczywistości edukacyjnej

Uznać należy, iż w wymiarze rozważań teoretycznych koncepcja edukacji międzykulturowej, jak również unijna polityka językowa zaproponowana w jednym z ostatnich planów strategicznych: „Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie”, mają solidne ramy i są dostatecznie mocno podparte poprzez szereg badań, raportów czy analiz statystyczno-ekonomicznych. Nawet pobieżny przegląd corocznych raportów z serii *Key Data*

⁴ Teza ta jednoznacznie wyeksponowana została w komunikacie Komisji Europejskiej z dnia 18 września 2008 roku pt. „Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie”. Napisano w nim: *Języki nie tylko określają tożsamość jednostki, stanowią również część wspólnego dziedzictwa. Mogą łączyć ludzi i być oknem na nowe kraje i kultury, sprzyjając w ten sposób wzajemnemu zrozumieniu. Skuteczna polityka wielojęzyczności może zwiększyć perspektywy życiowe obywateli, poprawić ich szanse na rynku pracy, ułatwić dostęp do usług i należnych im praw. Może ona również przyczynić się do solidarności, poprzez wzmocniony dialog międzykulturowy i spójność społeczną. Przy takim podejściu różnorodność językowa może stać się cennym atutem, a we współczesnym zglobalizowanym świecie jego znaczenie będzie rosło.*

sporządzanych przez Eurydice, ukazujących stan wewnątrzpaństwowych systemów oświatowych, pozwala przy tym wnioskować, że postulaty kryjące się za tą koncepcją w pewnym zakresie znajdują odzwierciedlenie w realnej praktyce szkolnej i nie pozostają jedynie martwymi zapisami. Warto zatem przeanalizować pokrótce, jaki wpływ ta wieloletnia już debata o międzykulturowości wywarła i na polski system oświatowy. Jest to pytanie istotne zwłaszcza teraz, w dobie ustawowych zmian, jakie przeprowadzane są na niemalże każdym szczeblu nauczania.

Niewątpliwym przełomem zbliżającym polski system szkolny do systemów zachodnioeuropejskich była zmiana ustrojowa, jaka dokonała się w Polsce po roku 1989. Zainicjowany po tym wydarzeniu cykl reform oświatowych (m.in. utworzenie nauczycielskich kolegiów języków obcych) pozwolił na stopniowe dostosowywanie oświaty polskiej do całkowicie nowych warunków społeczno-gospodarczych, a w pewnym momencie także i kulturowych. Dodatkowym impulsem, być może nawet jeszcze silniejszym, była akcesja Polski do struktur Unii Europejskiej w 2004 roku. Aktywne uczestnictwo Polaków w życiu gospodarczym, społeczno-kulturowym i politycznym Europy i sama konieczność dostosowania polskiego systemu prawnego do prawa unijnego musiały w konsekwencji realnie wpłynąć także na polski system edukacji. Przede wszystkim doczekaliśmy zupełnie nowej, a nie tylko znowelizowanej, podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. W porównaniu do poprzedzających ją rozporządzeń poświęcono w niej o wiele więcej uwagi kwestiom nauczania języków obcych i kształtowania kompetencji międzykulturowej. Nie dość, że znaczącej zmianie uległ zakres treści nauczania, to zmienił się również ich rozkład. Równoległe do zmian w podstawie programowej zmieniły się także ramowe plany nauczania. Najdobitniejszym tego przykładem jest wprowadzenie obowiązkowego nauczania języka obcego nowożytnego już od I klasy szkoły podstawowej. Co więcej, po licznych i wieloletnich postulatach środowisk nauczycielskich i naukowych, a także uczniowskich, w rozkładzie materiału nauczania uwzględniono wreszcie ciągłość na kolejnych etapach nauki⁵. Pojawiły się też zupełnie nowe przedmioty czy ścieżki przedmiotowe propagujące treści z pogranicza kultur i powszechnie dziś uznawane wartości etyczno-moralne. Nowy materiał nauczania określony

w podstawie i coraz bardziej nowoczesne formy jego przekazu (za sprawą rozwoju metodyki nauczania m.in. języków obcych, ale i powszechnej technologizacji szkół) musiały przy tym wpłynąć na rynek wydawnictw szkolnych, który po systemowej transformacji został znacznie uwolniony (pozostał nadzór ministerialny dotyczący zgodności podręcznika z ramowymi wytycznymi). Zmieniły się więc i podręczniki szkolne, i programy nauczania. I choć nie we wszystkich, w kontekście nauczania języka obcego, aspekt międzykulturowości realizowany jest w stopniu wystarczającym, to jednak decyzja o wyborze podręcznika i programu nauczania pozostaje w gestii nauczyciela oraz uczniów. Tym samym te podręczniki, które problematykę tę bagatelizują, mogą zostać odrzucone przez nauczających i uczących się. Choć wymaga to szeroko zakrojonej kampanii informacyjnej o międzykulturowości, to jednak dziś taka decyzja jest już możliwa, a nabierająca charakteru międzykulturowości rzeczywistość, która od pewnego czasu zaczyna otaczać również Polaków, sama w sobie jest kampanią na rzecz dialogu międzykulturowego. Otwarcie granic, a tym samym intensyfikacja kontaktów z przedstawicielami odmiennych kultur czy chociażby coraz bardziej powszechny dostęp do Internetu w pewnym stopniu kształtuje też naszą świadomość wielokulturową. Polacy, jako pełnoprawni obywatele Unii, dostrzegają więc nowe możliwości zaistnienia i realizacji swoich celów życiowych w nowych warunkach. I coraz częściej dotyczy to nie tylko ludzi młodych i aktywnych, lecz także osób starszych bądź charakteryzujących się pasywnością społeczną. Symptomami tego ożywienia są np. znaczący wzrost zainteresowania Polaków turystyką zagraniczną, ich wzmożona aktywność w sferze gospodarki międzynarodowej, wzrost liczby polskich studentów na uczelniach zagranicznych czy też dynamiczny rozwój szkół językowych różnego typu, w których w ramach zajęć nieobowiązkowych kształcą się Polacy w różnym wieku i o różnym rodowodzie społeczno-kulturowym. Jedną z nowych potrzeb poznawczych, wynikającą z rozszerzenia horyzontu wszelkiej aktywności, jest bowiem potrzeba posiadania umiejętności komunikowania się w językach obcych powiązana z potrzebą poznawania i zrozumienia innych kultur. I pomimo że szkołę można uznać za pewnego rodzaju remedium na niedogodności wynikające z pojawienia się i niezaspokojenia tej potrzeby, to jednak jej działalność nie w każdym przypadku jest

⁵ Niestety, w kontekście procesu nauczania języków obcych w wielu szkołach o zakresie tej ciągłości, a więc o wyjściowym i docelowym poziomie nauczania, niejednokrotnie przesądza niejednorodny, często niski poziom kompetencji językowych uczniów, z jakim rozpoczynają oni naukę języka na danym etapie nauczania. Trudności bądź całkowity brak możliwości utworzenia większej liczby grup zaawansowania w zakresie kompetencji językowych sprawia, że sytuacje znane z przeszłości, a polegające na nauczaniu tego samego na kolejnych etapach nauczania i dziś się zdarzają. Rzeczywistość odbiega tym samym od zapisów ustawowych.

wystarczająca. Dlatego też powinna być ona stale wspierana także w pozaszkolnych sferach życia czy też w ramach działalności innych instytucji, np. na gruncie programów unijnych koordynowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – wspomnianego już programu „Uczenie się przez całe życie”.

Podsumowując niniejsze rozważania, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt, który z międzykulturowością również jest powiązany. Mianowicie, warunkiem efektywnego wprowadzenia edukacji międzykulturowej do polskich szkół jest nie tylko dostosowanie programów i podręczników, wprowadzenie wczesnego startu językowego, przeznaczenie na ten cel dodatkowych środków finansowych czy w końcu wzbudzenie w uczniach zaciekawienia innością kulturą i ich aktywności na tym polu. Szczególnie ważna jest też dbałość o stały rozwój systemu kształcenia nauczycieli, m.in. języków obcych, którzy, aby móc nauczać i wspierać rozwój kompetencji międzykulturowej swoich uczniów, sami taką kompetencję powinni posiadać. I choć w tym względzie widoczna jest znacząca poprawa, to z pewnością można uczynić jeszcze więcej.

Bibliografia

- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Hejnicka-Bezwińska H. *O zmianach w edukacji*. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Jaroszevska A. *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Dissertationes Inaugurales Selectae Vol. 36. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007.
- Jaroszevska A. *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki* [w:] Sikora-Banasik D. [red.] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. CODN, Warszawa 2009.
- Jaroszevska A. *Założenia edukacji wielo- oraz międzykulturowej w zarysie* [w:] Kolago L. [red.] *Studia Niemcoznawcze, tom XXXIV*, Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki, Warszawa 2007.
- Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. [red.] *U progu wielokulturowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Kok W. i in. *Sprostac̄ wyzwaniom. Strategia Lizbońska na rzecz wzrostu i zatrudnienia*. Raport Grupy Wysokiego Szczebla pod przewodnictwem Wima Koka, listopad 2004.
- Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Komisja Wspólnot Europejskich, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, 2008.
- Maalouf A. i in. *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*. Propozycje Grupy Intelektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej, Bruksela 2008.
- Nikitorowicz J. *Edukacja międzykulturowa* [w:] Pilch T. [red.] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom I A-F*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2005.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [w:] *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006*.
- Parlament Europejski, *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (<http://www.europarl.europa.eu/>).
- Parlament i Rada Unii Europejskiej, *Decyzja nr 1983/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego (2008)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 412 z dnia 30.12.2006*.
- Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie wielojęzyczności (2008/C 140/10)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr C 140 z dnia 06.06.2008*.
- Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie kompetencji międzykulturowych (2008/C 141/0)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr C 141 z dnia 07.06.2008*.
- Rada Unii Europejskiej, *Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (2008/C 320/01)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr C 320 z dnia 16.12.2008*.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, *Dz. U. Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009, poz. 17*.
- Skonsolidowane wersje Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej uwzględniające zmiany wprowadzone Traktatem z Lizbony podpisanym w dniu 13 grudnia 2007 r. w Lizbonie*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 115, Tom 51 z dnia 9.05.2008, wydanie polskie*.
- Torenc M. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, *Dissertationes Inaugurales Selectae Vol. 38*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007.

Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki w Instytucie Germanistyki Wydziału Neofilologii na Uniwersytecie Warszawskim