

ISSN 1425-5383

Nr 5

Refleksje

2010

Wrzesień/Październik

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

cena: 10 zł (0% VAT)



**KSZTAŁCENIE
KOMPETENCJI
INTERKULTUROWYCH**



„Wszyscy jesteśmy różni” – mówi Anna Frieling na łamach najnowszego numeru „Refleksji”, który właśnie oddajemy w ręce Czytelniczek i Czytelników. Tej tezy nie wolno bagatelizować, szczególnie w czasach, gdy wielokulturowość, również w Polsce, staje się naszą codziennością. I choć różnorodność jest w dzisiejszym świecie faktem, to niestety nie zawsze idzie w parze z takimi wartościami, jak szacunek wobec innego, równość i tolerancja, do których powinniśmy dążyć za wszelką cenę, zwłaszcza w szkole, chcąc przygotować najmłodsze pokolenie do życia w interkulturowej rzeczywistości.

Oprócz rozmowy z Anną Frieling (*Wszyscy jesteśmy różni*), warto zwrócić uwagę na wywiad z Ksymentą Filipowicz-Tokarską (*Targowisko wielokulturowości*), polonistką z Collegium Polonicum w Słubicach, która pokazuje na przykładzie własnych doświadczeń zawodowych, że pojęcie kształcenia kompetencji interkulturowych to nie tylko zdobywanie wiedzy o kulturze innych, często odległych narodowości, ale także transgraniczna wymiana doświadczeń i po prostu „edukacja po sąsiedzku”.

Zdobycie kompetencji interkulturowych jest genetycznie związane z kształceniem językowym – to przez kompetencje lingwistyczne zdobywamy w dużej mierze wiedzę o innych kulturach. O interkulturowości w kontekście nauczania języków obcych piszą między innymi Sylwia Rapacka z Uniwersytetu Łódzkiego (*Pokojowe współlistnienie kultur*) oraz Paulina Kuźmo-Biwan z Katolickiego Gimnazjum w Szczecinie (*Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych*). Mam nadzieję, że najnowszy numer „Refleksji” będzie dla Państwa nie tylko źródłem cennych informacji, ale także przyjemną lekturą na początku roku szkolnego, kiedy wszyscy potrzebujemy inspiracji do twórczego działania. W roku szkolnym 2010/2011 życzę Państwu radości z pracy z uczniami i wielu sukcesów zawodowych.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 5, wrzesień/październik 2010
Cena: 10 zł (0% VAT)
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Tłumaczenie

Teresa Kieling
Małgorzata Kieling

Redaktor techniczny, skład

Radosław Józwick

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. (091) 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Prenumerata

Cena prenumeraty rocznej – 60 zł
Prosimy o wpłaty na konto:
PKO BP 10/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782
z dopiskiem: Prenumerata „Refleksji”

Druk

EXPOL
P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna

Numer zamknięto 31 sierpnia 2010 r.

**Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów**



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Iwasiów <i>Zmiany, ale bez rewolucji</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów <i>Wszyscy jesteśmy różni</i> Rozmowa z Anną Frieling, ekspertem szkoleń międzykulturowych	6
Sławomir Iwasiów <i>Targowisko wielokulturowości</i> Rozmowa z Ksymentem Filipowicz-Tokarską, polonistką, wykładowczynią Collegium Polonicum w Słubicach	8
REFLEKSJE	10
Sylwia Rapacka <i>Pokojowe współlistnienie kultur</i>	10
Urszula Słojkowska <i>O motywowaniu ucznia... trochę inaczej</i>	15
Piotr Lachowicz <i>Edukacja made in Turkey</i>	16
Paulina Kuźmo-Biwan <i>Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych</i>	18
Marta Dymek <i>Norma płci społeczno-kulturowej w podręcznikach do nauki języków obcych</i>	21
Katarzyna Bielawna <i>Gramatyczna różnica światopoglądu</i>	24
Piotr Lachowicz, Anna Czechowska <i>Warsztaty interkulturowe</i>	26
Dorota Nożyńska <i>Interkulturowe spotkanie świąteczne</i>	27
Monika Szufnarowska <i>Nauczycielskie wspólnoty edukacyjne</i>	28
Sławomir Osiński <i>Pierwsze kotki/koty za płoty</i>	30
Anna Kondracka-Zielińska <i>Rozumieć i tworzyć</i>	32
Ewa Żmuda-Trzebiatowska <i>Zarządzanie sytuacją kryzysową w szkole</i>	34
Tadeusz Borys <i>Ekoczytanie</i>	38
Małgorzata Żółtowska <i>Aktywizowanie uczniów</i>	40
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	41
Urszula Frymus <i>Marek Edelman w literaturze Holocaustu</i>	41
FELIETON	46
Grażyna Dokurno <i>Po dzwonku</i>	46
CIERNIE I GŁOGI	47
WARTO PRZECZYTAĆ	48
W ZCDN-ie	50
Waldemar Zaborski <i>School Agreement dla oświaty zachodniopomorskiej</i>	50
Mirosław Krężel <i>Doskonalić zgodnie z potrzebami</i>	52
W IPN-ie	53
Katarzyna Rembacka <i>A co Ty wiesz o PRL-u?</i>	53
ROZMAITOŚCI	54
Sławomir Iwasiów <i>Po co nam kultura?, Na Zamek z przewodnikiem</i>	54

Dla mnie wielokulturowość to ogromne bogactwo i potencjał, które należy mądrze wykorzystać. Dlatego przed nauczycielami stoi ogromne zadanie wpajania młodym ludziom idei tolerancji. Nabywanie kompetencji interkulturowych to nie tylko zdobywanie wiedzy o krajach, kulturach, obcych wartościach i normach czy uczenie się języków innych, ale przede wszystkim budowanie samoświadomości, poznanie własnych wartości i norm. Kolejnym etapem są ćwiczenia – metakomunikowania, aktywnego słuchania i empatii, zmiany perspektywy czy rozpoznawania pozytywnych zamiarów innych. Tego dzieci powinny się uczyć w szkole.

Wszyscy jesteśmy różni (str. 6)

Kierunek studiów, który zaproponowaliśmy studentom-obcokrajowcom, można określić jako innowacyjny, ponieważ chcemy nie tylko uczyć języka polskiego, ale również kultury polskiej, naszej tradycji, historii, literatury w – to należy podkreślić – kontekście europejskim i z wykorzystaniem perspektywy komparatystycznej. Oznacza to niesłychany trud scalenia tego, co pokruszone, umocnienia tego, co wątpliwe, i niwelowania tego, co często bywa niezwykle trwałe. Zajęcia ze studentami z różnych stron Europy, a nawet innych kontynentów, służą również wymianie doświadczeń. Mam tu na myśli obraz codzienności w poszczególnych krajach, sposób myślenia o własnym narodzie i stosunek do innych nacji.

Targowisko wielokulturowości (str. 8)

Znajomość języków obcych, umożliwiająca komunikowanie się z przedstawicielami innych narodowości i kultur, stała się we współczesnym świecie umiejętnością niezbędną, stąd nauka języków obcych wpisuje się we współczesny system kształcenia jako jego stały element.

Pokojowe współlistnienie kultur (str. 10)

Interkulturowy wymiar nauczania języków obcych wydaje się naturalnym aspektem i integralną częścią szeroko pojętej praktyki edukacyjnej skupiającej się na kształceniu umiejętności porozumiewania się w języku obcym z przedstawicielami innych narodów. Pomimo tej swoistej naturalności okazuje się jednak, że w wielu polskich szkołach nauka wiedzy o kulturze (tej wysokiej i tej dnia codziennego) jest zaniedbywana lub marginalizowana.

Kompetencja interkulturowa... (str. 18)

Zmiany, ale bez rewolucji

Sławomir Iwasiów

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wszystko wskazuje na to, że w roku szkolnym 2010/2011 polska oświata będzie stała pod znakiem kontynuacji zmian związanych z wejściem w życie nowej podstawy programowej. Egzamin gimnazjalny według nowych zasad zostanie przeprowadzony dopiero w kolejnym roku szkolnym, o czym poinformowali Katarzyna Hall, minister edukacji narodowej, oraz Krzysztof Konarzewski, dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, na konferencji zorganizowanej 26 sierpnia przez CKE. Opublikowane zostały także wyniki sprawdzianów, egzaminów i matur.

Na konferencji minister Katarzyna Hall przedstawiła najważniejsze zmiany w egzaminie gimnazjalnym, jakie zostaną wprowadzone od roku szkolnego 2011/2012 w związku z nową podstawą programową kształcenia ogólnego. Jako pierwsi nowy egzamin gimnazjalny będą zdawać obecni uczniowie klas drugich. Egzamin będzie się składał z takich samych części jak dotychczas (humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej i z zakresu języka obcego nowożytnego), ale każda z nich będzie miała inną strukturę. Egzamin humanistyczny zostanie podzielony na zadania z zakresu języka polskiego i z zakresu

historii i wiedzy o społeczeństwie, a egzamin matematyczno-przyrodniczy na część matematyczną i z zakresu przedmiotów przyrodniczych. Język obcy uczniowie będą natomiast zdawać na poziomie podstawowym lub rozszerzonym. Zmieni się też sposób oceniania prac uczniów – od przyszłego roku egzaminatorzy będą musieli odtwarzać sposób rozumowania ucznia i stawiać punkty nie tylko za rozwiązanie zadania, ale także za postęp i osiągnięcie pewnego etapu tegoż rozwiązania. Krzysztof Konarzewski poinformował, że taki klucz oceniania został opracowany przez zespół matematyków i w tym roku z powodzeniem został zastosowany podczas oceniania maturalnych prac egzaminacyjnych z matematyki. Będzie on stopniowo, wraz z wchodzeniem reformy edukacji do kolejnych klas i typów szkół, wprowadzany i stosowany w ocenianiu pozostałych egzaminów zewnętrznych.

Podczas konferencji zostały również podsumowane wyniki tegorocznego sprawdzianu na zakończenie szkoły podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz matury, ze szczególnym uwzględnieniem matematyki, która powróciła na egzamin maturalny jako obowiązkowa. Warto przyjrzeć się im bliżej, ponieważ szczegółowe analizy prawdopodobnie będą miały wpływ na kolejne modyfikacje, między innymi w procedurach egzaminacyjnych.

Wyniki sprawdzianu szóstoklasistów w dużym stopniu potwierdzają dobrze znane podziały i nierówności społeczne, wynikające przede wszystkim z miejsca zamieszkania i dostępności szkół. Najlepiej na sprawdzianie wypadli uczniowie z miast powyżej stu tysięcy mieszkańców, a także ci, którzy uczęszczali do szkół niepublicznych. W kwestii interpretacji obu tych kryteriów CKE radzi, aby kierować się rozsądkiem. W komentarzu do wyników sprawdzianu szóstoklasistów czytamy: „należy zachować ostrożność – szczególnie, jeśli idzie o interpretację wyniku jako wskaźnika jakości pracy szkoły. Trzeba pamiętać, że oprócz efektywności nauczania na osiągnięcia uczniów wpływa wiele innych czynników – np. to, że szkoły publiczne mają obowiązek

przyjmować wszystkie dzieci zamieszkujące w rejonie, zaś niepubliczne często selekcjonują uczniów w drodze rekrutacji. Szkoły niepubliczne pracują też na ogół w lepszych warunkach”.

W części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego uczniowie zdobyli przeciętnie 30,38 na 50 punktów możliwych do zdobycia. Podobnie jak w latach ubiegłych, najwyższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym uzyskali uczniowie z dużych miast (powyżej 100 tys. mieszkańców), ze średnią liczbą 31,95 punktu, natomiast najniższe – uczniowie szkół wiejskich i szkół w małych miastach (do 20 tys. mieszkańców), gdzie średnia dla obu tych grup wyniosła 29,51 punktu. Potwierdziły się także wnioski po poprzednich egzaminach dotyczące podziału wyników ze względu na płeć – dziewczęta uzyskały w tym roku średnio o 3 punkty więcej niż chłopcy. Nie są także zaskoczeniem wyniki uzyskane przez uczniów szkół publicznych i niepublicznych – tu również, podobnie jak w latach ubiegłych, uczniowie szkół niepublicznych uzyskali wyniki wyższe (średnia 31,71 punktu) niż uczniowie szkół publicznych (średnia 30,3 punktu).

W części matematyczno-przyrodniczej uczniowie rozwiązujący standardowy zestaw zadań uzyskali średnio 23,90 punktu. Średnie wyniki dziewcząt (23,91) i chłopców (23,89) są bardzo zbliżone do siebie, natomiast zdecydowanie bardziej zróżnicowane są wyniki uczniów ze względu na miejsce zamieszkania. Różnica pomiędzy średnią w dużych miastach (25,77) a średnią w szkołach wiejskich (22,93) wciąż jest wyraźna.

Podobnie jak w roku ubiegłym, średni wynik uzyskany przez gimnazjalistów rozwiązujących zestaw zadań z języka obcego nowożytnego mieścił się w granicach 60% punktów możliwych do uzyskania (54% – język rosyjski, 60% – język angielski i niemiecki, 68% – język francuski). W przypadku języka rosyjskiego i francuskiego uczniowie uzyskali podobne średnie wyniki w każdym z trzech sprawdzanych obszarów (65–70% z języka francuskiego i 52–56% z języka rosyjskiego). Dla zdających egzamin z języka angielskiego łatwiejsze okazały się zadania na odbiór tekstu słuchanego (średni wynik – 70%, średnie wyniki w pozostałych obszarach – 55% i 59%). Dla zdających egzamin z języka niemieckiego trudniejsze okazały się zadania na odbiór tekstu czytanego (średni wynik – 53%, średnie wyniki w pozostałych obszarach: 62% i 63%).

Najwięcej miejsca CKE poświęca raportowi w sprawie tegorocznej matury, między innymi z uwagi na zmiany w dotychczas obowiązującej strukturze egzaminu. Aby uzyskać świadectwo dojrzałości, maturzyści musieli zdać egzaminy na poziomie podsta-

wowym (otrzymując co najmniej 30% maksymalnej liczby punktów) z trzech przedmiotów obowiązkowych: z języka polskiego, z języka obcego nowożytnego – egzaminy ustne i pisemne, oraz egzamin pisemny z matematyki. Uczniowie szkół z językiem nauczania mniejszości narodowych zdawali swój język narodowy jako czwarty przedmiot obowiązkowy. Zdający, którzy chcieli przystąpić do egzaminów z przedmiotów obowiązkowych na poziomie rozszerzonym, deklarowali je również jako dodatkowo wybrane. Pozostałe przedmioty wymienione w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.) mogły być zdawane tylko jako przedmioty dodatkowe albo na poziomie podstawowym, albo rozszerzonym. Do egzaminu maturalnego w maju 2010 r. przystąpiło ponad 366 tys. ubiegających się o świadectwo dojrzałości, w tym ponad 351 tys. tegorocznych absolwentów i ponad 14 tys. absolwentów z lat 2005–2009. Świadectwo dojrzałości, tak jak w ubiegłym roku, uzyskało 81% przystępujących do egzaminu (298 772 osób). Odsetek zdanych egzaminów w poszczególnych województwach jest podobny, a najlepiej wypadli maturzyści z województwa kujawsko-pomorskiego z wynikiem 83%.

Jak informuje CKE, zdawalność tego egzaminu była także uzależniona od typu szkoły. W tym roku świadectwo dojrzałości otrzymało 91% absolwentów liceów ogólnokształcących, w porównaniu do 89% w roku ubiegłym. Natomiast absolwenci liceów profilowanych, techników i techników uzupełniających w tym roku uzyskali lepsze wyniki niż w ubiegłym o 3 punkty procentowe. Wciąż duża jest różnica między wynikami szkół publicznych i niepublicznych (83% w szkołach publicznych i 56% w szkołach niepublicznych). Ta dysproporcja wynika z wysokiego odsetka uczniów, którzy nie zdali egzaminu maturalnego w uzupełniających szkołach dla dorosłych, które statystycznie uzyskują niższe wyniki.

Spośród maturzystów, którzy nie otrzymali świadectwa dojrzałości 65% nie zdało jednego z pięciu obowiązkowych egzaminów. Ci mieli prawo do zdawania tego egzaminu w sesji poprawkowej w sierpniu tego roku. 200 maturzystów (mniej niż 0,1% wszystkich zdających) nie zdało żadnego egzaminu obowiązkowego.

Dokładne dane i szczegółowe analizy wyników egzaminacyjnych wraz z komentarzami CKE udostępnia na swojej stronie internetowej (www.cke.edu.pl).

Źródło: www.men.gov.pl, www.cke.edu.pl

Wszyscy jesteśmy różni

z Anną Frieling, ekspertem szkoleń międzykulturowych,
rozmawia Sławomir Iwasiów



Jak, w Pani ocenie, formuła wielokulturowego społeczeństwa spełnia się w polskich realiach?

Polska ma bardzo bogate tradycje, zarówno wielokulturowości i wieloetniczności, jak i tolerancji kulturowej. Według Wacława Nałkowskiego, polskiego geografa z przełomu XIX i XX wieku, Polska stanowiła otwarte wrota z Europy Zachodniej do Wschodniej. Była więc miejscem, gdzie spotykały się ze sobą wpływy, które nadawały wtedy – ale myślę, że tak to funkcjonuje również dzisiaj – tętno życiu geograficznemu i dziejowemu. Przez te „otwarte wrota”, jak pisał Nałkowski, na ziemię zamieszkałą przez Polaków, Rusinów, Bałtów przybywali osadnicy z całej Europy i powstała różnorodna mieszanka ludów, wyznań i narodowości. Po II wojnie światowej Polska Rzeczpospolita Ludowa stała się krajem niemal jednolitym pod względem narodowym i wyznaniowym, ale wielokulturowość wraca wraz z integracją Polski z Unią Europejską. Współczesna Polska staje się, tak jak przed wiekami, krajem otwartych granic i będzie coraz częściej konfrontowana ze związanymi z tym pewnymi zjawiskami społecznymi.

Polska jest więc krajem wielokulturowym – bo właściwie wszyscy jesteśmy różni i w tym sensie wielokulturowość to coś więcej niż tylko narodowa odmienność – ale na razie w mniejszym natężeniu niż inne kraje UE. W jaki sposób możemy przygotować się do życia w wielokulturowym społeczeństwie, uczyć się kompetencji interkulturowych?

Oczywiście, że wszyscy jesteśmy różni – na szczęście! Ale różnice kulturowe, jak pan słusznie zauważył, nie ograniczają się tylko do narodowych odmienności. Prawidłowością jest związanie kultury z dużą grupą społeczną. W nowoczesnych społeczeństwach taką grupę stanowi naród i bez względu na to, jaką definicję kultury przyjmujemy, kultury są związane z grupami społecznymi, z ich językami, systemami wartości, wierzeniami i zwyczajami, funkcjonują w określonych środowiskach ludzkich i ulegają zmianom, wynikającym z upływu czasu i postępu cywilizacyjnego. W Polsce mamy również do czynienia z tymi zjawiskami, bowiem tu globalizacji towarzyszy wzmożona dyfuzja kulturowa, a procesy wzajemnych oddziaływań kulturowych są coraz intensywniejsze. Stąd ważne, by osoby pracujące lub kontaktujące się z przedstawicielami odmiennych kultur były na taką konfrontację przygotowane: znały specyfikę innego kraju, umiały sobie radzić ze stresem związanym z tak zwanym szokiem kulturowym. Nie jest to łatwe, bo stres wynikający z częstych kontaktów z odmiennymi wartościami i standardami jest czymś naturalnym. Natomiast są sposoby na jego redukcję. Treningi komunikacji i kompetencji kulturowych mogą ułatwić adaptację w Polsce osobom z zagranicy lub przygotować Polaków na kontakt z obcością.

Z rozmów z profesorem Bożeną Karwowską, która pracuje na uniwersytecie w Vancouver, wiem, że w Kanadzie, mimo dobrego systemu szkolnictwa i kształcenia nauczycieli, wieloetniczność i wielonarodowość uczniów wciąż stanowi duży problem – na przykład często dochodzi do aktów przemocy na tle rasowym. Jakie zagrożenia niesie

ze sobą wielokulturowość w Polsce? Jakie zadania postawiłaby Pani przed nauczycielami w zakresie edukacji i wychowania do życia w społeczeństwie wielokulturowym?

Trudno mi precyzyjnie odpowiedzieć na pierwszą część pytania, bo nie znam dokładnie obecnie prowadzonych badań nad środowiskami migranckimi. Z mojego doświadczenia wynika, że we wszystkich krajach europejskich możemy znaleźć przykłady zarówno przemocy na tle rasowym, która bierze się głównie z poczucia zagrożenia obcością, jak i przykłady pozytywnych wpływów wielokulturowości. Harmonijne, wspólne budowanie rzeczywistości społecznej i ekonomicznej kraju zależy m.in. od tego, czy proces komunikowania się międzykulturowego pomiędzy przedstawicielami różnych narodowości przebiega prawidłowo i bez zakłóceń. Politykę należy prowadzić tak, by żadna z mniejszości nie była dyskryminowana i miała możliwość pielęgnowania i rozwijania swojej kultury.

Na styku wielu kultur powstaje bardzo twórcza sytuacja, dająca ogromne możliwości nawiązań i realizacji, a także interpretacji, asymilowania pewnych wartości, co ma ogromne znaczenie we wspólnym codziennym życiu. Wykorzystanie tych możliwości w dużym stopniu zależy od prowadzonej przez dany kraj polityki asymilacyjnej, zdarzają się bowiem również przypadki wykorzystywania tematu migracji w walce politycznej, na przykład poprzez posługiwanie się stereotypem „obcy sprawcami przestępstw”.

Dla mnie wielokulturowość to ogromne bogactwo i potencjał, które należy mądrze wykorzystać. Dlatego przed nauczycielami stoi ogromne zadanie wpajania młodym ludziom idei tolerancji. Nabywanie kompetencji interkulturowych to nie tylko zdobywanie wiedzy o krajach, kulturach, obcych wartościach i normach czy uczenie się języków innych, ale przede wszystkim budowanie samoświadomości, poznanie własnych wartości i norm. Kolejnym etapem są ćwiczenia – metakomunikowania, aktywnego słuchania i empatii, zmiany perspektywy czy rozpoznawania pozytywnych zamiarów innych. Tego dzieci powinny się uczyć w szkole.

Ważne jest uświadomienie sobie, że respektowanie innych kultur pociąga za sobą relatywizację wartości kulturalnych, etnicznych, społecznych. Tak rozumiana wielokulturowość wiąże się z dylematami współczesnego człowieka na temat jego tożsamości. Ktoś powiedział, że tożsamość nie jest „dana”, lecz „zadana”. Wielokulturowość daje nam możliwość odkrywania własnej tożsamości, również z wykorzystaniem poszczególnych wartości reprezentowanych przez inne kultury. Można więc traktować różno-

rodności jako bariery albo jako wzbogacenie, można się opierać na własnych poznawczych wartościach lub operować utartymi stereotypami. Wybór należy do nas. Ważne w tym kontekście wydają mi się słowa Ryszarda Kapuścińskiego, który rozważał w jednym z wywiadów, czy chcemy szukać w innych kulturach rzeczy najgorszych, żeby wzmocnić własne stereotypy, czy raczej będziemy starali się znajdować punkty stykowe.

Prowadzi Pani między innymi warsztaty i seminaria interkulturowe. Jakie metody treningu kompetencji interkulturowych Pani stosuje?

Wychodzę z założenia, że kompetencje interkulturowe obejmują trzy współzależne wymiary: kognitywny, afektywny i komunikatywny, dlatego moje treningi dążą do pobudzenia i rozwoju każdego z nich. Chodzi więc z jednej strony o to, aby na drodze przyswajania wiedzy stworzyć system orientacji i doprowadzić do zmiany struktury poznawczej. Ponieważ zmianie tej towarzyszy zazwyczaj prze wartościowanie emocjonalne, stąd drugi wymiar – afektywny, który bardzo często jest zaniedbywany, zarówno w podręcznikach dla trenerów, jak i przez nich samych w trakcie pracy z grupą. Dla zrozumienia specyficznej „logiki”, kryjącej się za kulturowymi zachowaniami przedstawicieli innej kultury, niezbędna jest w czasie szkolenia zachęta uczestników do wolnej od wartościowania obserwacji i poszerzania horyzontów własnego postrzegania oraz kontrola własnych emocji. Ostatni wymieniony przeze mnie wymiar komunikatywno-behawioralny oznacza, że dostosowane do danej sytuacji kulturowej zachowanie jest aktywnie trenowane przez uczestników podczas odgrywania interkulturowych ról. Treningi interkulturowe mają na celu nie tylko teoretyczne omówienie typów problemów komunikacyjnych pojawiających się w interkulturowych interakcjach – uczestnicy muszą sami doświadczyć ich „na własnej skórze”, ponieważ pozwala im to na samodzielne wypracowanie strategii rozwiązywania tych problemów.

Dodam jeszcze, że właśnie przygotowuję podręcznik dla trenerów, który będzie wkrótce dostępny na stronach internetowych interkultury (www.frieling-interkultura.com), a później również w wydaniu książkowym. Będzie można tam znaleźć praktyczne przykłady poszczególnych modułów szkolenia wraz z odpowiednimi technikami wizualizacyjnymi i szczegółowymi opisami ćwiczeń oraz gier. Oprócz tego mnóstwo wskazówek i odsyłaczy źródłowych, uporządkowanych tematycznie, wraz z przydatnymi linkami i tytułami pomocnymi w pogłębieniu wiedzy teoretycznej.

Dziękuję za rozmowę.

Targowisko wielokulturowości

**z Ksyceną Filipowicz-Tokarską, polonistką,
wykładowczynią Collegium Polonicum w Słubicach,
rozmawia Sławomir Iwasiów**



Jak Słubice wpisują się w interkulturowy model życia na pograniczu?

Dzisiejsze Słubice to jedna z części dawnego Frankfurtu i ślady niedalekiej przeszłości nie uległy tutaj całkowitemu zatarciu. Pomimo wieloletnich prób przełamania „niemieckości” tego zakątka w czasach PRL-u, tradycja sąsiada zza Odry odbija się nadal w zagospodarowaniu przestrzennym miasta i jego architekturze. Obecnie splot, żeby nie powiedzieć „zderzenie”, kultur dokonuje się na wielu płaszczyznach – ekonomicznej, edukacyjnej, kulturalnej, sportowej czy w sferze drobnych inicjatyw obywatelskich. Ogromną rolę w wymianie kulturowych doświadczeń i utrwalaniu idei tolerancji wobec odmienności narodowej spełniają w Słubicach instytucje szkolnictwa każdego stopnia, poczynając od przedszkolnego, a kończąc na wyższym. Powszechnie nauczanie języka sąsiadów od niedawna stało się również normą po stronie niemieckiej, a częste kon-

takty ze szkołami niemieckimi zaowocowały wieloma młodzieżowymi projektami. Chlubnym przykładem, przez wielu traktowanym wręcz symbolicznie, jest powstanie Collegium Polonicum, którego rudymmentarnym celem jest współpraca transgraniczna w zakresie badań naukowych i dydaktyki między dwoma partnerskimi uczelniami: Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetem Europejskim Viadrina we Frankfurcie n. Odrą. Misję krzewienia idei wspólnoty „słubfurckiej” znakomicie wypełnia lokalny ośrodek kultury, który wspólnie ze stroną niemiecką organizuje wiele imprez promujących kulturę polską i niemiecką. Mam tu na myśli festiwal transVOCALÉ, Festiwal Nowej Sztuki „LABiRynT”, Miejskie Święto Hanzy i wiele innych. Moim zdaniem wszystkie te inicjatywy realnie tworzą i umacniają międzynarodowe więzi, kreują bezpieczną przestrzeń, która z odmienności czyni istotny walor, a nadodrzańskiej okolicy nadają wyraźny rys mediatora interkulturowego.

Myślę jednak, że w rozważaniach o transgraniczności Słubic nie można pominąć wątku „bazarowego”. Rzeczywistość ogromnego targowiska pewnie długo jeszcze pozostanie obszarem o największym dla słubiczan znaczeniu, ponieważ określa ją aspekt finansowy. Powiedzmy sobie otwarcie – „model bazarowy” posiada wiele wad, przede wszystkim utrwała stereotypy. Obie strony, polska i niemiecka, dysponują własnymi wzorcami zachowań, nastawień i predyspozycji – językowych, psychologicznych, społecznych – które w relacjach handlowych są mocno eksponowane. Niezwykle trudno przełamywać owe wyuczone i pośpiesznie przyswojone schematy, kiedy nie ma odpowiedniej z obu stron motywacji. Mam jednak wrażenie, że i na tym obszarze dokonują się powolne zmiany.

Na przestrzeni ośmiu ostatnich lat, które spędziłam w Słubicach, moje wyobrażenia o wielokulturo-

wości tego miasta uległy pewnej ewolucji. Myślę, że jeszcze daleka droga do osiągnięcia zadowalającego mnie kształtu, natomiast dynamika obserwowanych w tym mieście przeobrażeń jest imponująca i napawa optymizmem.

Jaką wiedzę o Polsce, Pani zdaniem, powinniśmy przekazywać obcokrajowcom, ucząc ich naszego języka?

Kierunek studiów, który zaproponowaliśmy studentom-obcokrajowcom, można określić jako innowacyjny, ponieważ chcemy nie tylko uczyć języka polskiego, ale również kultury polskiej, naszej tradycji, historii, literatury w – to należy podkreślić – kontekście europejskim i z wykorzystaniem perspektywy komparatystycznej. Oznacza to niesłychany trud scalenia tego, co pokruszone, umocnienia tego, co wątpliwe, i niwelowania tego, co często bywa niezwykle trwałe. Zajęcia ze studentami z różnych stron Europy, a nawet innych kontynentów, służą również wymianie doświadczeń. Mam tu na myśli obraz codzienności w poszczególnych krajach, sposób myślenia o własnym narodzie i stosunek do innych nacji. Szczególnie ciekawe, najbardziej twórcze oraz oczywiście wzbudzające wiele emocji są dyskusje dotyczące konkretnych wydarzeń historycznych oglądanych z różnych perspektyw i z wykorzystaniem odmiennych tradycji interpretacji historycznych. Staraliśmy się przy tym być otwarci na odrębność światopoglądów, często również zapatrywań religijnych, i jednocześnie nie stronimy od omawiania narodowych przywar.

Literatura piękna, której znajomość jest istotnym elementem naszego programu nauczania, jest dla nas wielką pomocą. Nie może być inaczej, skoro dla wielu naszych studentów naczelną motywacją podjęcia studiów w Collegium Polonicum jest chęć poznania języka i kultury kraju, który może się poszczycić takimi rodakami, jak: Tadeusz Kantor, Jerzy Grotowski, Ryszard Kapuściński czy Józef Konrad Korzeniowski. Pasjonatów o takich inklinacjach wcale nie jest mało i mamy nadzieję, że będzie ich coraz więcej, ponieważ są oni uzasadnieniem funkcjonowania Filologii Polskiej Jako Obcej na granicy polsko-niemieckiej. Polska może być intrygująca dla młodych, ciekawych świata ludzi, którzy chcą stworzyć nową rzeczywistość, górnolotnie mówiąc – świat ponad podziałami i granicami, pełny szacunku wobec różnic.

Pewną część studentów Collegium Polonicum stanowią Niemcy. Jak przebiega praca z nimi?

Pod względem sprawności językowej są oni bardzo zróżnicowani, z pewnością jednak wszystkich cechuje chęć poznania kultury bliskiego sąsiada. Oczywiście, nie traktujemy studentów z Niemiec

w szczególny sposób, mają ten sam zakres wiedzy i umiejętności do opanowania, mają też to samo prawo do korzystania z indywidualnych konsultacji, które wyrównują ewentualne braki. Szczególnie na początku zauważalna była odmienność w podejściu do studiowania osób z Zachodu, które były nastawione na dużą samodzielność, niezależność i kreatywność, oraz studentów państw wschodnich, którzy oczekiwali konkretnej wiedzy do opanowania i przyswojenia. Obecnie już tej różnicy nie widać. Mam nadzieję, że jest to raczej pozytywna tendencja, polegająca na zmianie stosunku do studiowania jako procesu, który służy rozwojowi wewnętrznemu, a nie tylko daje konkretny zawód.

Na stronie internetowej UAM-u znalazłem taką informację o Pani pracy: „Kultywuje sztukę żywego słowa”. Co to znaczy?

Od kilku lat prowadzę fakultatywne zajęcia, które przyjęły roboczą nazwę „sztuka żywego słowa w nauczaniu języka polskiego”. Ich źródłem są moje wieloletnie, osobiste zainteresowania i doświadczenia recytatorskie. Ćwiczenia te są naturalnym przedłużeniem konserwatoriów z zakresu przedmiotów metodycznych i mają na celu kształcenie umiejętności świadomego operowania głosem i wykorzystania aparatu głosowego do skutecznej autoprezentacji oraz zdolności zastosowania różnych form pracy z tekstem głosowo interpretowanym do skuteczniejszej nauki języka polskiego. Ponieważ zajęcia mają charakter warsztatowy, od samego początku podstawą zaliczenia jest prezentacja wybranego przez studenta polskiego tekstu z pamięci, z zachowaniem wszelkich reguł sztuki deklamacji. Fakultet ten cieszy się wśród studentów dużym zainteresowaniem, ponieważ spełnia kilka funkcji jednocześnie, takich jak: doskonalenie poprawnej wymowy, zapoznanie się z poezją polską, pokonywanie wewnętrznych barier wobec publicznych wystąpień oraz równie ważną funkcję ludyczną. Formuła wieczorów, podczas których obcokrajowcy deklamują polską poezję przed słubfurką publicznością, jest wciąż ta sama. Podstawą jest oczywiście język polski, natomiast proponujemy również widzom różnojęzyczne wersje tego samego utworu i jest to kolejny sposób odkrywania międzykulturowych kontekstów. Korzystamy przy tym ze sprawdzonych tłumaczeń lub samodzielnie je tworzymy. Od pewnego czasu w recytatorskich zmaganiach towarzyszy nam zespół słubickich muzyków, dzięki czemu prezentacje studenckie nabierają pełniejszego wyrazu. Interpretacja recytatorska jako aktywna metoda nauki języka obcego ma długą tradycję i przywilej jej kontynuowania daje mi ogromną satysfakcję.

Dziękuję za rozmowę.

Pokojowe współistnienie kultur

Kształcenie kompetencji interkulturowej w procesie uczenia się języka obcego

Sylwia Rapacka

germanistka, edukatorka, autorka podręczników, Uniwersytet Łódzki

Znajomość języków obcych, umożliwiająca komunikowanie się z przedstawicielami innych narodowości i kultur, stała się we współczesnym świecie umiejętnością niezbędną, stąd nauka języków obcych wpisuje się we współczesny system kształcenia jako jego stały element.

Głównym celem procesu nauczania i uczenia się języków obcych, na każdym etapie edukacyjnym, jest przede wszystkim opanowanie wiedzy językowej oraz kształcenie umiejętności jej stosowania w sytuacjach komunikacyjnych na poziomie dostosowanym do potrzeb, możliwości i umiejętności uczniów. Oprócz tego, celem procesu glottodydaktycznego, jak i całego systemu kształcenia, jest rozwijanie zdolności i zainteresowań uczących się, kształtowanie ich przekonań, rozwijanie społecznych, moralnych i estetycznych postaw oraz wychowanie w duchu otwartości i akceptacji na różnorodność kulturową. Aby to osiągnąć na lekcji języka obcego, należy włączyć w proces dydaktyczny, obok przekazywania wiedzy językowej oraz kształcenia sprawności umożliwiających ustną i pisemną komunikację językową, rozwijanie kompetencji interkulturowej. Jest ona potrzebna w osiągnięciu takiej sprawności komunikacyjnej, która służyłaby nie tylko przekazywaniu i odbieraniu komunikatów językowych, ale umożliwiłaby właściwe ich interpretowanie. Umiejętność

komunikowania się w języku obcym oznacza bowiem nie tylko sprawne posługiwanie się danym językiem w naturalnych sytuacjach językowych, ale również zrozumienie kultury i mentalności użytkowników danego języka.

Nauczyciele języków obcych są więc zobowiązani do przekazywania uczącym się wiedzy na temat kultury i codziennych warunków życia w kraju języka docelowego, stosunków międzyludzkich, systemów wartości, poglądów i postaw poszczególnych grup społecznych oraz konwencji rządzących zachowaniem jego użytkowników, która jest niezbędna do rozwiązywania interkulturowych nieporozumień oraz przezwyciężania stereotypów. Każdy nauczyciel języków obcych, chcąc stanowić wzór dla uczących się, powinien legitymować się nie tylko doskonałą kompetencją językową oraz przygotowaniem pedagogicznym, ale również obszerną wiedzą z zakresu kultury kraju języka docelowego, czyli kompetencją interkulturową.

Dlaczego „interkulturowa”?

Pod pojęciem „kompetencji interkulturowej” należy rozumieć umiejętność porozumiewania się w języku obcym ze świadomością kontekstu komunikacyjnego, co jest możliwe jedynie dzięki znajomości dwóch kultur – własnej i kraju języka docelowego, a także dzięki zdolności ich porównywania i znalezienia pomiędzy nimi podobieństw i różnic, w celu uniknięcia sytuacji konfliktowych.

Pojęcie kompetencji interkulturowej na gruncie dydaktyki języków obcych pojawiło się w latach osiemdziesiątych i od razu wzbudziło ogromne zainteresowanie. Początkowo jedynie w krajach, gdzie osiedlali się emigranci, którzy musieli zasymilować się z nowym otoczeniem i zintegrować z miejscową

społecznością; później w całej jednoczącej się Europie, która jako jeden organizm państwowy stanowi tygiel narodowości i kultur.

Wprowadzenie do programu kształcenia w państwach UE obligatoryjnej nauki przynajmniej jednego języka obcego, w celu zapewnienia możliwości porozumiewania się pomiędzy obywatelami krajów europejskich, wymuszało na uczniach nie tylko kształcenie kompetencji komunikacyjnej, ale i poznanie realiów kraju języka docelowego, rozumienie jego kultury.

Dlatego właśnie pojęcie „kompetencja interkulturowa” nabrało z czasem nowego wymiaru: uczniowie zdobywają umiejętność posługiwania się językiem obcym, poznają kulturę narodu władającego tym językiem jako rodzimym oraz porównują ją z własną. Takie pojmowanie procesu nauczania języków obcych, które łączy komunikację językową z kształceniem wrażliwości interkulturowej, jest aktualne po dzień dzisiejszy. We współczesnej szkole kształcenie umiejętności komunikowania się w języku obcym nie jest już wartością samą w sobie, ponieważ posługiwanie się językiem obcym stało się narzędziem do zdobywania wiedzy o realiach życia w kraju języka docelowego, o światopoglądach i mentalności jego mieszkańców, w celu radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami w kontaktach z przedstawicielami innych narodowości.

Mówiąc o rozwoju kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka obcego, ma się na względzie przede wszystkim porozumiewanie się z przedstawicielami różnych kultur. Nie oznacza to bynajmniej jedynie wysyłania i odbierania komunikatów językowych, ale prowadzenie rozmowy ze zrozumieniem wszystkich aspektów przekazywanych informacji – właściwą interpretację usłyszanego komunikatu. Żeby wykształcić tę umiejętność, nauczyciel jest zobowiązany tak zorganizować proces dydaktyczny, aby uczący się miał możliwość kształcenia kompetencji ogólnych (nie są one, co prawda, bezpośrednio związane z nauką języka, ale składają się na poziom wiedzy uczących się i zasób ich własnych doświadczeń, potrzebnych także w procesie uczenia się języka obcego, a co za tym idzie wpływają na sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej) oraz komunikacyjnych kompetencji językowych, pozwalających realizować zamierzenia komunikacyjne za pomocą poznanych środków językowych.

Do wymienionych tu grup kompetencji należą także te, które stanowią bazę kompetencji interkulturowej. Są to: deklaratywna wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności posługującej się danym językiem oraz świadomość relacji pomiędzy kulturą

własną i kulturą społeczności języka docelowego (kompetencje ogólne); wiedza proceduralna rozumiana jako umiejętność dostrzegania związku pomiędzy kulturą własną a obcą, zdolność wyboru odpowiednich strategii postępowania w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, czy umiejętność przewycięzania stereotypów. Do nich należy również kompetencja socjolingwistyczna odnosząca się do wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej i właściwie interpretować komunikaty językowe – na przykład pomagają w zrozumieniu wyznaczników relacji społecznych panujących w kraju języka docelowego, przyjętych w tym społeczeństwie konwencji grzecznościowych i nośników tzw. mądrości ludowej. Uczeń powinien mieć również świadomość różnych rejestrów wypowiedzi, zapoznać się z dialektami lub regionalnymi odmianami języka, dzięki czemu nabeździe umiejętność rozpoznawania językowych wyznaczników, np.: klasy społecznej, pochodzenia, grupy etnicznej czy zawodowej. Jest to o tyle istotne, że wiedza o kraju języka docelowego nie wynika z własnego doświadczenia uczącego się, a jedynie z przekazów innych osób, więc może być zniekształcona stereotypami. Dlatego też nauczyciele języków obcych powinni dysponować odpowiednią wiedzą i doświadczeniem na temat kultury i realiów życia w kraju języka docelowego, aby potrafić przewycięzać te stereotypy.

Zadaniem nauczycieli jest również dobieranie pomocy dydaktycznych tak, aby wiernie oddawały realia życia społeczeństwa języka docelowego, gdyż na ich podstawie uczniowie będą zdobywać nie tylko wiedzę językową i kształcić komunikacyjne kompetencje językowe, ale i budować swój obraz kraju i kultury języka docelowego.

Dydaktyka wrażliwości

Przekazywanie wiedzy realio- i kulturoznawczej stanowiło zawsze element kształcenia językowego, lecz traktowano go zwykle jako ponadwymiarowy aspekt uczenia się języka obcego. Nauczyciele przygotowywali dodatkowe lekcje poświęcone wybranym zagadnieniom kulturoznawczym, których celem było przede wszystkim urozmaicenie procesu dydaktycznego w okresach przedświątecznych poprzez przekazywanie wiedzy na temat obyczajów i zwyczajów świątecznych. Takie lekcje skutkowały zwykle obowiązkiem przyswajania przez uczniów dodatkowego materiału leksykalno-gramatycznego, wykraczającego często poza poziom i możliwości uczących się. Przynosiły również małe korzyści w rozwijaniu kompetencji interkulturowej i komunikacyjnej.

Współczesna dydaktyka nauczania języków obcych w szczególności podkreśla konieczność kształcenia tego, co „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (ESOKJ) nazywa wrażliwością interkulturową. Oznacza to, że w procesie nauczania i uczenia się języka obcego przekazywanie informacji realio- i kulturoznawczych oraz kształcenie umiejętności interkulturowych musi się odbywać systematycznie, w czasie trwania całego procesu uczenia się języka obcego.

Forma jest przekazem

Niezmiernie ważną rolę w kształceniu u uczących się wrażliwości interkulturowej spełniają materiały dydaktyczne, które są wykorzystywane w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. To przede wszystkim one są źródłem wiedzy na temat systemów języka docelowego, ale i kultury społeczności, która tym językiem włada. Stąd wszystkie wykorzystywane na lekcji pomoce dydaktyczne powinny zawierać informacje realio- i kulturoznawcze, przedstawiające różne aspekty kultury i życia codziennego mieszkańców kraju języka docelowego, na podstawie których powinny być prezentowane treści lingwistyczne.

Nauczyciele, organizując proces dydaktyczny, powinni zwracać uwagę nie tylko na fakt, czy w materiałach dydaktycznych są tego typu informacje, ale również na ich bogactwo, formę, różnorodność, funkcjonalność oraz zakres i sposób ich prezentacji. To właśnie materiały realio- i kulturoznawcze powinny być punktem wyjścia do kształcenia komunikacyjnych kompetencji językowych, to na ich podstawie uczniowie powinni rozwijać wszystkie sprawności językowe potrzebne do kształcenia komunikacji ustnej (na którą składa się rozumienie tekstu słuchanego oraz budowanie wypowiedzi ustnej) oraz komunikacji pisemnej, która opiera się na recepcji (rozumieniu tekstu czytanego) i produkcji językowej (formułowaniu wypowiedzi pisemnej).

Są teksty i „teksty”

W celu kształcenia kompetencji rozumienia tekstu słuchanego, nauczyciel powinien wykorzystywać krótkie i dłuższe materiały audytywne, prezentujące treści związane z realiami życia i kulturą kraju języka docelowego, dostosowane do poziomu językowego odbiorców, np.: rymowanki, wierszyki, piosenki, krótkie wypowiedzi dialogowe (dla I i II etapu edukacyjnego); wiersze, piosenki, dialogi, krótkie wypowiedzi monologowe, krótkie słuchowiska radiowe oraz fragmenty lub krótkie programy telewizyjne

oraz krótkie utwory literackie (dla III i IV etapu edukacyjnego).

Tego typu materiały mogą stać się również punktem wyjścia do kształcenia umiejętności budowania wypowiedzi ustnej, np. odpowiedzi na pytania lub formułowania pytań do słuchanego materiału, opisywania zaprezentowanych w nim osób, rzeczy i zjawisk (samodzielnie lub w oparciu o podany wzór audytywny, werbalny lub graficzny), budowania krótkich paralelnych dialogów, przygotowania dialogów na bazie słuchanego materiału, konstruowania krótkich wypowiedzi w oparciu o temat słuchowiska, formułowanie hipotez dotyczących niedopowiedzianych treści słuchowiska i przypuszczeń na jego temat lub odgrywania ról w oparciu o zaprezentowaną treść.

Równie ważna jest też postawa samego nauczyciela wobec nauczanego przedmiotu – jego przygotowanie merytoryczne do pracy w zawodzie i zaangażowanie w proces nauczania, jego wiedza i doświadczenie w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, widoczne zainteresowanie nauczonymi treściami. To wszystko może rozbudzić w uczniach zainteresowanie krajem języka docelowego. Staranność w przygotowaniu każdej jednostki lekcyjnej, właściwe opracowanie pomocy dydaktycznych,

Wysłuchany i zrozumiany przez uczniów tekst może stać się również bodźcem do formułowania wypowiedzi pisemnej w postaci wypełniania lub uzupełniania tabel, schematów, formularzy, rozwiązywania rebusów, uzupełniania wypowiedzi w dialogach, opisywania obrazków, konstruowania krótkich wypowiedzi pisemnych według wzoru na temat usłyszanego materiału, budowania własnych wypowiedzi w oparciu o tekst, samodzielnego pisanie krótkich komunikatów, pocztówek, zaproszeń, prywatnych listów, z jednoczesnym wykorzystaniem przekazywanej w tych materiałach wiedzy interkulturowej.

Tylko ilustracje?

Innym nośnikiem informacji kulturowych, który może być zarazem doskonałym bodźcem do kształcenia umiejętności formułowania wypowiedzi ustnej lub pisemnej, są niewątpliwie wszelkie materiały graficzne prezentowane w podręcznikach w postaci: zdjęć, rysunków, kolaży, schematów, tabel, diagra-

mów, piktogramów. Niestety, ten rodzaj pomocy dydaktycznych jest traktowany przez uczniów, ale i nauczycieli, przeważnie jako element dekoracyjny. Z uwagi na fakt, że w wielu podręcznikach nie przewidziano do prezentowanych w nich materiałów graficznych żadnego zadania, można wysnuć wniosek, że i w podobny sposób są one traktowane przez samych autorów podręczników. Niektórzy nauczyciele podejmują jednak próby zwrócenia uwagi uczniów na zaprezentowane w podręczniku materiały graficzne. Te są najczęściej ilustracją treści materiału tekstowego znajdującego się obok. Nauczyciele wykorzystują je w zadaniach, których celem jest rozwijanie globalnego zrozumienia czytanego tekstu – wraz z uczniami na ich podstawie określają temat materiału tekstowego.

odpowiednia oferta ciekawych zadań z zastosowaniem różnorodnych technik uczenia się przyczyniają się do wykształcenia u uczących się motywacji poznawczej. Dobrze zmotywowany uczeń będzie zaś szybciej i chętniej uczył się języka obcego, samodzielnie poszukiwał dodatkowych informacji o kulturze kraju języka docelowego lub wykazywał chęć nawiązania kontaktów z przedstawicielami tejże kultury, co wpłynie na rozwój i kształtowanie jego kompetencji interkulturowej.

Tego typu zadanie stanowi zaś doskonałą podstawę dla dalszej dydaktyzacji materiału graficznego w celu rozwijania kompetencji interkulturowej i komunikacyjnej. Uczniowie mogą nazwać wszystkie znajdujące się na nim elementy, czym automatyzują lub poszerzają materiał leksykalny oraz wykorzystują jedną z najbardziej znanych technik uczenia się – tworzą własny słownik obrazkowy. Na tej bazie mogą następnie opisać zdjęcie lub rysunek, zinterpretować jego treść oraz sformułować hipotezy dotyczące miejsca, czasu, osób i sytuacji na nim pokazanych. Ćwiczą komunikację oraz automatyzują treści realio- i kulturoznawcze, które są zaprezentowane na materiale graficznym.

Teksty mówią swobodnie

Najlepiej znaną i chyba najczęściej wykorzystywaną formą przekazu informacji interkulturowych, stanowiącą jednocześnie bazę dla całej lekcji języka obcego, są materiały tekstowe. Można je znaleźć we wszystkich podręcznikach dla każdego etapu eduka-

cyjnego. Są to, dostosowane do wieku, zainteresowań i poziomu językowego odbiorców, historyjki obrazkowe, komiksy, krótkie i dłuższe teksty użytkowe, przepisy, krótkie monologi, opisy, życzenia, plany lekcji, programy telewizyjne, kartki pocztowe, listy, maile, opowiadania, pamiętniki, wywiady, scenariusze przedstawień szkolnych, krótkie teksty narracyjne. Wszystkie one pełnią wcześniej omawiane funkcje: nośnika informacji oraz podstawy do kształcenia wszystkich sprawności językowych. Umożliwiają przede wszystkim rozwijanie rozumienia tekstu czytanego, ale na tej podstawie uczniowie mogą ćwiczyć pozostałe sprawności językowe. Nauczyciele, nie mając problemu z dydaktyzacją materiałów tekstowych, wykorzystują je bardzo często na lekcji języka obcego. Prezentacja tekstu jest zwykle poprzedzona zadaniami, których celem jest rozbudzenie zainteresowania uczniów jego treścią. Następnie uczniowie wykonują zadania prowadzące do zrozumienia samego tekstu, po czym najczęściej proponowane są ćwiczenia komunikacyjne, mające na celu utrwalenie poznanych w tekście informacji i automatyzację nowego materiału leksykalno-grammatycznego, wykonywane w formie ustnej lub pisemnej.

Niezależnie jednak od tego, jaki materiał będzie wykorzystywany na lekcji języka obcego, graficzny czy tekstowy, ważne jest, aby był on nośnikiem informacji związanych z realiami życia w kraju języka docelowego oraz z jego kulturą i odwołujących się do osobistych doświadczeń uczniów. Materiał ten powinien stać się bazą do zadań komunikacyjnych kształcących wszystkie sprawności językowe, dzięki czemu proces dydaktyczny będzie skierowany do wszystkich typów uczących się. Tak zorganizowany proces nauczania powinien umożliwić wprowadzenie systematycznej nauki języka oraz zdobycie umiejętności i wiedzy niezbędnych w swobodnej komunikacji w języku obcym w sytuacjach życia codziennego.

Nauczyć otwartości

Choć to uczniowie są podmiotem procesu dydaktycznego i to na nich powinna być skupiona cała uwaga organizatorów systemu kształcenia, to w przypadku nauczania języków obcych należy również podkreślić rolę samego nauczyciela. Na nim ciąży odpowiedzialność za organizację całego procesu dydaktycznego, na który składa się nie tylko przekazywanie wiedzy ogólnej i językowej, kształcenie wszystkich kompetencji oraz sprawności językowych potrzebnych w nawiązywaniu komunikacji, ale również rozwijanie postawy otwartości i tolerancji wobec kultury kraju, w którym obowiązuje

nauczany język. Zadaniem nauczyciela jest takie zorganizowanie procesu nauczania, aby był adekwatny do zainteresowań, możliwości i umiejętności uczących się oraz metodycznie poprawny. To nauczyciel również odpowiada za stworzenie klimatu sprzyjającego nauce – atmosfery życzliwości, bezpieczeństwa, zainteresowania dla uczących się oraz zaangażowania i pomocy.

Równie ważna jest też postawa samego nauczyciela wobec nauczanego przedmiotu – jego przygotowanie merytoryczne do pracy w zawodzie i zaangażowanie w proces nauczania, jego wiedza i doświadczenie w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, widoczne zainteresowanie nauczonymi treściami. To wszystko może rozbudzić w uczniach zainteresowanie krajem języka docelowego. Staranność w przygotowaniu każdej jednostki lekcyjnej, właściwe opracowanie pomocy dydaktycznych, odpowiednia oferta ciekawych zadań z zastosowaniem różnorodnych technik uczenia się przyczyniają się do wykształcenia u uczących się motywacji poznawczej. Dobrze zmotywowany uczeń będzie zaś szybciej i chętniej uczył się języka obcego, samodzielnie poszukiwał dodatkowych informacji o kulturze kraju języka docelowego lub wykazywał chęć nawiązania kontaktów z przedstawicielami tejże kultury, co wpłynie na rozwój i kształtowanie jego kompetencji interkulturowej.

Zakończenie

Podsumowując niniejsze rozważania, należy podkreślić, że rozwój kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych powinien być nierozdzielnie związany z kształceniem kompetencji ogólnych, które umożliwiają odnalezienie się w otaczającej rzeczywistości oraz z rozwijaniem komunikacyjnych kompetencji językowych, które pozwalają uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych w sytuacjach życia codziennego. Porozumiewać się w języku obcym, znaczy posługiwać się językiem z pełną świadomością odmienności kulturowej użytkowników danego języka.

Nauczyciele, chcąc kształcić w procesie nauczania języka obcego również kompetencję interkulturową, umożliwiającą otwarcie się na przedstawicieli innych narodowości, rozwijanie tolerancji wobec odmienności kulturowych oraz kształtowanie postaw respektujących przyjęte normy postępowania, powinni tak dobierać materiały dydaktyczne, aby dawały możliwość przekazywania wiedzy realio- i kulturoznawczej i jednocześnie były bazą dla ćwiczeń komunikacyjnych. Przy ich pomocy nauczyciele powinni rozwijać wszystkie sprawności językowe i aktywizować wszystkie zmysły uczących się. Takie zorganizowanie procesu dydaktycznego jest wyrazem świadomości nauczyciela na temat różnych typów uczących się oraz jego wiedzy metodycznej. Zastosowanie multisensorycznego nauczania pozwoli szybciej zapamiętać wprowadzany materiał leksykalno-gramatyczny oraz przekazywane informacje realio- i kulturoznawcze. Zadaniem nauczycieli języków obcych jest też wzbudzenie w uczniach motywacji poznawczej i zainteresowania kulturą kraju języka docelowego, dlatego powinni wykorzystywać na lekcjach różne formy materiałów autentycznych. Poprzez właściwy dobór materiałów dydaktycznych oraz odpowiednią organizację procesu nauczania i uczenia się, nauczyciele stworzą uczącym się możliwość rozwijania umiejętności porozumiewania się w języku obcym. To oznacza nie tylko poprawne rozumienie i formułowanie komunikatów, ale zrozumienie różnych ich aspektów w odniesieniu do norm obowiązujących w obcej kulturze oraz właściwe ich interpretowanie w odniesieniu do kultury własnej. Przemyślany i dobrze zorganizowany proces dydaktyczny, w którego toku jednocześnie kształci się kompetencję komunikacyjną i interkulturową, pomoże uczącym się w otwarciu się na inne kultury oraz w wyborze właściwych strategii postępowania w kontaktach z ich przedstawicielami. Uczniowie nauczą się przezwyciężać stereotypy, tolerować odmienność oraz pośredniczyć pomiędzy kulturą własną i obcą, to zaś może się stać źródłem siły w budowaniu pokojowego współistnienia różnych kultur.

O motywowaniu ucznia... trochę inaczej

Urszula Słojkowska, nauczycielka języka francuskiego w Gimnazjum nr 7 im. Sybiraków w Szczecinie

Często bywa, że mówiąc „języki obce”, mamy na myśli wyłącznie język angielski. Z różnorodnych, uzasadnionych zresztą powodów angielski przejął komunikacyjny monopol na wszystkich kontynentach. Będąc zatem nauczycielką języka francuskiego, jestem w trudniejszej sytuacji od anglistek i anglistów, gdyż najpierw muszę przekonać uczniów do nauki tegoż języka. Powyższą sytuację dodatkowo komplikuje funkcjonujący w Polsce stereotyp o niełatwym do opanowania języku francuskim. Jestem przekonana, że przed podobnym problemem staje wiele nauczycielek i nauczycieli, których przedmioty zajmują dalsze miejsca w rankingu popularności zajęć szkolnych. To powoduje, że podejmowane przez nas starania i próby motywowania uczniów od samego początku wyglądają, jak zasygnalizowałam w tytule, trochę inaczej.

Motywowanie uczniów rozpoczynam od przeprowadzenia na pierwszych zajęciach krótkiej „burzy mózgów”. Zadaję pytanie, co by było, gdyby wszyscy ludzie rozwijali swoje umiejętności wyłącznie w jednej dziedzinie? W wyniku dyskusji uczniowie zawsze dochodzą do wniosku, że w takim przypadku osiągnięcia naszej cywilizacji byłyby „monotematyczne”, a wiele nurtów i wynalazków w ogóle by się nie narodziło. Powyższy wniosek jest pierwszym argumentem przemawiającym za nauką również innych języków obcych oprócz popularnego angielskiego.

Kolejną istotną kwestią jest uświadomienie praktycznych korzyści wynikających ze znajomości tego języka – począwszy od możliwości uzyskania renomowanego certyfikatu francuskiego egzaminu DELF już w trzeciej klasie gimnazjum, poprzez możliwość podjęcia pracy na terenie Unii Europejskiej, na przykład w zawodzie tłumacza, a skończywszy na tych najbardziej codziennych korzyściach, jak choćby poprawne wymawianie i rozumienie znaczeń francuskich słów obecnych w polskiej rzeczywistości (np. nazw marketów, samochodów, żywności, itp.).

Przekonanie uczniów do nauki języka francuskiego na samym początku pracy jest bardzo ważne, ale

nie wystarczy na trzy lata. Przez cały ten okres staram się podtrzymywać to zainteresowanie, wykorzystując przede wszystkim sprawdzone metody. Między innymi zachęcam do korzystania z międzynarodowych wymian szkolnych, które zazwyczaj są poprzedzone pisaniami maili lub listów. Bardzo skuteczną motywację stanowią również wycieczki oraz udział w różnorodnych imprezach tematycznie związanych z Francją lub językiem francuskim, np. Festiwalu Piosenki Francuskiej organizowanym przez studentów Katedry Filologii Romańskiej czy konkursach organizowanych przez Ambasadę Francuską. Kolejnym nieodzownym elementem nauki języka francuskiego jest kultywowanie tradycji i świąt wywodzących się z Francji. Ogromnej satysfakcji może dostarczyć samodzielne upieczenie tarty z oryginalnego francuskiego przepisu na Święto Trzech Króli czy odegranie po francusku scenek z *Małego Księcia*. Tego typu działania najlepiej realizować w ramach dodatkowych kółek, które pomagają nauczycielowi w „szlifowaniu” talentu ucznia zdolnego, a z drugiej strony pozwalają na odkrycie i „wydobycie” z ucznia słabszego jego mocnych stron.

Jednym z ważniejszych i skuteczniejszych sposobów wspierania ucznia jest stosowanie metod i technik nauczania zgodnie ze stylem uczenia się. Z uwagi na cztery typy uczniów („wzrokowcy”, „słuchowcy”, „kinestetycy” i „dotykowcy”), na pierwszych zajęciach zawsze przeprowadzam test, który jest dla mnie wyznacznikiem, jakimi metodami pracować z poszczególnymi uczniami. Jeżeli chodzi o przebieg zajęć, moim sprawdzonym pomysłem na naukę leksyki, a zwłaszcza reguł gramatycznych, jest poprowadzenie lekcji w taki sposób, aby uczniowie sami odkrywali znaczenie nowych słów oraz zasady gramatyczne, poprawnie je formułując. Odkryte w ten sposób reguły zostają przez nich zapamiętane na dłużej.

Przemyślana i mądra nauka języka francuskiego, zgodna z predyspozycjami uczniów, zapewni im wszechstronny rozwój, co stanowi w efekcie podstawowy cel dydaktyczno-wychowawczy.

Edukacja made in Turkey

Piotr Lachowicz

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Mam wrażenie, że osobiście doświadczyłem, na czym polega romantyczna fascynacja orientem. Jest bowiem coś niesamowicie urzekającego w dźwięku wyśpiewywanego nocą z wież minaretów wezwania muzułmanów do modlitwy, w smutnych pieśniach, granych przy bezchmurnym niebie przez zakochanych w swojej kulturze Turków i Turczynki, w pięknie pustynno-górzystego krajobrazu. W centrum tego innego, bardziej bliskowschodniego niż europejskiego pejzażu przyszło mi się przyglądać, jakże odmiennej od zachodniej, tureckiej edukacji.

Unia Europejska w 2007 roku uruchomiła program „Uczenie się przez całe życie” (LLP), w ramach którego funkcjonuje program Wizyt Studyjnych. To dzięki niemu możliwe są wyjazdy pracowników sektora edukacji do 31 krajów europejskich objętych wsparciem. Tym samym możliwy stał się również wyjazd 14-osobowej delegacji, w której skład wchodzi przedstawiciele: Polski, Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec, Finlandii, Estonii, Włoch i Belgii, do Mersin – półmilionowego miasta na południu Turcji.

Przygotowania do takiej wizyty rozpoczynają się już na rok przed wyjazdem, kiedy to konieczne jest wypełnienie i złożenie formularza aplikacyjnego w wybranym języku europejskim (angielskim, nie-

mieckim lub francuskim). Następnie to CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) dokonuje wyboru jednej z czterech wizyt, zaproponowanych we wniosku przez aplikującego, zgodnie z profilem wykonywanej przez niego pracy. W ten właśnie sposób stałem się uczestnikiem wizyty nr 266...

W drzwiach wita nas młody, niespełna 40-letni mężczyzna. Przedstawia się łamaną angielszczyzną. Nazywa się Mustafa i jest dyrektorem przedszkola. Jak sam zaznacza, jest jednym z niewielu mężczyzn w tej prowincji, którzy zarządzają tego rodzaju placówkami. Oprócz niego z dziećmi pracuje jeszcze 3 mężczyźni i 6 kobiet. „To naprawdę wyjątkowe przedszkole” – mówi opiekująca się nami Hamide.

Ściany są pomalowane ciepłymi barwami, wszędzie wiszą dziecięce prace. „Dzieci na całym świecie malują tak samo”, z uśmiechem zauważa Soetkin z Belgii. Gdzieś jednak spomiędzy niewinnych prac maluszków spoziera niepokojący wszystkich nas obraz – flaga Turcji, zdjęcia Atatürka i noty biograficzne niezwykłego przywódcy. Ten sam klimat panuje w każdej placówce oświatowej. Wszechobecny Atatürk spogląda na swoich poddanych niemalże zewsząd.

Mustafa Kemal Pasza, bo tak brzmi jego prawdziwe nazwisko, urodził się w 1881 roku i był, do śmierci w 1938 roku, pierwszym prezydentem niepodległej Turcji. Ten i inne najważniejsze fakty z jego życia potrafi przytoczyć każde dziecko. Po śmierci przywódca stał się ikoną, symbolem kraju dążącego za wszelką cenę w kierunku zjednoczenia z Europą. Biorąc pod uwagę fakt, że Turcja od blisko 50 lat bezskutecznie ubiega się o przyjęcia do wspólnoty europejskiej, ta niemalże bezkrytyczna ocena rządów Atatürka budzi pewną podejrzliwość.

Zapytany o wszechobecność Atatürka przedstawiciel tureckiego samorządu odpowiedzialny za oświatę odpowiada bez wahania: „Był bardzo ważną postacią” i dodaje: „Poza tym nikt nie jest przeciwny jego obecności w szkole. Wszyscy rodzice są dumni i cieszą się, że uczniowie mogą się o nim uczyć”.

Nieobecność Turcji w ścisłych strukturach unijnych wcale jednak nie świadczy o nieobecności tego kraju w życiu europejskiej edukacji. Turcja, podobnie jak Norwegia, Liechtenstein oraz Islandia, partycypuje w programie LLP, biorąc udział w projektach realizowanych w ramach programów m.in. Comenius czy Grundtvig. Ogromna radość, jaką Turcy czerpią z realizacji projektów unijnych jest uderzająca. W wizytowanych instytucjach trudno było nie dostrzec ogromnych plasz informujących o międzynarodowych przedsięwzięciach, zamieszczonych na ścianach korytarzy obszernych fotorelacji z wizyt uczniów i nauczycieli ze szkół europejskich. Przykłady dobrych praktyk były prezentowane z dumą, jaką trudno spotkać w analogicznych sytuacjach w innych szkołach europejskich. Nasza jedynie kilkudziesięciminutowa obecność w szkole była dla jej gospodarzy również bardzo ważnym wydarzeniem.

Szkoła Podstawowa Muhsin Yanpar to jedna z najlepszych szkół podstawowych w mieście. Zostajemy przyjęci przez pięknie ubranych w tradycyjne tureckie stroje uczniów wraz z ich mamami. Co ciekawe, nie ma wśród nich żadnego ojca. W czasie, gdy kobiety angażują się aktywnie w życie szkoły, mężczyźni pracują zawodowo. Jednocześnie w centrach kształcenia organizowane są dla kobiet kursy mające zaktywizować je zawodowo. Mogą one w ich trakcie nauczyć się obsługi komputera, podstaw przedsiębiorczości czy języków obcych. Jednak to nie te formy cieszą się największym zainteresowaniem. Kobiety najliczniej można spotkać na kursach wyszywania, haftu, produkcji biżuterii, malowania. „To wybór samych kobiet” – zapewniali nas pracujący w centrum mężczyźni.

Kobiety, które spotykamy w Muhsin Yanpar, wydają się nie dostrzegać problemu. Opieka nad dziećmi jest ich naturalną rolą. Dlatego tak chętnie spędzają czas w szkole, gdzie mają, obok pokoju nauczycielskiego, swoje własne pomieszczenie. Mały pokój z kanapą, biurkiem i regałem na książki, w którym mieści się gabinet rady rodziców, jest miejscem, gdzie dzieci mogą przyjść porozmawiać o swoich problemach, odpocząć w czasie przerwy czy zwyczajnie przytulić się do jednej z „siostr”, jak same nazywają siebie kobiety.

Rodzice wspólnie z nauczycielami starają się jak najatrakcyjniej organizować czas swoim pociechom. Corocznie obchodzony dzień dziecka w Muhsin Yanpar stał się tygodniem dziecka, w ramach którego odbywają się przedstawienia, konkursy sportowe czy warsztaty. Przygotowanie tego rodzaju imprez pochłania zdecydowanie więcej czasu niż ustawo-



we w Turcji pensum. Jednak poznani przez nas nauczyciele tryskają radością. Skąd ten entuzjazm? „Z uśmiechu dzieci” – odpowiadają bez zastanowienia. „To wszystko dla nich. One są przecież najważniejsze”.

Portrety Atatürka
są wyeksponowane
w każdej instytucji

Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych

Paulina Kuźmo-Biwan

nauczycielka języka angielskiego w Katolickim Gimnazjum im. św. Stanisława Kostki w Szczecinie, trenerka kursów internetowych w programie eTwinning

Interkulturowy wymiar nauczania języków obcych wydaje się naturalnym aspektem i integralną częścią szeroko pojętej praktyki edukacyjnej skupiającej się na kształceniu umiejętności porozumiewania się w języku obcym z przedstawicielami innych narodów. Pomimo tej swoistej naturalności okazuje się jednak, że w wielu polskich szkołach nauka wiedzy o kulturze (tej wysokiej i tej dnia codziennego) jest zaniedbywana lub marginalizowana.

Znany niemal każdemu nauczycielowi języków obcych dokument wydany przez Radę Europy *The Common European Framework of Reference for Languages* („Europejski System Opisu Kształcenia Językowego”), określający poziom biegłości językowej użytkowników danego języka, opisuje kompetencje, jakie powinien posiadać uczeń komunikujący się w języku innym niżeli ojczysty. Wśród szeregu umiejętności widnieją tu także te związane ze znajomością kultury kraju, którego język poznajemy. Po-

nadto kompetencje interkulturowe znajdują się, obok m.in. kompetencji interpersonalnych czy społecznych, wśród tzw. kompetencji kluczowych (*key competences*) sformułowanych w 2006 roku przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej. Jednym z priorytetów Unii Europejskiej jest idea uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning Programme*), a w szczególności rozwój kompetencji językowych i kulturowych. Kompetencja interkulturowa staje się zatem integralną częścią kompetencji językowej i powinna być składową warsztatu każdego nauczyciela uczącego języków obcych.

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Michała Byrama, w skład kompetencji interkulturowej wchodzi pięć elementów:

- postawa – ciekawość i otwartość na inne kultury, gotowość do powstrzymania się od stereotypizacji i traktowania własnej kultury jako nadrzędnej,
- wiedza o grupach społecznych, normach kulturowych oraz procesach zachodzących podczas społecznej i indywidualnej interakcji,
- umiejętność interpretowania produktów kultury (dokumentów, ale także zdarzeń) i porównywania ich z kulturą rodzimą,
- umiejętność odkrywania i wchodzenia w interakcję – zgłębianie wiedzy o kulturze danego obszaru i zdolność do wykorzystania tej wiedzy podczas praktyk komunikacyjnych,
- krytyczna świadomość kulturowa i edukacja obywatelska (polityczna) – zdolność dokonywania ewaluacji na podstawie obserwacji praktyk kulturowych*.

Osoba, która choć częściowo nabyła kompetencję interkulturową, to ktoś, kto potrafi analizować i interpretować zjawiska kulturowe obce kulturze rodzimej. To ktoś, kto posiadał wiedzę nie tylko o literaturze czy muzyce danego regionu, ale także (a może przede wszystkim) umie właściwie prowadzić konwersację z przedstawicielami innych kultur, świadomie i odpowiednio dobierając środki językowe i pozajęzykowe do określonego kontekstu sytuacyjnego. Interkulturowość to dialog z inną kulturą w dosłownym i przenośnym tego słowa znaczeniu.

W dydaktyce języków obcych w Polsce nadal można zaobserwować dominujące podejście deskryptywne, opierające się głównie na wpojeniu uczniom wiadomości na temat gramatyki oraz leksyki języka obcego. Nie należy się temu dziwić, ponieważ uczniowie szkół polskich przyzwyczajeni są do testów językowych, które sprawdzają znajomość zawiłych struktur gramatycznych (często zresztą niezwykle rzadko stosowanych w sytuacjach codziennych, odbieranych jako anachronizmy przez rodowitych

Wydaje się, że najważniejszą drogą jest takie nauczanie interkulturowości, które nie zubożyłoby nabywania przez uczniów kompetencji językowej, a wręcz przeciwnie – wzbogaciłoby monotonne zazwyczaj lekcje gramatyczne czy lekcje z tekstem pisany o aspekt praktyczny. Wiele materiałów zamieszczonych w podręcznikach wystarczy lekko zmodyfikować, aby uczynić z nich bazę do odgrywania scenek sytuacyjnych (uczeń – przedstawiciel innej kultury) czy sprowokować uczniów do konstruktywnej dyskusji, pozwolić na swobodną refleksję z elementami analizy i porównania obu kultur.

użytkowników języka), a autorzy konkursów i olimpiad przedmiotowych prześcigają się w wynajdywaniu wyjątków od reguł czy wyszukiwaniu nieużywanych już kolokacji słownych i idiomów. Pewną nadzieję budzi jednak fakt, że nauczanie o kulturze (określane jako „elementy wiedzy o kulturze i krajach x-języcznych”) znalazło już swoje miejsce w opisie wymagań egzaminacyjnych dla uczniów zdających zarówno egzamin maturalny, jak i gimnazjalny. Pojawiły się zatem poprawione wydania istniejących

podręczników bądź też całkiem nowe pozycje wydawnicze, które wzbogaciły karty swoich książek o informacje kulturowe, teksty literatury pięknej, utwory audio z nagranyimi dialektami różnych regionów czy wydzielone sekcje poświęcone obyczajom i tradycjom panującym w danym kraju. Nadal odczuwa się jednak brak lub niewystarczającą ilość materiału dotyczącego zachowania w sytuacjach codziennych, sposobów unikania tzw. wpadek komunikacyjnych, nie wspominając już o opisie niewerbalnych zachowań, tak przecież istotnych w kontaktach z drugim człowiekiem.

Wielu polskich nauczycieli jest często oskarżanych o nauczanie nastawione na ilość (przekazanego i wpojonego uczniom materiału) bardziej niż na jakość kształcenia. Z drugiej strony, rodzice i dyrekcja szkoły chcą w szybkim tempie widzieć efekty uczenia języków obcych, co w sposób naturalny przekłada się na wyniki uzyskane przez uczniów podczas certyfikatów językowych, egzaminów końcowych czy konkursów. Nauczyciel zatem, nawet jeśli jego wiedza o ważności nabywania kompetencji interkulturowej jest wystarczająca, musi dostosować swoje metody nauczania do wymagań osób oceniających jego pracę. Ci zaś żądają wymiernych dowodów opanowania przez ucznia materiału językowego (znów leksyki i gramatyki bardziej aniżeli wiadomości o kulturze). Jak zatem pogodzić dwie strony, mające na pierwszy rzut oka przeciwstawne oczekiwania? Wydaje się, że najważniejszą drogą jest tutaj takie nauczanie interkulturowości, które nie zubożałoby nabywania przez uczniów kompetencji językowej, a wręcz przeciwnie – wzbogaciłoby monotonne zazwyczaj lekcje gramatyczne czy lekcje z tekstem pisany o aspekt praktyczny. Wiele materiałów zamieszczonych w podręcznikach wystarczy lekko zmodyfikować, aby uczynić z nich bazę do odgrywania scenek sytuacyjnych (uczeń – przedstawiciel innej kultury) czy sprowokować uczniów do konstruktywnej dyskusji, pozwolić na swobodną refleksję z elementami analizy i porównania obu kultur. Popularne lekcje świąteczne, które są przeprowadzane w większości szkół przed Bożym Narodzeniem czy Wielkanocą i często polegają jedynie na śpiewaniu piosenek świątecznych czy zapamiętaniu zestawu leksemów związanych ze świętami, można zorganizować w taki sposób, aby uczniowie weszli w rolę, przygotowując potrawy świąteczne typowe dla danego kraju czy składając sobie życzenia. Ponadto, nawet jeśli podręcznik nie pozwala na codzienne wprowadzanie elementów wiedzy o kulturze na lekcjach, warto pokusić się o znalezienie ciekawych materiałów autentycznych, które takie wiadomości w sposób pośredni lub bezpośredni przekazują. Mogą to być

różnego rodzaju artykuły z czasopism, ulotki, mapki, karty dań, krótkie filmy dokumentalne, piosenki, anegdoty czy nawet dowcipy wykorzystujące stereotypy narodowościowe, które są świetnym materiałem do dyskusji. Każdy nauczyciel – mający dostęp do Internetu i wyrażający chęć poświęcenia kilkunastu minut tygodniowo na wyszukanie odpowiedniego materiału – jest w stanie w szybkim tempie zebrać zestaw tekstów, filmów czy materiałów audio, które przez lata będzie mógł wykorzystywać w swojej pracy dydaktycznej.



Inną formą wdrażania kompetencji interkulturowej w kompetencję językową jest udział nauczycieli i uczniów w programach partnerskiej współpracy szkół, np. w programie eTwinning (w którym współpraca odbywa się przy użyciu narzędzi internetowych), Comenius (projekty językowe, w których uczniowie mają szansę odwiedzić partnerów w ich rodzinnym kraju) czy Leonardo da Vinci (program przeznaczony dla szkół zawodowych). Istnieje także możliwość wymiany korespondencji pomiędzy uczniami w programie ePals czy zaproszenia rodowitego mieszkańca kraju, którego języka się uczymy, do

szkoły na przeprowadzenie cyklu warsztatów czy wykładów (taką formę nauczania wiedzy o kulturze oferuje np. Europejski Program Edukacyjny „Nauka Bez Granic”). Dobrym pomysłem wydaje się również wygospodarowanie jednego dnia w roku szkolnym poświęconego danej kulturze, a przygotowanego w całości przez uczniów (np. stoiska z potrawami, kluby informacji politycznej, scenki kabaretowe, prezentacje, pantomimy itp.). Możliwość jest wiele, a rolą nauczyciela jest jedynie (a może aż) uświadomić sobie i uczniom fakt, że komunikacja z przedstawicielem kraju, którego języka się uczymy, nie będzie możliwa lub też stanie się stresująca dla osoby nieznającej realiów życia codziennego panujących w danym kraju. Taka komunikacja może się nawet nie rozpocząć, jeśli nie będziemy znali formuły powitań, zestawu tematów „na dobry początek” czy przyjacielskich gestów lub znaczenia nieistotnych z pozoru grymasów twarzy. A przecież właśnie między innymi te elementy wchodzi w skład kompetencji interkulturowej.

Podsumowując, znaczenie kompetencji interkulturowej staje się szczególnie wyraźne w dobie pluralizmu kulturowego i globalizacji. Uczący się języków obcych mają dziś wiele okazji do stykania się z przedstawicielami innych kultur: nierazko podejmują studia za granicą, wyjeżdżają w poszukiwaniu pracy, uczestniczą w międzynarodowych konferencjach i spotkaniach zawodowych albo po prostu poznają członków innych społeczności na wyjazdach wakacyjnych czy poprzez kontakty internetowe i fora dyskusyjne. Rolą nauczyciela języka obcego jest każde takie spotkanie uczynić czymś przewidywalnym, a – co za tym idzie – efektywnym i przyjemnym dla uczestników interakcji.

* Byram M., *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, „Sprogforum” 200, nr 16. Tekst dostępny na stronie internetowej: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>, dostęp: 29.07.2010 r.

Norma płci społeczno-kulturowej w podręcznikach do nauki języków obcych

Marta Dymek

Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne, Uniwersytet Łódzki

Głównym celem nauczania języka obcego jest z całą pewnością wykształcenie umiejętności posługiwania się wybranym językiem docelowym. Jednak obecnie, zwłaszcza w szkolnictwie państwowym, dużą uwagę w glottodydaktyce przywiązuje się nie tylko do znajomości struktur gramatyczno-leksykalnych, ale także do komponentu kulturoznawczego, zwanego „kompetencją interkulturową”. Kształtowanie kompetencji interkulturowej to nabywanie wiedzy o światopoglądzie, mentalności i specyfice kraju języka, którego się uczymy. Konstruuje się ją poprzez czytanie tekstów o kulturze danego regionu, oglądanie filmów przedstawiających tamtejsze obyczaje, a nawet przez odgrywanie dialogów możliwych do przeprowadzenia w codziennym życiu.

Kompetencja interkulturowa to, mówiąc najprościej, znajomość podobieństw i różnic między różnymi kulturami oraz umiejętność zastosowania tej wiedzy w komunikacji. W kontekście nauczania języków obcych podejście interkulturowe oznacza także korzystanie z różnych metod nauczania i różnych przedmiotów szkolnych. Jak pisze Elżbieta Zawadzka, edukacja interkulturowa ma „prowadzić do podniesienia na wyższy poziom procesu pozyskiwania i rozwijania własnej tożsamości kulturowej i kształtowanie zdolności tworzenia i modelowania kultury własnej grupy społecznej, etnicznej, narodowej” (Zawadzka 2004: 216).

W literaturze metodycznej kwestie podręczników do interkulturowego nauczania języków obcych traktowane są priorytetowo. Zdaniem Pfeiffera: „Materiały glottodydaktyczne determinują cały proces nauczania i uczenia się, a ich właściwy dobór jest jednym z najważniejszych kryteriów sukcesu nauczania” (2001: 175). Ponadto poprzez zawarte treści, organizację materiału, typy ćwiczeń, stronę graficzną i dobór ilustracji „podręcznik odgrywa niebagatelną rolę w realizowaniu tak zwanego ukrytego programu” (Bandura za Aleksandrowicz-Pędich 2003: 125). Pojęcie ukrytego programu (*hidden curriculum*) jest zwykle definiowane jako „to, co szkoła czyni młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to «coś» wcale nie zostało zaplanowane” (Jackson za: Jankowski 1989: 63) lub „to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki szkolnej obok oficjalnego programu” (Meighan 1993: 71) albo też „pozadydaktyczne lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systema-

tycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych” (Vallence za: Janowski 1989: 64). Podręczniki są nośnikiem ideologii, moralności, wartości i postaw, ich zawartość to przekaz wielu zamierzonych przesłań etycznych, propagujących uznane style życia i schematy. Za ich pomocą utrwała się także, często w sposób niezamierzony, wiele stereotypów i przesądów kulturowych.

Dotychczasowe analizy podręczników potwierdzają, że teksty szkolne ukazują stereotypowy świat pod względem płci (Pankowska za: Lobban 1978: 54–55). Polskie analizy materiałów oświatowych są stosunkowo skromne, gdyż zainteresowanie procesem konstruowania płci społeczno-kulturowej jest obecne w rodzimej nauce od niedawna. Znacznie obszerniejsze są raporty z takich krajów, jak: Wielka Brytania, Niemcy, a nawet Syria.

Sami Alrabaa przeprowadził monitoring 28 obowiązujących w syryjskiej oświacie podręczników, z którego wynikało, że w 75% ilustracje i teksty dotyczyły mężczyzn, w 17% obu płci, a tylko w 8% kobiet. Należy też zaznaczyć, że nawet kiedy kobiety pojawiały się jako bohaterki podręczników, to z reguły jako gospodynie domowe albo pielęgniarki. Natomiast zawody męskie były niezwykle zróżnicowane – mężczyźni występujący w książkach byli królami, prezydentami, lekarzami, naukowcami czy pilotami. W tekstach syryjskich podręczników kobietę bezpośrednio lub pośrednio sytuuje się w domu, a jej aspiracje ogranicza do zaspokajania potrzeb rodzinnych. Mężczyźni i chłopcy są aktywni i ambitni, podejmują ciekawe wyzwania i szukają przygód, natomiast dziewczynki są zależne od ojców lub mężów i pozostają biernym tłem ich codziennego życia. Alrabaa mówi, że wyraźne przesłanie jest następujące: interesujący świat pracy zawodowej i różnorodnej działalności władzy należy do mężczyzn, światem kobiet jest dom, w którym mogą egzystować i służyć innym w cieniu swojego męża (Alrabaa 1985: 336–347).

Podobny monitoring podręczników brytyjskich, przeprowadziła Pauline E. Lobban. Przeanalizowała ona 225 historyjek i opowiadań i tylko 35 z nich opowiadało o kobietach. W 73 czytankach, które prezentowały zabawy obu płci, chłopcy przewodzili, a dziewczynki biernie im się przyglądały. Świat dzieci był jednak dużo spójniejszy niż świat dorosłych, który został przedstawiony we wzajemnej opozycji pod względem płci. Repertuar ról kobiecych był ograniczony do bycia matką i żoną, podczas gdy rezerwuar męskich zajęć był bogaty i nieograniczony. Sama Lobban zauważyła, że wymowa tych tekstów pokazuje dom jako miejsce kobiety, dziewczynkom zaś

wpaja skupienie się na tak zwanych „kobięcych” umiejętnościach, jak gotowanie czy opieka nad dziećmi – do tego stopnia, że na kartach żadnej z książek nigdy nie pojawiła się kobieta za kierownicą. Świat kobiet jest skoncentrowany na dzieciach, powtarzalny i statyczny, a rola kobiety definiowana przez macierzyństwo (Pankowska 2005: 162). Dzięki takiej kreacji świata przedstawionego w pomocach szkolnych, dzieci otrzymują jasny przekaz, jaki jest status kobiety w społeczeństwie. Ma ona być przede wszystkim matką i dbać o dom, nie zwracając uwagi na własne potrzeby i rozwój. Może pracować zawodowo, jeśli jest to konieczne, możliwości wyboru ma jednak ograniczone. Praca zawodowa nie zwolni jej oczywiście z codziennych obowiązków, jak to się dzieje w przypadku mężczyzn i ojców. Świat męski jest ukazany w opozycji do kobiecego, jako przestrzeń dynamiczna i różnorodna, wymagająca aktywności i dynamizmu. W podręcznikowych tekstach kreuje się też psychologiczne portrety kobiet zgodne ze stereotypowymi oczekiwaniami. Choć cechy te rzadko są nazwane wprost, to na podstawie aktywności i zachowań postaci możemy je rozpoznać: kobiety są bierne, uległe i niezdecydowane, mężczyźni zaś kreatywni, dynamiczni i ambitni. Taki podział czyni z dziewcząt podrzędną, bierną kategorię postaci i sprzyja wyższemu wartościowaniu ról męskich. Ponadto, tak kreowany obraz świata „nie przystaje do rzeczywistości, zredukowany jest do jednego tylko rodzaju drogi życiowej kobiet i mężczyzn, nie pokazuje całej gamy różnorodnych sytuacji i układów społecznych, w jakich funkcjonują ludzie. Jest przy tym tak spreparowany, że nie tylko nie ukazuje aspiracji i osiągnięć dziewcząt, ale wręcz je zaniża” (Kalinowska 1995: 252).

Analiza polskich podręczników i pomocy dydaktycznych niestety niewiele się różni od powyższych (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska 2005), rodzime pomoce naukowe charakteryzują się takim samym androcentryzmem i są tak samo dyskryminujące. Należy jednak zaznaczyć, że cytowane wyżej monitoringi zostały wykonane w latach dziewięćdziesiątych, a najobszerniejszy polski raport, sporządzony przez Jolantę Szpyrę-Kozłowską i Małgorzatę Karwatowską, pochodzi również sprzed pięciu lat. Nowe podręczniki do nauki języków obcych, zwłaszcza te wprowadzone po wstąpieniu Polski do UE, wykazują się większą poprawnością polityczną oraz równościową konstrukcją treści i ilustracji. Na potrzeby tego artykułu wybrałam kilka podręczników do nauki języka niemieckiego, które są zbiorem dobrych praktyk równościowych i rozwiązują problem androcentryzmu, czyniąc teksty otwartymi tak samo na chłopców, jak i na dziewczęta.

W podręczniku *Deutsch fur Kinder* wydawnictwa LektorKlett bohaterami tekstów i ilustracji najczęściej są obie płcie, a zabawy dzieci nie są wyraźnie ani opresyjnie zróżnicowane. W rozdziale *Was soll ich anziehen?* chłopcy i dziewczęta razem szykują się na imprezę i wspólnie zastanawiają się, co ubrać – w ćwiczeniach dzieci są pytane, co powinien założyć Rafał, a co Marta. W rozdziale dotyczącym sportów to dziewczynki grają świetnie w tenisa lub pływają, dzięki czemu są aktywne i równie ciekawe jak chłopcy, którzy grają w piłkę. W podręczniku *Studio D a1/a2* równościowe pod względem płci są polecenia, które konstruuje się za pomocą *splittingu*, co warto podkreślić, gdyż jest to niestety wciąż rzadka praktyka. Autorki konsekwentnie konstruują narrację, używając form „byłeś/byłaś, poproś go/ją by mówił/a, zdający/a, widziałeś/widziałaś”, co sprawia, że dziewczęta stają się na równi z chłopcami odbiorczyniami treści zadań. Na zdjęciach i ilustracjach umieszczonych w podręczniku kobiety występują równie często jak mężczyźni i w równie prestiżowych zawodach. Pojawiają się teksty opowiadające o dyrektorce banku, mechaniczce, pilotce samolotu, lekarce czy bizneswoman. W ćwiczeniach dotyczących zawodów znajduje się także pytanie o równouprawnienie kobiet i mężczyzn na rynku pracy, skłaniające do refleksji nad dyskryminacją. Mężczyźni, którzy pojawiają się w podręczniku, występują w roli opiekunów przedszkolnych, pielęgniarzy, ojców. Nie stronią od obowiązków domowych, chętnie gotują, robią zakupy spożywcze i zajmują się dziećmi wspólnie ze swoimi żonami lub partnerkami. Mężczyzn spotykamy w sklepach spożywczych i nad deską do prasowania tak samo często jak kobiety, które wreszcie dają się przyłapać za kierownicę albo za biurkiem kierowniczego stanowiska.

Dzięki takiej transformacji systemu ról płciowych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego przekroczone zostają bariery dychotomii subświatów kobiet i mężczyzn. Dziewczęta są przedstawione jako równie aktywne i zdolne jak ich koledzy, demitologizacji ulega wyższość intelektualna mężczyzn.

Zakwestionowane zostają takie stereotypowe cechy mężczyzn, jak kreatywność czy konsekwencja, zmieniając się w cechy ogólnorodzajowe, dostępne każdej płci. Takie ustabilizowanie normy płci społeczno-kulturowej w podręcznikach do nauki języka obcego pomaga zrealizować podstawowe cele edukacji interkulturowej, jak unikanie stereotypów czy przedstawianie aktualnego kontekstu historyczno-społecznego, oraz stwarza okazję do zrozumienia takich zagadnień, jak tolerancja, liberalizm czy równouprawnienie, rozwijając i aktywizując zarówno uczniów, jak i uczennice.

Bibliografia

- Bandura E., *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków 2007.
- Jackson P., *The Daily Grind*, w: *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, (pod red.) H. Giroux, D. Purpel, California 1983;
- Kalinowska E., *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, w: *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1–2, Warszawa 1995.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J., *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 1993;
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość*, Warszawa 1978.
- Tomaszewska J., *Dyskryminacja ze względu na płć*, w: *Dyskryminacja ze względu na płć i jej przeciwdziałanie*, Warszawa 2004.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych*, Poznań 2001.
- Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.
- Zygmunt A., *Feminizm a symboliczna ideologia*, w: *Ideologie codzienności*, pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota, M. Poprawy, Wrocław 2009.

Gramatyczna różnica światopoglądu

Katarzyna Bielawna

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego, korepetytorka języka angielskiego

Rozważania o kulturowym aspekcie nauczania języka angielskiego należałoby zacząć patetycznie: co roku tysiące nauczycieli otwierają przed rzeszami dzieci i młodzieży okna na świat kultury anglojęzycznej; wskazują drzwi, za którymi kryją się nieprzebrane skarbcze historii. Dzięki nauce języka uczniowie mają niepowtarzalną szansę poznania obcej kultury, wszakże to w języku istnieje kultura, to on koduje sposób myślenia, przechowuje najgłębsze stereotypy i archetypy, odzwierciedla nie tylko myśli, ale i cały kulturowo-historyczny bagaż danej cywilizacji. A zatem sytuacja na patetyczne potraktowanie zdecydowanie zasługuje. Jak jednakże wygląda rzeczywistość? Czy naprawdę my, nauczyciele języków obcych, otwieramy te okna i wskazujemy te drzwi, czy może tylko odrabiamy pańszczyznę, sprowadzając się do wkucia w dziecięce głowy regulek gramatycznych?

Z mojego doświadczenia wynika, że nauczyciele w kwestii kształcenia kulturowego wybierają raczej linię najmniejszego oporu (przy czym nie tylko wytykam palcem, ale i biję się w piersi). W nauczaniu języka angielskiego często dominuje podejście gramatyczne. Zaczynamy od czasów: *Present Simple*, *Present Continuous*, *Past Simple*, *Past Continuous* (których z anglistów, nawet obudzony w środku nocy, nie jest w stanie wyrecytować jednym tchem nazw czasów i to w kolejności, w jakiej ich uczy?). A potem, gdy już uczeń wykuje reguły ich tworzenia i tabelę trzech form, dorzucamy do tego *Passive Voice*, *Reported Speech*, *Conditionals* i kilka innych strasznych konstrukcji gramatycznych, które zapewne śnią się uczniom po nocach. Gdy program gramatyki dobiegnie końca, zaczyna się go od nowa, tylko na wyższym „levelu”.

Czy można jednak uznać, że uczeń, który przewalkuje już całą gramatykę zna język angielski? I co to jest ten język angielski? Czy taki (s)twór w ogóle istnieje? Program nauczania w polskich szkołach, fundowany zwykle przez wydawnictwa Oxford, Cam-

bridge czy Longman, to program nauczania języka brytyjskiego i to na dodatek dostosowany do egzaminów Cambridge. Jest to więc metoda nauczania, która przygotowuje do zdawania certyfikatów FCE, CAE i CPE, które mają dość specyficzne wymagania. Jeśli zaś uczniowie poznają język sami z siebie, to raczej w jego amerykańskiej wersji, dzięki znienawidzonym przez nauczycieli i rodziców grom komputerowym (chętnie się założę, że każdy uczeń zna więcej nazw bronii niż niejednego nauczyciela), filmom sensacyjnym, forum internetowym. Może i nie jest to angielski na najwyższym poziomie, ale z pewnością jest komunikacyjny, prostszy w formie i łatwiejszy do przyswojenia przez uczniów, bo traktujący o rzeczach, które ich interesują.

Oczywiście, ostatnie zdanie należy potraktować z dawką zdrowej ironii. Jako zagorzała fanka brytyjskiej odmiany języka angielskiego, będę do krwi ostatniej bronić *pipe-smoking*, *stiff-upper-lip* wersji angielskiego, przed *get-da-fuck-madafaka*, czyli amerykańską jatką językową. Ale fakty są faktami i trzeba się z nimi zmierzyć. Gros współczesnej kultury (czy raczej „kultury”) kreuja Amerykanie. To amerykańskie filmy dominują w kinach i telewizji, a z głośników wież stereo płynie amerykańska muzyka.

Trzeba sobie uświadomić jeszcze inny problem: ucząc gramatyki, często nie udaje się nam przekazać „angielskości” języka angielskiego. Uczymy bowiem na zasadzie podobieństw z gramatyką polską. Bo w końcu *Past Simple* to taki czas przeszły dokonany, a *Past Continuous* – niedokonany. *Passive Voice* to nasza strona bierna, a *Reported Speech* to mowa zależna. Ucząc tak, udaje się nam dwukrotnie dokonać pogrzebu szansy na nauczenie prawdziwego angielskiego. Po pierwsze bowiem, wmawiamy uczniom, że angielski jest w sumie taki jak polski, tylko trochę inny, bo ma dziwne czasy typu *Present Perfect* i w ogóle Anglicy (czyli kto?) tak dziwnie mówią. A po drugie, wcale nie oddajemy sensu konstrukcji

gramatycznych, o których mówimy. *Reported Speech* to niezupełnie nasza mowa zależna, ponieważ jest bogatsza o konstrukcje czasowe, które pozwalają precyzyjnie ustalić kolejność wydarzeń. Dzięki odpowiedniemu jej użyciu możemy pokazać, że się z kimś zgadzamy lub nie, wcale tego nie artykułując. Czyli – być może po części odpowiadając na zadane wcześniej pytanie – gramatyka mówi nam o kulturze. Mówi o językowej subtelności Brytyjczyków, dla których różnica końcówki jest różnicą światopoglądu. Mówi też o niewrażliwości Amerykanów na tę końcówkę, dla których czasem pewne konstrukcje nie stanowią różnicy.

To samo dotyczy słownictwa. Na pewnym stopniu zaawansowania nauki języka angielskiego (gdzieś w okolicy poziomu *Advanced*) podręczniki zaczynają pokazywać zarówno odmianę brytyjską, jak i amerykańską, zestawiając ze sobą kolumny słów, którymi obie wersje się różnią. Ale ponownie, bogactwo znaczeń i tradycji, które kryje się za tymi różnicami, gdzieś się ulatnia i znów pozostaje tylko tabelka do wykucia. A nawet jeśli byśmy metodycznie wskazali uczniom różnice między brytyjską a amerykańską gramatyką, składnią, słownictwem, wymową, dogłębnie te różnice wyjaśnili, to nadal mówimy tylko o dwu krajach, w których mówi się po angielsku. A inne, jak Kanada czy Australia? A Indie, było nie było, ekskolonia brytyjska? A języki pidżynowe? Kulturowe kształcenie w zakresie języka angielskiego poprzez gramatykę pozostaje fikcją – ze względu na brak czasu i chęci.

A jednak myśl o tym, że trzeba uczyć nie tylko języka, ale też elementów wiedzy o krajach anglojęzycznych wykiełkowała już w umysłach osób odpowiedzialnych za edukację. Wykiełkowała, podrosła i wydała owoc. Tym owocem jest, obecny w niektórych szkołach (gimnazjach i liceach), wpisany w program przedmiot zwany „realioznawstwem”. W swoim założeniu jest to nauka o krajach danego kręgu kulturowego. Więc w przypadku klas z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego, mówi się o krajach anglojęzycznych, czyli Wielkiej Brytanii, Irlandii, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Australii, Nowej Zelandii. Przedmiot ma oferować szczegółową wiedzę o państwach, w których oficjalnym językiem jest angielski; uczy o lokalnych zwyczajach, historii, świętach narodowych, rdzennej ludności.

Jako korepetytorka dość często – zamiast wałkować gramatykę niezrozumianą na lekcji przez uczniów – muszę się więc mierzyć z obyczajami Innuitów czy z zasięgiem występowania dziobaka. I mierząc się z tymi zagadnieniami – o których czytam gorączkowo przed lekcją, bo jako żywo ani o nich nie

słyszałam, ani mnie nigdy w życiu nie zaciekały – zadają sobie melancholijne pytanie: na ile ta kolczatka australijska rozwija wiedzę (moją, mojego ucznia) o narodzie, kulturze, historii? Korepetycje z „realioznawstwa” to – jak dotąd – najkoszmarniejsze moje korepetycje. Przy czym wykucie wraz z uczennicą nazw stanów amerykańskich (w kolejności założenia) niczym było przy dwu stronach słownictwa związanego z Australią (głównie fauną) wraz z tłumaczeniem zdań o brytyjskich skazańcach, którzy zasiedlali dziewicze tereny, osiedlając się w grotach przy zakolach rzek (pozdrowienia dla nauczycielki).

Ale najsmaczniejszą informację o „realioznawstwie” ukryłam na początku: jest to osobny przedmiot. Realizowany nie w ramach języka angielskiego, ale jako odrębny cykl, choć najczęściej uczy go ten sam nauczyciel-anglista, który prowadzi tradycyjny angielski. Co oznacza w praktyce wydzielenie „realioznawstwa” z angielskiego? Najtrywialniej rzecz ujmując, więcej roboty dla wszystkich. Dla nauczycieli, którzy muszą prowadzić dodatkowy przedmiot przy dotkliwym braku interesujących podręczników i solidnej metodyki nauczania „realioznawstwa”; dla uczniów, którzy muszą zdobyć kolejne dwie oceny w semestrze, gdy każdy następny przedmiot stanowi potencjalne zagrożenie dla ich cennej średniej. No i dla korepetytorów, którzy muszą się doszkalać z Dnia Św. Patryka, Mayflower i dziobaka. Informacje kulturowe wydestylowane z języka („realioznawstwo” często prowadzi się po polsku) stają się kolejną serią formułek do wykucia, nie wnosząc nic nowego, poza frustracją uczniów, którym w końcu pomyłają się nazwy stanów lub którzy nie odróżnią dziobaka od kolczatki i wygłoszą zdanie będące zmorą nauczycieli: „Bo to mi się do niczego nie przyda”. I może będą mieli tym razem rację?

Po co wydzielać „realioznawstwo” z lekcji angielskiego? Źle mu tam było, gdzieś pomiędzy czasem *Past Perfect* a słownictwem związanym ze szkolnictwem? Jako korepetytorka, żyzmam się i wściekam za każdym razem, gdy angielski kraje się na plasterki, osobno na gramatykę i słownictwo, osobno na słuchanie i mówienie (że niby jak?), osobno na język i kulturę. Język to nie tusza wołowa; przy nauce języka – o ile chce się to zrobić poprawnie – potrzeba takiej zwykłej rąbarki.

Moim pobożnym życzeniem jest, aby nauczyciele tak opowiadali na lekcjach o kulturze brytyjskiej i amerykańskiej, by uczniowie umieli wytłumaczyć, dlaczego to Brytyjka Joanne Rowling mogła napisać sagę o Harrym Potterze, a Amerykanka Stephenie Meyer – sagę *Zmierzch*. Czyli żeby o kulturze wiedział tylko tyle (i aż tyle), by zrozumieć granicę cywilizacji między tymi dwoma odmianami języka.

Warsztaty interkulturowe

W dniach 12 i 19 marca 2010 roku, w siedzibie ZCDN-u odbyły się warsztaty z zakresu doskonalenia kompetencji interkulturowych niezbędnych do kreacji i realizacji polsko-niemieckich projektów edukacyjnych. Uczestnicy formy, przygotowanej wspólnie przez ZCDN oraz Verein für Interkulturelle Kompetenzen e.V. z Berlina, zapoznali się z teoretycznymi podstawami komunikacji interkulturowej, stanowiącymi niezbędną podstawę do realizacji wszystkich przedsięwzięć międzynarodowych. Zajęcia prowadzone przez Annę Czechowską obejmowały takie aspekty, jak funkcjonowanie stereotypów i podstawy komunikacji oraz dialogu międzykulturowego. Druga część warsztatów miała miejsce w dniach 15–17 kwietnia w berlińskiej Galerii der Ort. Na szkoleniu spotkali się uczestnicy analogicznych spotkań z trzech miast: Szczecina, Wrocławia oraz Berlina. Odbywający się w stolicy Niemiec kurs, prowadzony m.in. przez dr Annę Frieling, koncentrował się na praktycznym zastosowaniu wiedzy zdobytej w trakcie pierwszej części warsztatów. Uczestnicy poznali metody pracy nad projektami, sposoby rozwiązywania międzykulturowych sytuacji konfliktowych oraz źródła finansowania transgranicznych inicjatyw. Duży nacisk został położony również na poznanie kultury kraju sąsiada.

Wkrótce w ZCDN-ie odbędą się kolejne warsztaty, zatytułowane „Praktyczne zastosowanie kompetencji interkulturowych w nauczaniu języka niemieckiego oraz w ramach polsko-niemieckiej wymiany młodzieży”. Poprowadzi je Anna Czechowska, niezależny trener i doradca z zakresu kompetencji międzykulturowych, zarządzania projektami i PR-u, która poniżej pisze o swoich „trenerskich” doświadczeniach.

Piotr Lachowicz, ZCDN

Uwaga! Poszukiwany trener kompetencji interkulturowych

„To chyba trzeba bardzo lubić” – usłyszałam podczas warsztatów z zakresu kompetencji międzykulturowych w ZCDN-ie. I pomyślałam: tak, w istocie, trzeba to lubić jak każde rzemiosło, fach czy zajęcie. Tym bardziej, że to nie lada sztuka. Nie można się do niej przygotować, studiując jeden kierunek na uczelni wyższej, bo takie kierunki nie są powszechnie do-

stępne. Można zdobyć pewnego rodzaju umiejętności podczas kształcenia i szkoleń, ale to dopiero początek.

Kim jest trener kompetencji międzykulturowych? Jakie powinien spełniać warunki, żeby skutecznie i rzetelnie przekazywać innym swoją wiedzę? Na alchemię trenerskiej sztuki składają się nie tylko dobry warsztat i wiedza dotycząca obszarów kulturowych, w których się poruszamy, ale także wiele innych czynników.

Istotna w pracy nad kształceniem kompetencji interkulturowych jest teoria przenikająca się z praktyką, najlepiej nabytą w krajach, do których zrozumienia próbujemy zachęcić innych. Ponadto psychologiczne predyspozycje, a przede wszystkim umiejętność rozumienia oraz otwarta postawa pozwolą z lekarską precyzją wniknąć w istotę problemu na styku różnych kultur. Talent pedagogiczny a także posiadanie giętkiego języka oraz kunszt słuchania pomogą nam w zaskarbieniu sobie publiczności. Dyplomatyczne kompetencje umożliwiają często rozwikłanie nawet najbardziej kulturowo skomplikowanej sytuacji. Informacje z zakresu prawa, szczególnie tego dotyczącego obcokrajowców, warunków ich pobytu czy pracy w danym kraju, będą nam również bardzo pomocne.

Trener kompetencji międzykulturowych to także ciekawy świata podróżnik, bezustannie stawiający znaki zapytania i szukający odpowiedzi – badacz, który wraca z każdego treningu jak z podróży, przywożąc w walizce nowe doświadczenia, kontakty i inspiracje do dalszej pracy.

Praca trenerska to także zarządzanie sobą, jednoosobową firmą: talent menagera, pracownika *public relations* i księgowego są jak najbardziej mile widziane. Odwaga, dobry humor, elastyczność, odporność na stres, umiejętność proponowania i otwartość na propozycje płynące z grupy to kolejne zdolności, w które warto wyposażać trenerski kuferek oprócz przyborów plastycznych czy nowych mediów. Ale to z pewnością nie wszystko!

Jeśli wzbudziłam Państwa ciekawość, zapraszam jesienią na warsztaty do ZCDN-u. Szczegóły wkrótce na stronie internetowej: www.zcdn.edu.pl.

Anna Czechowska, RAA Brandenburg

Interkulturowe spotkanie świąteczne

Dorota Nożyńska

nauczycielka języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 68 w Szczecinie

Od kilku lat uczę języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 68 w Szczecinie. W swojej pracy staram się wprowadzać elementy, które ożywiają lekcje języka niemieckiego, wzbudzają większe zainteresowanie uczniów tym przedmiotem, uświadamiają znaczenie umiejętności posługiwania się językiem sąsiadów, zwłaszcza tu, na Pomorzu Zachodnim.

W celu przybliżenia uczniom kultury języka docelowego, proponuję wykonywanie gazetek tematycznych, organizuję szkolne konkursy języka niemieckiego, uczymy się niemieckich przysłów, szukając ich polskich odpowiedników, poznajemy niemieckie kolędy.

W zeszłym roku nauczyliśmy się dwóch kolęd: *O Tannenbaum* i *Stille Nacht, heilige Nacht*, które uczniowie zaprezentowali podczas szkolnego wieczoru kolęd polskich i z całego świata, towarzyszącego świątecznemu kiermaszowi. W przygotowaniach do występu od strony muzycznej pomogła nam pani Agata Pawłowska, nauczycielka muzyki.

Tuż przed świętami Bożego Narodzenia zorganizowałam spotkanie opłatkowe, na które zaprosiłam Franziskę Kutschke, wolontariuszkę z Niemiec, pracującą w jednym ze szczecińskich przedszkoli. Ta młoda osoba, tuż po maturze, znalazła się w Polsce, gdyż postanowiła poznać kraj sąsiadów i nauczyć się języka polskiego. Pochodzi z Rostoku, interesuje się ekologią, w przyszłości zamierza studiować biochemię.

Podczas spotkania z uczniami Franziska opowiadała o sobie i swoich najbliższych, o wigilii w jej rodzinnym domu, o potrawach, jakie zwyczajowo przygotowuje się w Niemczech na święta. Porównaliśmy polskie i niemieckie tradycje świąteczne. Okazało się, że są bardzo do siebie podobne (czas adwentu, wystrój domu, przygotowanie stołu, choinka, prezenty).

Franziska dowiedziała się, że zgodnie z tradycją Polacy zachowują post w dzień wigilii, poznała również piękny polski obyczaj dzielenia się opłatkiem.

Wolontariuszka, choć całkiem dobrze sobie radzi z językiem polskim, mówiła po niemiecku. Jak stwierdziła, podoba jej się w Polsce, dzieci są prześmiałe, ma jednak jeden problem – nasz język jest w jej opinii bardzo trudny.



Spotkanie to dostarczyło nam wszystkim miłych wrażeń. Zbliżając się do siebie, udowodniliśmy, że po obu stronach granicy mieszkają tacy sami ludzie, dążący do różnych celów, pragnący cieszyć się życiem, radośnie przeżywać święta w atmosferze ciepła i serdeczności. Franziska nie kryła radości i wzruszenia. Spotkanie było dla niej również ciekawą lekcją języka polskiego.

Świąteczną atmosferę spotkania podkreślały niemieckie i polskie kolędy, biało nakryty stół z ciastem, świecami, zielonym stroikiem i figurkami aniołków, które wcześniej wykonałam wraz z dziećmi. Ta wspaniała atmosfera nie byłaby tak nastrojowa, gdyby nie pomoc pani Grażyny Smętoch, wychowawczynie klasy, pani Marty Hanc i pani Kamińskiej, mamy jednej z uczennic, które przyczyniły się do uatrakcyjnienia tego spotkania.

Nauczycielskie wspólnoty edukacyjne

Monika Szufnarowska

doktorantka w Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej i Klasycznej UAM-u, nauczycielka języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika w Puszczykowie

W trwającej dyskusji na temat oceniania kształtującego, szczególnie nurtuje mnie zagadnienie pośrednio związane z tematyką podejmowaną w niniejszym numerze „Refleksji”: na ile wnioski z badań i postulaty badaczy angielskich czy amerykańskich dadzą się przełożyć na codzienność kształcenia w Polsce? Problem, choć nie nowy, wciąż wydaje się istotny i wymaga szczegółowego rozpatrzenia. W artykule opieram się na badaniach Williama Dylana, które wykazały, że to praktyka nauczycieli ma największy wpływ na uczniów.

Chciałabym tu przywołać niektóre propozycje Williama Dylana, jednego z głównych światowych autorytetów w zakresie efektywności nauczania¹. Badacz ten w swojej pracy naukowej koncentruje się przede wszystkim na modyfikacjach praktyki oceniania bieżącego w szkole. W szczególności pracuje nad wykorzystaniem oceniania kształtującego oraz informacji zwrotnej dawanej uczniom przez nauczyciela. Obecnie jego badania skupiają się na kwestii możliwości wykorzystania nauczycielskich społeczności edukacyjnych do stworzenia skutecznego systemu rozwoju zawodowego nauczycieli na większą skalę. William Dylan proponuje zakładanie nauczycielskich wspólnot edukacyjnych (NWE), pomocnych we wprowadzaniu oceniania kształtującego do ich praktyki². Oto jego rady.

Czas trwania

Projekt wprowadzający powinien trwać około dwóch lat. W przypadku zaplanowania krótszego czasu, istnieje niebezpieczeństwo, że NWE będzie postrzegana jako krótkotrwała jednoroczna innowacja.

Zakładanie NWE

Nauczyciele należący do NWE nie powinni uczyć tych samych przedmiotów (w liceach) ani dzieci w tym samym wieku (w szkołach podstawowych).

Ważne jednak jest, aby każdy z nauczycieli we wspólnocie miał partnera, który pracuje w podobnej grupie. Chociaż nauczyciele często mówią, że cenią sobie opinię nauczycieli innych przedmiotów czy uczących dzieci w innym wieku, to jednak trudno pełnić rolę krytyka, jeśli nie ma się żadnego doświadczenia w zakresie danego przedmiotu czy określonej grupy wiekowej.

Liczebność

Najbardziej skuteczne są wspólnoty liczące od 8 do 12 osób. W przypadku mniejszych grup, zdarzające się nieobecności członków sprawiają, że zróżnicowanie pomiędzy nauczycielami jest niewystarczające, aby wywołać owocną dyskusję. W sytuacji, gdy grupa jest bardzo liczna, problemem okazują się ograniczenia czasowe, niepozwalające na wypowiedzenie się wszystkim obecnym.

Częstotliwość

Jeśli spotkania odbywają się zbyt często, nauczyciele nie mają czasu na wypróbowanie nowych praktyk w pracy z uczniami. W przypadku zbyt rzadkich zebrań, tempo zmian i motywacja nauczycieli do ich wprowadzania spada. Spotkania organizowane raz w miesiącu wydają się najlepiej spełniać swoje zadanie.

Format

Jednym z głównych elementów pracy nauczyciela jest ciągle poszukiwanie nowych pomysłów. Powszechnie uważa się, że efektywność pracy z uczniami wzrasta wraz ze zwiększeniem liczby metod oraz innowacji edukacyjnych wdrażanych podczas lekcji. Dlatego wszystkie spotkania NWE powinny przebiegać według podobnego schematu, głównie koncentrując się na nowych propozycjach warsztatu pracy nauczyciela.

Przebieg zajęć

- Wprowadzenie (5 minut)
Przedstawienie planu i naukowych celów spotkania.
- Ćwiczenia wstępne (5 minut)
Najlepiej rozpocząć je od minuty narzekania. Używając stopera, przydzielamy każdemu nauczycielowi 60 sekund na „wyrzucenie z siebie” skarg dotyczących wszystkiego, co przeszkadza mu w wykonywaniu pracy. Takie narzekanie może się wydawać negatywne, ale jeśli nie da się nauczycielom szansy wyładowania „złych” emocji, mają oni tendencję do powracania do tych kwestii podczas spotkania. W niektórych szkołach, by uniknąć rozpoczynania każdego spotkania na „negatywną nutę”, zastępuje się minutę narzekania opowiadaniem o jakiejś pozytywnej sytuacji, która ostatnio spotkała każdego z nauczycieli.
- Feedback (25 minut)
Podczas tej części zebrania każdy uczestnik przedstawia krótkie sprawozdanie z podjętej innowacji i prezentuje wnioski. Reszta grupy słucha uważnie i oferuje wsparcie.
- Nowe pomysły dotyczące oceniania (20 minut)
W ramach wprowadzania nowych koncepcji na spotkaniach przedstawiane są kolejne pomysły. Prezentacja może się odbywać w formie ćwiczeń, projekcji filmu i dyskusji na jego temat lub w ramach „klubu książki”, podczas którego nauczyciele omawiają przeczytany ostatnio rozdział lektury dotyczącej oceniania.
- Planowanie działań (15 minut)
Przedostatnia część spotkania jest poświęcona na zaplanowanie przez każdego uczestnika celu, jaki chciałby osiągnąć do czasu następnej sesji. Może on dotyczyć zarówno wypróbowania nowych pomysłów, jak i konsolidacji już wdrożonych technik. Jest to też dobry moment na zaplanowanie wzajemnych wizytacji, jeśli nauczyciele odczuwają taką potrzebę. Niewyznaczenie dat wzajemnych hospitacji zwiększa prawdopodobieństwo ich nieodbycia.
- Podsumowanie (5 minut)
Ostatnie pięć minut spotkania powinno być przeznaczone na dyskusję, podczas której grupa decyduje, czy osiągnęła wyznaczone na początku cele. Jeśli nie, nauczyciele mają czas na zastanowienie się, jak je osiągnąć.
Przy wyborze lidera grupy należy się kierować cechami osobowościowymi. Osoba, która będzie pełniła tę funkcję, powinna umieć zadbać o przyjazną atmosferę, o to, by spotkania NWE odbywały się regularnie i zgodnie z planem, aby wszystkie potrzeb-

ne materiały były gotowe na czas. Nie jest natomiast konieczne, by lider był ekspertem w ocenianiu kształtującym.

Na zakończenie

Idea NWE zakłada, że uczestnicy na spotkania przychodzą z własnymi planami profesjonalnego rozwoju, a od reszty otrzymują wsparcie w dążeniu do własnych celów. Nauczyciele są zachęceni do wzajemnych wizytacji pomiędzy spotkaniami. Istotne jest, aby to nauczyciel, którego zajęcia są obserwowane, wyznaczał aspekty, na jakie należy zwrócić uwagę. W ten sposób realizowany jest główny cel działalności NWE, jakim jest wspomaganie rozwoju zawodowego. Takie założenia zmniejszają również prawdopodobieństwo pojawienia się sytuacji, w której osoba przeprowadzająca hospitację zacznie ingerować w praktyki obserwowanego nauczyciela i sugerować mu, co powinien zrobić. Różnicę między tego typu koleżeńskimi wizytacjami a tradycyjną ewaluacją stanowi również fakt, że wszelkie notatki sporządzone podczas lekcji przez obserwatora są przekazywane obserwowanemu nauczycielowi.

Nauczycielskie wspólnoty edukacyjne stanowią profesjonalny i bardzo skuteczny model rozwoju zawodowego nauczycieli, o jakości którego nie świadczą jedynie kolejne dyplomy ukończonych kursów doskonalących. Zdobywana bowiem na kursach wiedza o procesie edukacyjnym, bez przeniesienia w rejony praktyki i dostosowania do potrzeb konkretnego zespołu klasowego, nie ma racji bytu.

Zawsze sceptycznie odnosiłam się do „zagranicznych nowinek edukacyjnych”, jednak pomysł stworzenia w szkole nauczycielskiej wspólnoty edukacyjnej przełamał moje uprzedzenia. Dzięki tej ciekawej propozycji, poprzez wspieranie proponowanych przez NWE innowacji, dyrektor ma możliwość mobilizowania kadry do ciągłej pracy nad własną praktyką zawodową, do skupiania się na tych elementach kształcenia, które są kluczowe dla uczniów.

¹ Prof. Wiliam Dylan pełni funkcję zastępcy dyrektora Instytutu Edukacji Uniwersytetu Londyńskiego oraz jest profesorem Wydziału Osiągnięć Edukacyjnych. W latach 2003–2006 był dyrektorem ds. badań ETS (*Educational Testing Services*) w Princeton w New Jersey. Wcześniej, od 1996 do 2003 roku, najpierw pracował jako dziekan School of Education, potem – na stanowisku zastępcy dyrektora prestiżowego King’s College w Londynie. W Polsce jest znany jako współautor książki: *Wewnątrz czarnej skrzynki – ocenianie pomagające się uczyć*, którą napisał z Paulem Blackiem, a także publikacji *Jak oceniać, aby uczyć?*

² Na ten temat wypowiedział się na konferencji „Ocenianie wewnątrzszkolne jako strategia podnoszenia efektywności pracy szkoły”, zorganizowanej przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności pod patronatem MEN-u w Warszawie, 29 stycznia 2010 r.

Pierwsze kotki/koty za płoty

Sławomir Osiński

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

6 i 7 maja 2010 roku w siedzibie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się „I Polsko-Niemiecka Konferencja *Gender Mainstreaming* w Edukacji. Konstruowanie płci w procesie nauczania”, której organizatorami byli wspólnie z ZCDN-em: Ministerstwo Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego, Uniwersytet im. Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie oraz Uniwersytet Szczeciński. Patronat honorowy nad przedsięwzięciem objęli: Minister Pracy i Polityki Społecznej, Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania, Prezydent Miasta Szczecin, Zachodniopomorski Kurator Oświaty, Kongres Kobiet Polskich oraz Fundacja Feminoteka.

Tematyka płci w edukacji z niejasnych, żeby nie rzec ciemnogrodzkich, przyczyn traktowana nadal jest z przesadną ostrożnością i nadmierną poprawnością polityczną. Tymczasem ważny jest w tej materii otwarty i poważny dyskurs. W Europie został on przeprowadzony wcześniej – stąd na konferencji obecność naszych sąsiadów z Niemiec, którzy przed-

stawili swoje doświadczenia związane z *gender mainstreamingiem* w edukacji. Istotą konferencji był jej związek z praktyką, czego znakiem były wystąpienia nauczycieli i dyrektorów oraz naukowców badających rzeczywistość szkolną. Szkoda tylko, że hermetycznie dla większości brzmiący tytuł debaty, a może przyrodzona niechęć do poszerzania wiedzy (na ten mankament środowiska już zwracano uwagę), spowodowały, że uczestniczyła w niej niewielka liczba nauczycieli ze szczecińskich szkół. Na szczęście przybyła spora grupa studentów, którym uświadomienie omawianych problemów na pewno pomoże w przyszłych doświadczeniach zawodowych.

Płeć – jedno z najważniejszych społecznych kryteriów rozróżniania ludzi – w wielu obszarach życia społecznego bywa podstawą nierówności. Uczenie się, jaki powinien być mężczyzna, a jaka kobieta, rozpoczyna się w momencie urodzenia, poprzez różne traktowanie dziewczynek i chłopców. Już małe dzieci dowiadują się, że chłopcy są odważni, sprytni, nie płaczą, a dziewczynki są grzeczne, wrażliwe, dbają o innych. Dziewczynki uczą się więc zależności, posłuszeństwa, uległości, empatii, opiekuńczości, wrażliwości na potrzeby innych, chłopcy zaś samodzielności, niezależności, agresji.

Problem ten był poruszany w większości wystąpień. Mówcy i dyskutanci zastanawiali się, czy stereotypowe myślenie o chłopcach i dziewczynkach może być w konsekwencji przyczyną napotykania przeszkód i barier w życiu dorosłym.

Stereotypy związane z rolami płciowymi są mocno rozpowszechnione, a dzieci otrzymują wyjątkowo jednolity przekaz, powielający schematy dotyczące kobiet i mężczyzn. Już w przedszkolach formułuje się wobec jednostki oczekiwania i zakazy zgodne z klasycznym wizerunkiem kobiety i mężczyzny. Stąd „grzeczne dziewczynki” i „rozbiegani chłopcy” – widok zgodny z istniejącymi w powszechnym odbiorze założeniami ról społecznych. Tego typu sytu-

acje są wstępem do dalszego promowania scenariuszy roli płciowej zakodowanej społecznie, która jest gwarantem dobrze odegranej i akceptowanej męskości lub kobiecości. Ten stereotyp jest umacniany na każdym etapie życia człowieka.

Miejscem, gdzie dziecko w toku dalszego kształcenia wchłania lansowane stereotypy ról rodzajowych, jest szkoła podstawowa. To najlepszy okres na wpojenie i utrwalenie dziecku wizerunku i oczekiwań rodzajowych. W szkole istnieje więc pojęcie zadań typowo chłopięcych i typowo dziewczęcych. Idą za tym różnice w traktowaniu chłopców i dziewcząt, a całość praktyki pedagogicznej zdaje się przebiegać wedle podwójnych standardów, odmiennych dla każdej płci.

Także lektury i podręczniki szkolne są wyraźnie tradycyjnie patriarchalne. Z badań wynika, że sposób przedstawiania bohaterów literackich i historycznych podlega utartym scenariuszom. Głównymi bohaterami są w nich chłopcy i mężczyźni, a ich postaci są najczęściej silniejsze, bardziej kreatywne i odważniejsze. Rzadziej pojawiające się dziewczynki i kobiety są zaś bierne i niekompetentne. Taki ich obraz pasuje do wyobrażeń o kobiecym domatorstwie i męskim dążeniu do sukcesu. Więcej jest także biografii znanych postaci męskich.

Skład i struktura kadry nauczycielskiej są także odbiciem dyskryminacyjnej kultury w polskiej oświacie. Chociaż kobiety stanowią około 80% kadry w szkołach podstawowych, to prawie 50% wyższych stanowisk, na przykład dyrektora szkoły, zajmują mężczyźni. Żartobliwie stwierdzono, że chociaż tu sytuacja jest poprawna i zgodna z równościowym parytetem. Jednakże głębsza analiza zjawiska pokazała, że statystyka jest myląca i w wielu przypadkach awans w naszym środowisku odbywa się w oparciu o przekonanie, że kobiety są niezdolne do podejmowania ważnych decyzji i mężczyźni powinni nadzorować ich pracę.

Warto zwrócić uwagę, jak skutecznie wdrażać teorię *gender mainstreamingu* w szkolnej rzeczywistości. Przede wszystkim, ważne jest zwracanie uwagi na używanie dwóch rodzajów gramatycznych (męskiego i żeńskiego) w pismach urzędowych, w tekstach szkolnych, poleceniach, ćwiczeniach, przykładach (np. „chciałbyś/chciałabyś”; „zapytaj koleżankę/kolegę”) oraz korzystanie, tam gdzie to możliwe, z żeńskich odpowiedników gramatycznych nazw zawodów, stanowisk, ról społecznych (np. „dyrektor/dyrektorka”). Istotne jest również unikanie powielania w procesie edukacyjnym stereotypów płciowych związanych z posiadanymi przez chłopców i dziewczęta „naturalnymi” cechami psychicznymi oraz determinowanymi przez nie „tradycyjny-

mi” aktywnościami, a także promowanie modeli życia nieograniczonych stereotypowym widzeniem społecznych ról i prywatnych powołań (w szczególności unikanie sugestii, że określone dziedziny nauki bądź aktywności w „naturalny sposób” kojarzone są z płcią). Nie bez znaczenia wydaje się uzupełnianie i akcentowanie w treściach i strukturze podręczników udziału i roli kobiet w historii, w gospodarce, w polityce – tak, aby przywrócić należne kobietom miejsce w kulturze i dziejach. Nadrzędnym działaniem powinno być upowszechnianie problematyki równości i tolerancji wśród uczniów i nauczycieli oraz organizowanie szkoleń dla rzeczoznawców i autorów podstaw programowych i podręczników szkolnych.



Na zakończenie dodam, że uzupełnieniem obrad była prezentacja podejścia do studiów genderowych w Rosji oraz wernisaż wystawy fotografii Urszuli Frymus, przedstawiających życie współczesnego Izraela.

Być może w przyszłym roku należałoby skuteczniej zachęcić do udziału dyrektorów szkół. Mądre podejście do tej problematyki, wolne od jakichkolwiek zacierzewień, znacznie wzbogaci programy edukacyjno-wychowawcze. Poza tym, każde spotkanie, dialog, wymiana poglądów – kształcą.

Konferencja była udaną próbą rozpoczęcia szerokiej debaty dotyczącej obecności tematyki płci w edukacji

Rozumieć i tworzyć

Anna Kondracka-Zielińska

nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. M. Skłodowskiej-Curie w Szczecinie

Warszawska konferencja dla polonistów „Rozumieć i tworzyć – reinterpretacje klasyki – romantyzm”, będąca częścią cyklu „Nowa jakość edukacji polonistycznej – skutecznie uczyć – mądrze egzaminować”, odbyła się pod znakiem dyskusji wokół zmian w programach nauczania. Nie zabrakło także wątków interpretacyjnych, między innymi lektury *Dziadów* Adama Mickiewicza, zestawionej z *Innym światem* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

W tym roku, podobnie jak w latach wcześniejszych, poloniści zbrali się w okresie przedwakacyjnym, by dyskutować na temat proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian w programach nauczania na każdym etapie kształcenia. W dniach 12–13 czerwca nauczyciele przedmiotu z całej Polski, działający w ramach Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów i ci niezrzeszeni, wysłuchali serii wykładów, uczestniczyli w zajęciach warsztatowych w grupach (interpretacja paralelna *Dziadów* cz. 3 A. Mickiewicza i *Innego świata* G. Herlinga-Grudzińskiego; dramowa interpretacja jako propozycja czytania poezji romantycznej oraz przedstawienie teatralne jako tekst kultury) a także wypracowali wnioski „pod rozważę” dla przedstawicieli MEN-u i CKE.

Zarząd Główny SNaP-u poświęcił czerwcową konferencję nowej jakości edukacji polonistycznej. Było to pierwsze spotkanie z cyklu trzech – kolejne

zaplanowano na wrzesień 2010, ostatnie na marzec 2011. Wiele osób zgromadziły wykłady na temat wybranych zagadnień romantyzmu, a mianowicie wystąpienia prof. dra hab. Andrzeja Fabianowskiego, reinterpretującego poezję J. Słowackiego i C. K. Norwida, dra Janusza Wojczakowskiego, występującego przeciwko polonistycznym stereotypom na temat odczytań *Dziadów* cz. 3 Mickiewicza, czy dr Anny Kubickiej, referującej wnioski ze swoich badań nad obrazowaniem w twórczości Norwida i Słowackiego.

Niczego nie ujmuję prelekcjom, jednak największą frekwencją cieszyły się dwa inne punkty programu konferencji. Pierwszy to lekcja muzealna pod kierunkiem Dyrektora Sekcji Dydaktycznej Muzeum Karola Mazura, po której nastąpiło zwiedzanie Muzeum Powstania Warszawskiego (m.in. przejście rekonstrukcją kanału, sala „Dzieci w Powstaniu”, zrekonstruowany fragment uliczki z mogiłami powstańców, szklana ściana z odnalezionymi opaskami powstańcami, m.in. Mieczysława Fogga). Drugi to wieczorna wizyta w Teatrze Polonia (Teatr Krystyny Jandy) i przedstawienie na podstawie tekstu Samuela Becketta pt. *Szczęśliwe dni*, w reżyserii Piotra Cieplaka (w roli głównej oczywiście Krystyna Janda, której towarzyszył Jerzy Trela).

Drugiego dnia konferencji poloniści podzielili się na trzy grupy, aby wypracować wnioski na temat propozycji reform do nieustannie modyfikowanego programu nauczania języka polskiego. Gotowe propozycje zostaną przekazane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Ministerstwu Edukacji Narodowej – organizatorzy konferencji liczą na odzew ze strony urzędników. Choć na bliską współpracę z CKE chyba nie ma co liczyć, o czym świadczy fakt, że ani jeden przedstawiciel Komisji nie zaszczylił obecnością naszego spotkania (planowane wystąpienie na temat kierunków prac nad nową formułą egzaminów zewnętrznych).

Podczas obrad najliczniej reprezentowaną grupą byli poloniści pracujący w szkołach ponadgimnazjalnych, którym już po pierwszym spotkaniu i „bu-

rzy mózgow” udało się sformułować kilka ważnych wniosków.

Nauczyciele przede wszystkim zgłosili postulat koniecznej współpracy środowiska nauczycielskiego z przedstawicielami CKE. Należałoby również zachęcić nauczycieli do pisania własnych, dostosowanych do możliwości edukacyjnych ucznia, programów nauczania dla danego cyklu edukacyjnego. Warto ponadto przesyłać do MEN-u informacje na temat wdrażania zreformowanych programów nauczania jako odpowiedź na propozycję monitoringu ze strony ministerstwa. Pojawił się także ciekawy postulat, aby języka polskiego nauczać podobnie jak języka obcego, a to ze względu na ubożenie zasobów leksykalnych polszczyzny używanej przez młodych ludzi. Nie bez znaczenia wydaje się też postulat, aby nauczyciele-praktycy w większym zakresie mogli opiniować podręczniki do swego przedmiotu, co więcej, mieć wpływ na ich kształt jeszcze przed publikacją. Poloniści muszą współpracować z wydawnictwami w zakresie oceniania przydatności podręczników oraz stopnia realizacji podstawy programowej. Kto, jeśli nie my, wie najwięcej o niekiedy siermiężnej pracy, której celem ma być zrealizowanie podstawy programowej i zdanie przez uczniów matury? Co do samego egzaminu dojrzałości, nauczyciele byli zgodni, jak chyba nigdy wcześniej: wypracowanie nowej formuły egzaminu ustnego lub wprowadzenie poważnych zmian w dotychczasowej formule to warunek konieczny, by egzamin istotnie sprawdzał określone umiejętności ucznia, a nie kompetencje korepetytora. Uczestnicy konferencji sformułowali również pewne postulaty dotyczące konieczności organizacji cyklicznych konferencji i rzetelnej informacji dla środowiska nauczycielskiego na temat planowanych w najbliższym czasie zmian. Nauczycielom nie wystarcza wejście na stronę internetową czy wysłanie pytania. Oczekujemy również wysłuchania naszych propozycji, gdyż samymi rozporządzeniami i rozmowami *ex post* zmienić polskiej oświaty się nie da.

Aby to było możliwe, konieczna jest – jeszcze raz to powtórzę – współpraca pomiędzy stronami, któ-

rych głos jest decydujący (MEN i CKE), oraz tymi, których nawoływania pozostają bez odpowiedzi. Niech kolejne „liftingi” reformy przyniosą wreszcie efekty! I jeszcze mniej biurokracji, mniej papierków do wypełnienia, mniej „godzin karcianych” (KN Artykuł 42, ust. 2, pkt. 2), bez których nauczyciel i tak ma mnóstwo pracy.

Program minimum? Dla szkoły średniej: taka liczba lektur dla każdej klasy, aby uczniowie nie udawali, że czytają, a my, że im wierzymy (ciekawe propozycje już są: dla liceum stosownie większa liczba lektur niż dla gimnazjum, np. 5–7 książek na rok, co daje 15–21 lektur na trzyletni cykl nauczania). Następnie doprecyzowanie, jakie umiejętności mają być rzeczywiście sprawdzane i oceniane podczas egzaminu maturalnego, a właściwie ich urealnienie, bowiem jest to tak obszerna lista, że okazuje się „listą pobożnych życzeń”, szczególnie umiejętności z zakresu „samokształcenia”. I bez wątplenia poważna reforma samego egzaminu maturalnego: o ustnym pisałam, a co do części pisemnej, to wymagane jest takie dopracowanie kluczy odpowiedzi przy analizie tekstów (pisanie wypracowania), by nie pojawiały się w nich usterki językowe i aby nie było wątpliwości podczas odczytywania pytań testowych (czytanie ze zrozumieniem).

A w sferze marzeń? Podniesienie rangi samego egzaminu, by nie wywoływał uśmiechu u tych mądrzejszych uczniów i rozczarowania u nauczycieli, którzy nie chcą uczyć „pod egzamin”, lecz dla ogólnego wykształcenia młodego pokolenia. Jeśli takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie, to przed nauczycielami polonistami rzeczywiście odpowiedzialne zadanie. Zastępy polonistów jednak świata nie zmienią, jeśli nie uzyskają wsparcia ze strony nadrzędnych instytucji, bo – parafrazując słowa popularnej kiedyś piosenki – do tego tanga trzeba trojga (nauczyciele, MEN, CKE).

Przed nami kolejne konferencje i spotkania SNaP-u. Czas pokaże, czy uda się nawiązać współpracę z wymienionymi instytucjami dla dobra polskiej szkoły. Obyśmy nie upodobnili się do Pimków i Bładaczek, wyśmiewanych przez Józio!

Zarządzanie sytuacją kryzysową w szkole

Ewa Żmuda-Trzebiatowska

nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Wolinie,
doktorantka na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego

*Nie wszystko, z czym ci przyjdzie
się zmierzyć, może zostać zmienione,
ale niczego nie zmienisz,
dopóki się z tym nie zmierzysz.*

James Baldwin

Szkoła to instytucja, której głównym celem jest realizacja ważnej misji społecznej. U podstaw jej działania leży nie tylko odpowiedzialność za intelektualny, ale i emocjonalny rozwój młodych ludzi. Jej działania zatem nie ograniczają się tylko do edukowania, kształtuje ona również postawy i wpływa na upowszechnianie określonych standardów moralnych. Dobra szkoła to taka, która cieszy się zaufaniem środowiska lokalnego, rodziców i uczniów; taka, z którą środowisko chce się identyfikować. Proces budowy reputacji odbywa się na przestrzeni wielu lat, a jak słusznie zauważył Henry Ford, „nie można jej zbudować, opierając się na tym, co zamierza się zrobić”.

Ile jest warta reputacja szkoły? Czy warto się o nią troszczyć?

Zbyt często niestety zdarza się, że szkoły niemające problemów z rekrutacją, budząc się z kilkuletniego letargu, są wstrząśnięte faktem, że sam numer szkoły nie wystarczy, by przyciągnąć rzesze spragnionych wiedzy uczniów.

Aby nie doszło do takiej sytuacji, warto zastanowić się, czy na pewno wystarczająco „dopieszczane” jest mikrootoczenie szkoły. Sam fakt funkcjonowania szkoły nie oznacza, że społeczność lokalna jest świadoma jej istnienia. Natomiast jeżeli jest świadoma, a nawet się z nią utożsamia, to w momencie zaistnienia sytuacji krytycznej, zagrażającej reputacji szkoły, środowisko lokalne będzie bardzo uważnie obserwować jej rozwój i surowo oceniać.

Na szczęście w Polsce nie spotkaliśmy się do tej pory z takim zdarzeniem, jakie miało miejsce w West Denver w USA (1999), gdzie dwóch uczniów dokonało masowego zabójstwa, strzelając do swoich kolegów i nauczycieli, a następnie popełniło samobójstwo, ani nie przeżyliśmy ataku terrorystycznego. Musimy jednak, z uwagi na brutalizację życia, zdawać sobie sprawę, że szkoła jest miejscem potencjalnych zdarzeń kryzysowych. Nie oznacza to co prawda, że mamy ciągle czuć się zagrożeni, nie można jednak zapominać o takich sytuacjach, jak ta w Bieślanie, kiedy 1 września 2004 roku szkoła została opanowana przez uzbrojony oddział terrorystów (podczas akcji odbijania zakładników zginęło około 340 osób, w tym ponad 150 dzieci).

Kryzys może być spowodowany nie tylko przez zamach terrorystyczny, ale również przez działalność gangów młodzieżowych, zabójstwa, samobójstwa, alarmy bombowe, kradzieże, agresję i przemoc oraz kataklizmy, np.: powodzie, huragany, katastrofy budowlane. Każda gwałtowna zmiana w szkole lub jej otoczeniu, zbieg zdarzeń, okoliczności czy zachowań zakłócających normalny tryb funkcjonowania szkoły może wywołać sytuację kryzysową. Ta zaś powoduje ogromne napięcie, ściąga niepożądane zainteresowanie mediów, skupiając uwagę społeczności lokalnej.

Szeroka rozpiętość rodzajów zdarzeń, jakie mogą wywołać w szkole sytuację krytyczną, sugeruje, iż powinny być one włączane w działalność każdej placówki oświatowej. Od właściwego przygotowania i reakcji zależy bowiem powodzenie akcji interwencyjnej. Oczywiście, cechą każdego kryzysu jest nieprzewidywalność, jednak analiza prawdopodobieństwa wystąpienia niektórych niepożądanych zdarzeń i ich potencjalnych skutków dla szkoły oraz przyjęcie schematycznych reguł postępowania zwiększa prawdopodobieństwo racjonalnego działania w sytuacji zagrożenia. Utrudnieniem jest tu

fakt, iż każda szkoła działa w specyficznych warunkach, w związku z tym nie ma możliwości opracowania gotowych, pewnych algorytmów postępowania w określonej sytuacji problemowej. To, co się sprawdzi w jednej placówce, w innej może nie zadziałać. Reguły postępowania należy opracować zgodnie ze sprawdzonymi zasadami, biorąc pod uwagę oczekiwania środowiska lokalnego i warunki, w jakich szkoła funkcjonuje. Tylko takie podejście do problemu pozwoli poradzić sobie z nim. „Każdy kryzys ma w sobie ziarno sukcesu i korzenie porażki. Odkrycie załączka potencjalnego sukcesu, uprawa i zbiory to esencja właściwego zarządzania kryzysem. Natomiast istotą nieprawidłowego zarządzania jest doprowadzenie złej sytuacji do jeszcze gorszej”.

Wiele sytuacji problemowych na szczęście można przewidzieć i skutecznie nimi zarządzać. W kontekście właściwego zarządzania zasadna wydaje się klasyfikacja kryzysów. Istnieje kilka kryteriów, według których można to zrobić. Jednym z nich jest miejsce ich powstawania (mówimy wtedy o kryzysach wewnętrznych i zewnętrznych). Kolejnym kryterium jest prawdopodobieństwo ich wystąpienia: są kryzysy prawdopodobne (które można przewidzieć), kryzysy prawdopodobne lecz niespodziewane oraz kryzysy mało prawdopodobne (np. wzięcie zakładników). Kryzys można również rozpatrywać w kategorii skutków, jakie wywołuje, jednak taka ocena jest możliwa dopiero po całkowitym jego zażegnaniu. Za najbardziej rozpowszechnioną można uznać klasyfikację kryzysów według przyczyn ich powstawania, czyli: wywołanych konfliktem ucznia z prawem (zabójstwo, kradzież, stosowanie przemocy, uzależnienie od środków psychoaktywnych itp.) lub pracownika szkoły (łamanie prawa, oskarżenia, podejrzenia, toczące się sprawy sądowe itp.), bagatelizowaniem sygnałów świadczących o drastycznych przeżyciach ucznia poza szkołą (patologia w rodzinie i otoczeniu: głód, alkoholizm rodziców, molestowanie, przemoc w rodzinie, zmuszanie do ciężkiej pracy). Zdarzają się kryzysy wywołane brakiem wiedzy o chorobach ucznia (cukrzyca, padaczka, hemofilia, choroba psychiczna), które bywają ukrywane przez jego opiekunów. Czasem są to nieszczęśliwe zdarzenia (wypadki, pożary, powódzie, katastrofy, śmierć ucznia lub bliskiej mu osoby, śmierć pracownika szkoły, samobójcza śmierć ucznia). Niebezpieczne dla reputacji szkoły są kryzysy informacyjne (plotki, informacja o podłożeniu ładunku wybuchowego, zniekształcenia informacji, pogłoski, nieprzychylna informacja prasowa). Bywają kryzysy pracownicze, wynikające z problemów w komunikacji wewnętrznej. Zdarzają się również konflikty między rodzicem lub uczniem a pracownikiem szkoły.

Najbardziej dramatycznym zdarzeniem, jakie może mieć miejsce w szkole lub jej otoczeniu, jest zabójstwo masowe. Największą liczbę ataków wymierzonych przeciwko uczniom i pracownikom szkół odnotowuje się w USA.

Bezsprzecznie każdy z ekstremalnych aktów przemocy, którego ofiarą jest uczeń lub pracownik szkoły, wzmagą poczucie zagrożenia. Bardzo szybko powstają plotki na temat zdarzenia i szkoła staje się obiektem zainteresowania społeczeństwa oraz mediów. Wszystkie osoby związane w jakikolwiek sposób z tym zdarzeniem wymagają pomocy psychologów, a także troski i uwagi ze strony szkoły.

Jeżeli mamy do czynienia z zamachem samobójczym nastolatka, to z danych opublikowanych na stronie internetowej Komendy Głównej Policji wynika, że najczęściej przyczyną zamachu samobójczego w tej grupie wiekowej jest zawód miłosny, śmierć bliskiej osoby, poczucie izolacji i osamotnienia, konflikty z prawem lub problemy dyscyplinarne, nacisk ze strony grupy rówieśniczej lub autodestrukcyjna akceptacja rówieśnicza, tyranizowanie i represjonowanie, problemy szkolne, trwałe kalectwo, niepożądana ciąża oraz aborcja. W ostatnich latach liczba samobójstw wśród dzieci wzrosła. W związku z tym opracowano listę specyficznych sygnałów świadczących o zamiarach samobójczych. Sygnały te pojawiają się w wypowiedziach ustnych lub pisemnych oraz w zachowaniu. Przygotowano także wskazówki dla tych, którzy mają do czynienia z młodocianym podejrzewanym o skłonności samobójcze.

Dobre zarządzanie sytuacją problemową lub kryzysową wymaga odpowiedniego przygotowania ze strony instytucji. Należy zatem opracować algorytmy postępowania w sytuacjach, które można przewidzieć. Najlepszym i sprawdzonym sposobem przygotowania prawidłowej reakcji na sytuację kryzysową jest sporządzenie planu reagowania kryzysowego. W planie powinny być określone stanowiska szkoły w wielu kwestiach oraz planowane działania, służące osiągnięciu założonych celów.

Największym problemem, jaki może wystąpić w związku z przygotowaniem planu, jest brak wyszkolonych i doświadczonych w tym zakresie fachowców. Osoby odpowiedzialne za stworzenie planu reagowania kryzysowego powinny nie tylko doskonale znać realia szkoły, ale także muszą przejść specjalistyczne szkolenie PR, znać się na komunikacji kryzysowej oraz wiedzieć, jak postępować z mediami. Z uwagi na specyficzne warunki, w jakich funkcjonuje współczesna szkoła oraz zagrożenia, z jakimi się styka, zatrudnienie lub wyszkolenie takiej osoby wydaje się wręcz niezbędne. Jeżeli szkoła nie dysponuje fachowcami w tym zakresie,

powinna zlecić przygotowanie planu ekspertom z zewnątrz.

Szkoła dotknięta kryzysem musi umieć przede wszystkim szybko przeanalizować sytuację. Znacząca większość działań kryzysowych polega na przewidywaniu, analizowaniu i planowaniu. Należy pilnie przemyśleć trzy zasadnicze problemy: na czym kryzys polega, czym się objawia i jaka jest jego istota. Następnie rozpoznać obszary objęte kryzysem oraz te, które można jeszcze przed nim uchronić. Ważny jest również wybór najbardziej wskazanej strategii postępowania i działań naprawczych, jakie należy w związku z tym podjąć.

Należy mieć świadomość, że opracowany plan reagowania kryzysowego nie jest ponadczasowy. Dokument ten należy systematycznie modyfikować i uaktualniać (najlepiej dwa razy w roku). Jest to konieczne z uwagi na możliwość pojawienia się nowej sytuacji kryzysowej, nowego stanowiska organu prowadzącego, nowych stanowisk opinii publicznej, a także nowych pracowników.

W przypadku zaistnienia sytuacji kryzysowej, celem działań powinno być nie tylko opanowanie kryzysu, ale również wysnucie wniosków na przyszłość. Konieczna jest również często sanacja wizerunku, który został „nadszarpnięty” przez kryzys.

Jednym z podstawowych kroków po całkowitym wygaśnięciu kryzysu jest przygotowanie dokumentacji pokryzysowej. Powinna ona zawierać protokół podsumowujący wszystkie wydarzenia i środki, jakie zostały zastosowane podczas kryzysu. Na tej podstawie łatwiej jest przeprowadzić korekty do istniejących procedur. Może się również okazać, że w przyszłości dokumentacja ta będzie niezbędna jako dowód rzeczowy lub zabezpieczenie w procesach sądowych w związku z nową kulturą sporów. Przykładem, umożliwiającym wyrobienie sobie poglądu na tę kwestię, jest sprawa dwudziestolatka z Londynu, który poszedł na ugodę i przyjął 30 000 funtów odszkodowania za znęcanie się nad nim w szkole średniej.

Należy dokonać oceny tego, co było dobre, a co złe, przeprowadzić analizę kryzysu (pomocna może tu być analiza SWOT) i zidentyfikować błędy w celu ochrony przed podobnymi zdarzeniami w przyszłości. Należy koncentrować się na wszystkich fazach sytuacji kryzysowej. Szkoła powinna zidentyfikować najbardziej zaniedbane obszary i zrobić wszystko, żeby je zaktywizować. Zarządzanie kryzysem można uznać za proces cykliczny. Każdy przeżyty kryzys pomaga w zarządzaniu następnym. Od sposobu zarządzania zależy, czy błędy nie będą powtarzane. Natomiast planując strategię komunikowania się z otoczeniem, należy szczegółowo rozważyć każde

potencjalne, nawet najmniej prawdopodobne zagrożenie oraz dokonać dokładnej analizy stron zaangażowanych w sytuację kryzysową.

Doświadczenia pokazują, że kryzys medialny, mimo iż jest z natury wydarzeniem publicznym, czasami nie ujawnia dodatkowej strony konfliktu, która jest rzeczywistym inicjatorem i jednocześnie beneficjentem sytuacji kryzysowej. Zjawisko to dotychczas jest rzadko obserwowane w edukacji.

W realiach szkoły kryzys może objąć zasięgiem kilka osób (jest wtedy wewnętrzną sprawą placówki oświatowej), ale też może nabrać charakteru społecznego, gdy dowie się o nim środowisko zewnętrzne. Wśród osób zaangażowanych bądź uczestniczących w kryzysie istotną rolę odgrywają trzy grupy. Pierwszą z nich są inicjatorzy kryzysu, czyli osoby bezpośrednio odpowiedzialne za wywołanie kryzysu. Ich działanie może być zarówno świadome (kradzież, wydarzenia na lekcjach, odurzenie alkoholem lub innymi środkami psychoaktywnymi, pobicie, zabójstwo, znęcanie się, fałszywy alarm bombowy albo celowe ujawnienie skandalu przez dziennikarza), jak i przypadkowe (wypadki, powodzie, huragany, katastrofy budowlane). Inicjatorzy mogą wywołać się ze szkoły lub spoza niej. Za wywołanie kryzysu często odpowiedzialna jest osoba, która zaniedbała swoje obowiązki, np.: w porę nie przekazała informacji, nie zawiadomiła o swoich spostrzeżeniach dyrekcji szkoły, wychowawcy, rodziców czy pedagoga szkolnego. Drugą grupą są wybawcy, czyli osoby, które działają na rzecz normalizacji sytuacji w szkole objętej kryzysem. Mogą to być: rodzice, liderzy opinii publicznej, czasem absolwenci szkoły, pracownicy szkoły i poradni psychologiczno-pedagogicznej, przychylni dziennikarze, eksperci zewnętrzni, lokalna policja, lokalny ośrodek pomocy rodzinie, władze samorządowe, organ prowadzący, a także sztab antykryzysowy.

Ostatnią grupę stanowią ofiary kryzysu. Są to przede wszystkim uczniowie, ale mogą to być również nauczyciele, pracownicy administracji szkoły, rodzice czy środowisko lokalne.

Szkody, jakie wywołują wszelkiego rodzaju sytuacje kryzysowe, mogą mieć charakter zarówno psychologiczny, jak i materialny czy zdrowotny. Często powodują zachwianie hierarchii wartości. Ofiary kryzysu wymagają szczególnej troski ze strony służb odpowiedzialnych za dany rodzaj zdarzenia problemowego. W równym stopniu należy pamiętać o ofiarach (zazwyczaj uczniach), jaki i o rodzicach i nauczycielach. Rodzice powinni otrzymać związane informacje o rodzaju zdarzenia oraz numery telefonów, pod jakie mogą zadzwonić w celu uzyskania szczegółowych informacji. Powinni także otrzymać

informację, gdzie szukać pomocy psychologicznej dla swoich dzieci.

W większości sytuacji wystarczające jest wsparcie zapewniane poprzez mobilizację naturalnych źródeł pomocy – osób bliskich, rodziny, nauczycieli i dyrektora. Podstawowa pomoc psychologiczna obejmuje także zapewnienie, że uczeń zostanie wysłuchany z uwagą i szacunkiem oraz że będzie mógł rozładować narastające negatywne emocje.

Uczniowie pozbawieni poczucia bezpieczeństwa mogą podejmować działania mające na celu redukcję napięcia emocjonalnego, takie jak: tajne gromadzenie się, bierny opór w uczestniczeniu w zajęciach szkolnych, ucieczki, zwolnienia lekarskie, a nawet opuszczanie zajęć, picie alkoholu czy eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi. Takie zachowania należy odbierać jako objaw nieudzielenia koniecznej pomocy i wsparcia.

Beneficjenci sytuacji kryzysowej to osoby lub organizacje, które z tytułu ujawnienia kryzysu odnoszą korzyści. W placówkach oświatowych często się zdarza, że beneficjent jest rzeczywistym inicjatorem całej sytuacji kryzysowej. Przykładem mogą tu być dość liczne w ostatnich latach fałszywe alarmy bombowe w szkołach (uczniowie, żeby uniknąć sprawdzianu, egzaminu lub innego niepożądanego z ich punktu widzenia zdarzenia, inicjują fałszywe alarmy).

Do grupy obserwatorów należą ludzie, którzy pozornie nie są zainteresowani przebiegiem kryzysu ani ostatecznym wynikiem konfrontacji. Osoby te nie są zaangażowane w problemy szkoły, ale nigdy nie możemy mieć pewności, czy ta sytuacja się nie zmieni. Aktualne wydarzenia mogą mieć decydujący wpływ na ich decyzje w przyszłości. Mogą to być rodzice młodszych dzieci lub młodzież ze szkół podstawowych czy gimnazjów, która w przyszłości będzie podejmować decyzje o wyborze szkoły ponadpodstawowej albo ponadgimnazjalnej.

Gdy szkoła znajdzie się w sytuacji kryzysowej, należy dokonać analizy jej uczestników. Niektórzy z nich w czasie trwania kryzysu zmieniają swoją kwalifikację i np. z obserwatorów stają się wybawcami. Możliwa jest również sytuacja, że jedna osoba będzie inicjatorem kryzysu, a następnie wybawcą oraz beneficjentem. Analiza uczestników powinna być w czasie trwania kryzysu monitorowana i uaktualniana, gdyż ich prawidłowa identyfikacja ułatwia zarządzanie sytuacją kryzysową.

Ostatnią, niezmiernie istotną sprawą przy omawianiu sytuacji kryzysowej w placówce oświatowej jest zarządzanie informacją, które może znacznie złagodzić skutki kryzysu. W komunikacji kryzysowej istnieje reguła tzw. złotej godziny. Jest to czas,

w jakim wiadomość o kryzysie dociera do mediów. Zespół kryzysowy również potrzebuje mniej więcej godziny na zebranie w miarę pełnych informacji o zdarzeniu (z uwagi na rozwój techniki przekazu złota godzina jest coraz „krótsza”). W większości przypadków (z wyjątkiem dziennikarzy poszukujących sensacji za wszelką ceną) media zachowują się odpowiedzialnie, o ile postępuje się z nimi w szczerzy i otwarty sposób. Polskie media nie potrafią jeszcze przyjąć odpowiedzi „bez komentarza” lub „nie informujemy”, nawet gdy jest ona spowodowana rzeczywistym brakiem informacji. Najczęściej uznają to za blokowanie informacji albo ukrywanie prawdy.

Działania w zakresie PR-u nigdy nie powinny mieć na celu ukrywania faktów. Należy wyjaśnić zaistniałą sytuację oraz zapewnić podjęcie stosownych działań naprawczych. Celowe ukrywanie faktów jest całkowicie bezsensowne, ponieważ prawda, prędzej czy później, wyjdzie na jaw i zarzuty próby jej zatajenia będą trudne do odparcia.

W początkowej fazie kryzysu kontakt z mediami powinien się ograniczyć do przekazywania „suchych” faktów. W polskich realiach przekaz należy jednak opatrzyć dodatkowym komentarzem, który w sposób dostatecznie przejrzysty wyjaśniałby motywy naszych lakonicznych wypowiedzi (np.: jeszcze nie mamy pełnej informacji). Należy się liczyć z tym, że dziennikarz poczuje się zlekceważony, doda swój komentarz i na jego podstawie określi własną wizję wydarzeń, często subiektywną i daleką od rzeczywistości, ale pożądaną przez niektóre media. Podstawową zasadą jest traktowanie dziennikarza nie jako wroga, lecz jak partnera i sprzymierzeńca. Międzynarodowe badania pokazują, że media, z wyjątkiem Włoch, są uważane za najbardziej wiarygodne źródło informacji (daleko przed rządem i kościołem). Z racji swej wiarygodności stanowią one istotny czynnik kształtujący zachowania i przekonania społeczeństwa. Współpracując z mediami, należy być jednak ostrożnym: trzeba brać pod uwagę fakt, że czasy, kiedy prasa drukowała tylko to, na co pozwalała „cenzura”, należą do przeszłości. Nie istnieją już żadne bariery broniące dostępu do wiadomości i do ich źródeł.

Tematyka związana z zarządzaniem sytuacjami kryzysowymi i problemowymi, mimo że tak ważna, wciąż pozostaje na uboczu zainteresowania, nie tylko w organizacjach oświatowych. Brak systematycznego podejścia do tych zagadnień, niewiedza w zakresie współzależności istniejących pomiędzy misją szkoły, jej reputacją a zarządzaniem kryzysowym wskazuje, ile jest jeszcze do zrobienia w tym obszarze.

Ekoczytanie

O nowym paradygmacie zrównoważonego rozwoju

Tadeusz Borys

Profesor w Katedrze Zarządzania Jakością i Środowiskiem na Wydziale Gospodarki Regionalnej i Turystyki Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, redaktor cyklu *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*

W maju i czerwcu bieżącego roku ukazała się szczególnie pod względem rozmiarów i treści seria publikacji w postaci czterech tomów pod wspólnym tytułem *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Została ona wydana bardzo starannie przez Wydawnictwo „Ekonomia i Środowisko” dzięki pomocy finansowej Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej.

Myślę, że warto zapoznać Czytelników „Refleksji” z historią i podstawowym przesłaniem tej inicjatywy wydawniczej. Zachęci to z pewnością do sięgnięcia i zapoznania się z pełną treścią tych książek.

Krótką historia – siedem konferencji

W 1999 roku, w ramach programu „Jakość – oferta – współpraca” krakowskiej Fundacji „Partnerstwo dla Środowiska”, zorganizowano w Zakopanem pierwszą konferencję poświęconą wyłącznie wymianie informacji i doświadczeń dydaktycznych związanych z nowym paradygmatem zrównoważonego rozwoju. Wyniki tej konferencji przedstawiono w książce *Edukacja dla ekorozwoju*¹. Konferencja, choć była istotnym krokiem w kierunku koordynacji działań edukacyjnych, zawęziła przedmiot zainteresowań w zasadzie do edukacji ekologicznej. Pojawiły się jednak pierwsze sugestie dydaktyczne pod adresem przedmiotów z zakresu ekonomii i zarządzania, a także filozofii i etyki.

Mniejsze wydarzenia konferencyjne, będące wynikiem prób koordynacji działań na rzecz edukacji dla zrównoważonego rozwoju, miały miejsce w latach 1999–2001. Zorganizowane w tym czasie trzy spotkania miały raczej charakter seminariów i ograniczały się do akademii ekonomicznych.

Kolejna, piąta inicjatywa, zorganizowana przez jeleniogórski ośrodek akademicki wspólnie ze Stowarzyszeniem Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych w październiku 2002 roku w Szklarskiej Porębie, przyjęła postać ogólnopolskiej konferencji

pod hasłem „Edukacja dla ekorozwoju”. Odbędzie się ona w ramach serii konferencji podsumowujących osiągnięcia Polski 10 lat po Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro, organizowanych pod auspicjami UNDP-u. Wydane w 2003 roku materiały pokonferencyjne pod tytułem *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*² stanowiły pierwsze w Polsce bardzo obszerne kompendium wiedzy o działaniach edukacyjnych na rzecz nowego paradygmatu rozwoju w różnych typach polskich szkół wyższych.

Książka ta była dobrym punktem wyjścia dla kolejnych diagnoz stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju na poziomie wyższym, które miały miejsce przede wszystkim na szóstej ogólnopolskiej konferencji dydaktycznej z cyklu „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju”, zorganizowanej w październiku 2005 roku w Piechowicach (koło Szklarskiej Poręby). Zgromadziła ona ponad 100 reprezentantów prawie 20 ośrodków naukowych z całej Polski (akademii ekonomicznych, akademii rolniczych, politechnik i uniwersytetów), instytucji regionalnych i centralnych oraz reprezentantów uczelni niemieckich. Obrady konferencji przebiegały w skojarzonym układzie dyskusji panelowej z pracą warsztatową w ramach tzw. grup problemowych. Wyniki konferencji zostały opublikowane w 2006 roku w obszernej monografii *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*³.

Jednym z najważniejszych wniosków konferencji z 2005 roku było wzmocnienie nurtu transgranicznej współpracy w obszarze edukacji dla zrównoważonego rozwoju, zwłaszcza z uczelniami niemieckimi. Dobrą infrastrukturę dla tej współpracy tworzą inicjatywy konferencji dydaktycznych organizowane przez katowickie Centrum Zrównoważonego Rozwoju i Społeczeństwa Informacyjnego przy Uniwersytecie Śląskim oraz mocno zaawansowana współpraca te-go Centrum z partnerami niemieckimi, a zwłaszcza z Centrum Zastosowań Planowania Systemów Logistycznych i Systemów Informacyjnych

im. Fraunhofera w Cottbus a także organizacja cyklu konferencji „Zrównoważony rozwój: od naukowego badania do politycznej strategii”²⁴.

Coraz pilniejsza potrzeba większej koordynacji działań obu ministerstw edukacyjnych, Ministerstwa Infrastruktury (w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju transportu), Ministerstwa Gospodarki (w zakresie edukacji dla zrównoważonej konsumpcji i produkcji), Komitetu Narodowego ds. UNESCO i instytucji z nią związanych, uczelni współpracujących ze Stowarzyszeniem Ekonomistów Środowiska i Zasobów Naturalnych oraz sektora organizacji pozarządowych w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju – to główna przesłanka zorganizowanej siódmej konferencji w październiku 2009 roku przez jeleniogórski Wydział Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Konferencja zgromadziła ponad 140 reprezentantów z ponad 40 ośrodków naukowych z Polski i zagranicy. W ramach konferencji przeprowadzono 4 panele dyskusyjne: panel na temat realizacji celów dekady, panel polityków, panel aksjologiczny i panel na temat społecznej odpowiedzialności mass mediów.

Przesłanie wydawnictwa – cztery tomy

Efektom konferencji było zgromadzenie obszernego materiału badawczego, który zaowocował serią czterech tomów wydanych pod tytułem *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Książki te powinny być dobrym punktem wyjścia dla kolejnych, bardziej pogłębionych diagnoz stanu edukacji dla zrównoważonego rozwoju na wszystkich poziomach kształcenia. Wyniki i przyjęty tryb pracy na konferencji zdecydowały o układzie treści poszczególnych tomów.

Tom I dotyczy edukacji dla ładu zintegrowanego – obecnie podstawowej wykładni istoty nowego paradygmatu rozwoju. Zawiera on artykuły problemowe oceniające zaawansowanie realizacji celów i zadań ogłoszonej przez ONZ na lata 2005–2014 Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju i europejskiej strategii realizacji celów Dekady. Ocena polskiego systemu edukacyjnego z punktu widzenia realizacji założeń Dekady na tle doświadczeń innych krajów europejskich, a zwłaszcza niemieckich, jest szczególnym przedmiotem zainteresowania w tym tomie. Przedstawia też edukację dla zrównoważonego rozwoju jako cel strategiczny i przedmiot strategii na poziomie globalnym, europejskim, krajowym, regionalnym i lokalnym; problem ciągłości systemu edukacji dla zrównoważonego rozwoju na różnych poziomach kształcenia; zrównoważony rozwój jako ład zintegrowany i konsekwencje tej interpretacji dla edukacji.

Tom II przedstawia stan edukacji ekonomicznej dla zrównoważonego rozwoju i różne dylematy

związane z relacjami ekonomii środowiskowej i ekologicznej, ale także poważne prace programowe nad założeniami ekonomii zrównoważonej. Książka przedstawia też konkretne propozycje edukacyjne w zakresie m.in. zrównoważonej produkcji i konsumpcji, zrównoważonego rozwoju turystyki, a także cele, zadania i dobre praktyki dydaktyczne (programy, sylabusy).

Tom III ukazuje fakty i poglądy dotyczące wybranych zagadnień związanych z edukacją dla zrównoważonego rozwoju społecznego. Na wstępie przedstawiona została istota ładu społecznego oraz podstawy aksjologiczne edukacji – problemy aksjologii rozwoju w programach kształcenia, problem „rozmytej” aksjologii w systemach edukacyjnych oraz niełatwe dylematy związane z konfrontacją rozszerzonej wizji edukacji dla zrównoważonego rozwoju z egocentryczną rzeczywistością. Tom zawiera treści, które dotyczą dwóch kolejnych kluczowych tematów związanych z kształtowaniem ładu społecznego – edukacji na rzecz zrównoważonej jakości życia i edukacji dla ładu instytucjonalno-politycznego (w jego ramach szczególną uwagę zwrócono na aspekty związane z prawem, władzą oraz funkcjonowaniem mass mediów). Cennym dopełnieniem tej publikacji są przykłady programów nauczania i sylabusy przedmiotów.

Tom IV zwraca uwagę na rolę i znaczenie edukacji ekologicznej w kształtowaniu ładu środowiskowego i przestrzennego. Część pierwsza zawiera charakterystykę dokumentów strategicznych Unii Europejskiej i Polski, dotyczących edukacji ekologicznej, a także przedstawia przykłady efektywnej współpracy międzynarodowej w zakresie tej edukacji. Część druga została poświęcona głównym problemom edukacji dla ładu środowiskowego z uwzględnieniem podziału na edukację formalną i nieformalną oraz przykładami dobrych praktyk. W części trzeciej zamieszczono artykuły poświęcone tematyce edukacji dla ładu przestrzennego. Szczególną uwagę zwrócono na identyfikację głównych problemów edukacji przestrzennej, znaczenie tej edukacji dla ochrony dóbr kultury i obszarów chronionych. W tomie IV przedstawiono również przykłady programów nauczania dla ładu środowiskowego i przestrzennego.

Publikacja jest skierowana do wszystkich ekoedukatorów, prowadzących działania zarówno w ramach edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

¹ T. Borys, R. Jamka, *Edukacja dla ekorozwoju*, Kraków-Jelenia Góra 1999.

² T. Borys (red.), *Rola wyższych uczelni w edukacji dla ekorozwoju*, Białystok 2003.

³ T. Borys (red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, Białystok 2006.

⁴ Por. G. Banse, A. Kieras (red.), *Zrównoważony rozwój: od naukowego badania do politycznej strategii*, Berlin 2005.

Aktywizowanie uczniów

Małgorzata Żółtowska

nauczycielka kształcenia zintegrowanego i plastyki w SP nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Dzieci mają wrodzoną potrzebę działania: jedne są bardziej aktywne, inne do tej aktywności należy zachęcić. Należy jednak pamiętać, że wszelkie działania podejmowane przez uczniów w szkole powinny być tak organizowane, aby pozytywnie wpływały na ich poczucie własnej wartości.

Do realizacji takiego założenia niezbędni są świadomi swojej roli i wrażliwi nauczyciele, którzy poprzez odpowiedni dobór metod nauczania stymulują rozwój ucznia, wzbogacają jego osobowość, mobilizują do działania. Zadaniem nauczyciela jest organizowanie procesu dydaktycznego w taki sposób, aby pobudzać pozytywne uczucia ucznia, np. poprzez zaciekawienie, chęć odkrywania nowych zjawisk. Dbając o pozytywne emocje dzieci, należy stworzyć właściwą atmosferę pracy w klasie. Każdy z uczniów powinien się czuć bezpiecznie i mieć pełne zaufanie do nauczyciela i kolegów. Taka atmosfera sprzyja wprowadzaniu efektywnych metod aktywizujących.

Budowanie poczucia bezpieczeństwa wymaga stosowania pewnych zasad, najlepiej od samego początku pracy z klasą. Dzięki nim, mogą się bawić z uczniami bez obaw, że któreś z nich zostanie wyśmiane. Nauka zaś traktowana jako zabawa jest przyjemniejsza i efektywniejsza.

W swojej pracy często stosuję różnego rodzaju zabawy z dziećmi, mające na celu: przyswajanie nowej wiedzy, rozwijanie własnych pomysłów, rozwijanie umiejętności komunikowania się, rozwijanie twórczego myślenia, rozwijanie spostrzegawczości, rozwijanie refleksu, przełamywanie własnych oporów, pobudzanie wyobraźni, zwiększenie integracji w grupie klasowej. Poniżej podaję kilka ciekawych przykładów zabaw, które można modyfikować według własnych potrzeb i pomysłów.

Kojarzenie wyrazów (klasa III)

Potrzebne materiały: kartki, długopisy, ołówki lub flamastry.

Dzieci wyszukują jak najwięcej wyrazów, które po połączeniu ze sobą tworzą nowy wyraz, np. prosty + kąt = prostokąt, grzyby + branie = grzybobra-
nie. Można zorganizować zawody, kto najprędzej skojarzy wyraz lub kto wyszuka najwięcej wyrazów.

Obrazki

Uczniowie otrzymują dwa obrazki. Ich zadanie polega na wyszukaniu jak największej liczby skojarzeń łączących te obrazki.

List z wakacji

Nauczyciel zapisuje na tablicy dziesięć dowolnych słów, mało związanych z tematem, np. widelec, kamień, łopata, ryba, oczy, ptak, cement, peruka, lekarz, skarpeta. Zadaniem każdej grupy jest napisanie listu z wakacji do rodziców (kolegi, cioci), z wykorzystaniem wszystkich podanych wyrazów.

Trzy emocje

Uczniowie otrzymują kartki, na których zapisane są słowa wyrażające trzy uczucia. Zadaniem dzieci jest stworzenie historyjki, w której po kolei pojawiają się wymienione uczucia, np.: smutek – panika – zadowolenie; lęk – zdziwienie – triumf; podniecenie – zmartwienie – przyjemność.

W co zaczarujesz swoją dłoń?

Potrzebne materiały: kartki z bloku lub kolorowe kartki ksero, nożyczki, farby plakatowe.

Prosimy dzieci, aby odrysowały swoje dłonie na kartce i wycięły je (młodsze dzieci mogą otrzymać wycięte dłonie). Następnie przykładamy jedną z wyciętych dłoni do kartki ksero i obracamy ją w różne strony. Zadajemy pytania: „Do czego jest podobna dłoń? Co wam przypomina? W co można ją zamienić?”. Proponujemy wykonanie pracy plastycznej, polegającej na przyklejeniu dłoni na kartce i „prze-robieniu” jej na roślinę, zwierzę, teatrzyk itp.

Dopełnianie

Potrzebne materiały: kartki, kolorowe skrawki papieru, klej.

Przygotowujemy dzieciom skrawki kolorowego papieru oraz kartkę w kontrastowym kolorze. Każdy z uczniów wybiera kilka skrawków papieru i nakleja je w dowolny sposób na kartce. Prosimy, aby dokładnie przyjrzały się naklejonym elementom i zastanowiły się, czy czegoś im nie przypominają. Dzieci mogą dowolnie obracać kartkę. Następnie prosimy je, aby dorysowały potrzebne elementy, tak, aby powstał obrazek. Na zakończenie uczniowie nadają tytuł swojej pracy.

Marek Edelman w literaturze Holocaustu

Urszula Frymus

doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

„W zasadzie najważniejsze jest życie. A jak już jest życie, to najważniejsza jest wolność. A potem oddaje się życie za wolność. Wtedy już nie wiadomo, co jest najważniejsze” – mówił Marek Edelman.

Później, w wywiadzie z Filipem Łobodzińskim, dodał: „najważniejsza jest wolność... i miłość”.



Marek Edelman, lekarz, działacz Bundu, zastępca komendanta Żydowskiej Organizacji Bojowej, po śmierci Mordechaja Anielewicza – dowódca powstania w getcie warszawskim (1943), działacz polskiej opozycji w czasach PRL-u, kawaler Orderu Orła Białego (1998), odznaczony Medalem Św. Jerzego, doktor honoris causa Uniwersytetu w Yale i Université Libre w Brukseli.

Miejsce jego urodzenia jest nieznane, podaje się, że urodził się w Homlu na Białorusi lub w Warszawie. Edelmana jako obywatela ukształtowało środowisko Bundu, żydowskiej socjalistycznej partii robotniczej, w którym aktywistką była jego matka.

„Bundowcy nie czekali na Mesjasza ani nie zamierzali wyjeżdżać do Palestyny. Uważali, że Polska to jest ich kraj, i bili się o Polskę socjalistyczną, sprawiedliwą, w której każda narodowość miałaby kulturalną autonomię, a prawa mniejszości byłyby zagwarantowane”.

Gdy wybuchła wojna, Bund nadal działał, w getcie warszawskim organizował m.in. zajęcia dla dzieci, szkoły, teatr. Zdaniem Edelmana to właśnie z tej pracy narodził się żydowski ruch oporu. W 1942 roku Edelman był jednym z twórców Żydowskiej

Organizacji Bojowej, skupiającej młodzież żydowską, która zdecydowała się przeciwstawić Niemcom. Po śmierci Anielewicza był jednym z dowódców powstania w warszawskim getcie (1943). Przeżył powstanie jako jeden z nielicznych, udało mu się przedostać kanałami wraz z garstką bojowników na „aryjską stronę”. Ukrywał się dzięki pomocy podziemnych działaczy Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS). Walczył w Powstaniu Warszawskim (1944).

W 1946 roku Marek Edelman zamieszkał w Łodzi, w 1951 ukończył studia na Akademii Medycznej w Łodzi, następnie specjalizował się w zakresie kardiologii. Do 1967 pracował w Klinice Chorób Wewnętrznych macierzystej uczelni, a następnie na oddziale kardiologii w klinice Wojskowej Akademii Medycznej. W 1972 został ordynatorem oddziału intensywnej terapii łódzkiego Wojewódzkiego Szpitala im. Nikołaja Pirogowa. Został w Polsce, bo – jak twierdził – ktoś musiał zostać, aby pilnować żydowskich grobów jego braci poległych w walce.

Marek Edelman jako młody chłopak związał się z ruchem socjalistycznym, jednak nigdy nie dał się przekonać do komunizmu. Jego zasługą był fakt, że Bund, żydowska partia socjalistyczna, w roku 1948 odrzuciła propozycję przyłączenia się do PZPR-u.

Był bardzo związany z opozycją demokratyczną. Działał w Komitecie Obrony Robotników od momentu jego powstania w roku 1976, w 1981 został wybrany na delegata na I Zjazd „Solidarności”, a 13 grudnia był internowany. W Komitecie Obywatelskim przy Lechu Wałęsie przewodniczył komisji współpracy z mniejszościami narodowymi. Przy Okrągłym Stole znalazł się w grupie negocjującej reformę służby zdrowia. W czasie wojny na Bałkanach jeździł z konwojami humanitarnymi do dawnej Jugosławii. W wolnej Polsce nigdy nie zabrakło jego głosu w ważnych sprawach obywatelskich.

W historii Polski Marek Edelman był bardzo ważną postacią. Trochę inaczej sprawa wygląda w Izraelu, gdzie niewielu ludzi interesowały jego powojenne losy. Etgar Keret, współczesny pisarz izraelski, twierdzi, że Izrael ma kłopot z takimi Żydami jak on – takimi, którzy nie zdecydowali się na wyjazd do nowej Ojczyzny. Holocaust jest jednym z najważniejszych izraelskich fundamentów. Powstanie w warszawskim getcie wpisuje się w ciąg żydowskich tragicznych, przegranych powstań, lecz prowadzących ku celowi, który się w końcu zmaterializował. Tym celem jest żydowskie państwo, Izrael.

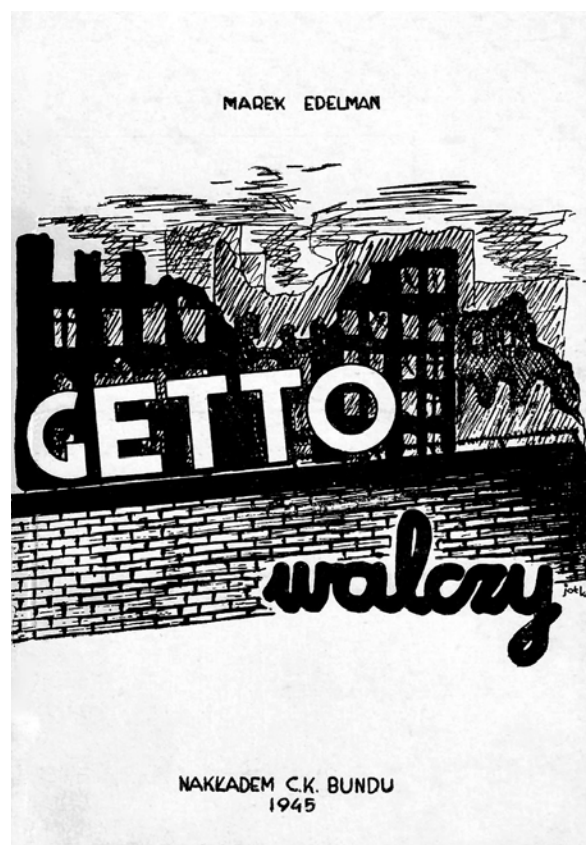
Bojowników ŻOB-u, którzy przybyli do Izraela, otoczono czcią i szacunkiem. Edelmana też szanowano, ale fakt, że pozostał w Polsce, stanowił pewien problem. Anielewicz był syjonistą, ale w Izraelu mówi się, że nawet między skrajnymi izraelskimi antykomunistami nie znajdzie się człowiek, który odmówiłby Anielewiczowi bohaterstwa. Anielewicz zginął w getcie – popełnił samobójstwo, tak jak obrońcy Masady. Gdy ktoś w takiej sprawie ginie śmiercią tragiczną, bardzo łatwo uczynić go bohaterem.

Wielu obywateli Izraela uważa, że jego śmierć przyczyniła się do powstania żydowskiego państwa. Mówi się, że umarł za to, by Żydzi mogli żyć tak jak teraz. Dla wielu z nich Anielewicz, któremu nie było dane doczekać Izraela, jest Izraelczykiem.

„Każdy kraj bohaterów zmarłych lata temu czci o wiele łatwiej niż tych, którzy są, albo jeszcze niedawno byli, między nami” – komentuje Etgar Keret w rozmowie z Pawłem Smoleńskim.

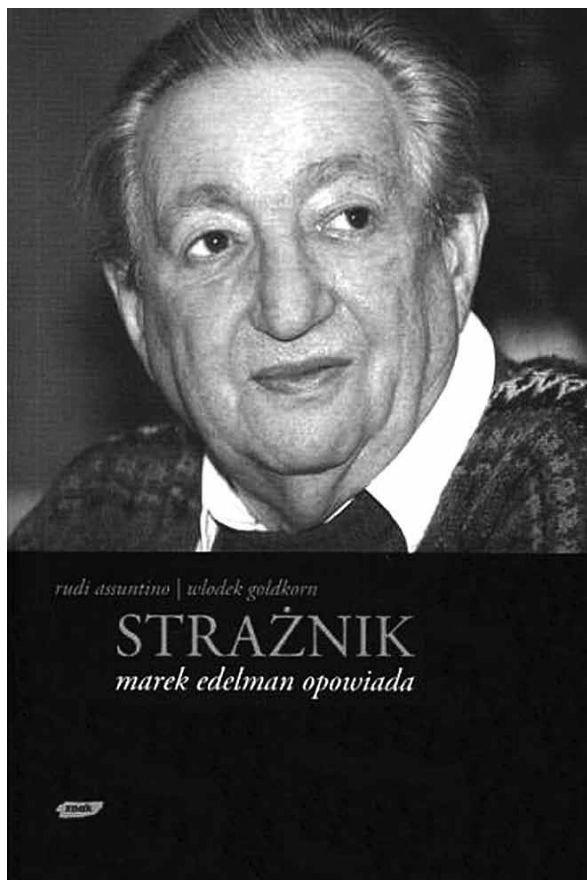
Marek Edelman zaraz po wojnie napisał książkę, właściwie broszurkę, wydaną nakładem wydawnictwa c.k. Bundu, *Getto walczy*, o której Zofia Nałkowska w listopadzie 1945 roku napisała: „Książeczkę tę, której maszynopis przyniósł mi niezajomy, młody autor, jeden z przywódców żydowskiego powstania, przeczytałam jednym tchem, nie odrywając się od niej ani na chwilę. – Ja nie jestem pisarzem – powiedział. – To nie ma żadnej wartości literackiej. Jednak jego Nieliterackie opowiadanie osiąga to, co udaje się nie wszystkim arcydziełom. Daje w słowie

poważnym, celnym, powściągliwym, wolny od frazesu protokół zbiorowego męczeństwa, utrwała mechanizm jego przebiegu. Jest także autentycznym dokumentem zbiorowej mocy ducha, ocalonej z największej klęski, jaką znają dzieje narodów”.



Autor w *Getto walczy* relacjonuje udział Bundu w obronie getta warszawskiego (tak też brzmi podtytuł tej książeczki) oraz analizuje postępowanie nieakceptowanej przez niego Służby Porządkowej złożonej z żydowskich policjantów. W dzisiejszych analizach działalności Judenratu w większej skali mówi się o stronie negatywnej (patrz: Chaim Rumkowski, Adam Czerniakow). Hannah Arendt, jedna z najsłynniejszych żydowskich myślicielek, wystąpiła z dramatycznym oskarżeniem przeciw Judenratom. W książce *Eichmann w Jerozolimie* napisała „Dla Żydów rola, jaką przywódcy żydowscy odegrali w unicestwieniu własnego narodu, stanowi niewątpliwie najczarniejszy rozdział całej tej ponurej historii”. Dziwne jest to, jak szybko zapomniano, że przed rozpoczęciem Wielkiej Akcji pomagali oni w handlu pomiędzy miastem a gettem. To Niemcy uczynili z tych ludzi bestie, stawiając ich przed wyborem: albo śmierć albo dostarczenie współbraci na Umschlagplatz. Edelman napisał: „Najgorsza jest nadzieja na ocalenie własnego życia dawana przez władców w sytuacji, gdy wszyscy umierają. To ona paraliżuje wszelki opór, a z ludzi czyni bezwzględnych wykonawców woli kata”. Wcześniej podobnie wypowiadał się Borowski.

Getto walczy to właściwie reporterska relacja poświęcona pamięci Abraszy Bluma, o którym Edelman napisał, że był duchowym Ojcem zbrojnego oporu (mimo wielu propozycji ucieczki na aryjską stronę Abrasza nigdy nie zostawił towarzyszy). Relacja rozpoczyna się w momencie, kiedy okupant niemiecki zdobywa Warszawę (1939). Autor bardzo szczegółowo opowiada o terrorze, który spada na Żydów warszawskich, opowiada o utworzeniu getta (1940). Relacjonuje powstanie w getcie, które wybuchło w wigilię żydowskiego święta Paschy (19 kwietnia 1943), gdy w wyludnionym już getcie znajdowało się tylko ok. 50–70 tysięcy ludzi (wobec niemal pół miliona w szczytowym okresie jego zaludnienia). Działania rozpoczęto podczas zarządzanej przez Heinricha Himmlera akcji ostatecznej likwidacji getta, polegającej na systematycznym przeszukiwaniu dzielnicy i wylapywaniu resztek kryjącej się ludności. Gdy na teren getta weszły niemieckie oddziały wojskowe i policyjne oraz wspierające je formacje kolaboranckie, powstańcy otworzyli do nich ogień.



Niemcy ogłosili stłumienie powstania 16 maja 1943 roku, chociaż sporadyczne walki ustały dopiero w czerwcu, a ostatni „gruzowcy” ukrywali się na terenie getta do roku 1944. Marek Edelman pisze, że 10 maja tego roku oddział AK ratuje garstkę pozostałych Bundowców, nie wszystkim jednak udaje się uciec na aryjską stronę – kontakt z pozostałym w getcie oddziałem urywa się w czerwcu.

W *Strażniku* poznajemy Marka Edelmana jako człowieka bardzo cynicznego, jego wypowiedzi są wręcz ironiczne. Sardonicznie odnosi się również do swojego udziału w powstaniu w getcie, powstaniu warszawskim, późniejszej działalności w opozycji i akcjach charytatywnych, w których brał udział. Bardzo surowo ocenia Mordechaja Anielewicza. Twierdzi, że był człowiekiem ogarniętym szałem, manią przywództwa. Edelman jego samobójstwo traktuje jako przyczynę powstania legendy o nim. Jednak autor *Strażnika* mimo, czasami bardzo surowej, krytyki nie ocenia jednoznacznie postawy Polaków w stosunku do Żydów ocalałych z zagłady oraz postaw Polaków w marcu 1968.

Do *Strażnika* dołączone są wspomnienia pt. *Mama-Bund* Włodka Goldkorna, w których pojawiają się nazwiska Wiktora Altera i Henryka Erlicha. Alter, który był publicystą, przed wojną pisał: „Dobry komunista musi wierzyć, że Stalin nigdy się nie myli. Dobry Bundowiec może i ma obowiązek zawsze zadawać sobie pytanie, czy partia podąża słuszną drogą?”. Idee Bundowskie był od początku demokratyczne – Marek Edelman do końca swojego życia został im wierny.

W roku 1977 ukazała się chyba najsłynniejsza książka Hanny Krall, opowieść o charakterze dokumentalnym, oparta na wywiadzie przeprowadzonym z Markiem Edelmanem – ostatnim żyjącym przywódcą powstania w getcie warszawskim. Tytuł – *Zdążyć przed Panem Bogiem* – jest cytatem słów Edelmana kardiochirurga, który chce zdążyć przed Panem Bogiem, ubiec Go i osłonić płomień ludzkiego życia, zanim Pan Bóg go zdmuchnie.

Marek Edelman nie wpasował się w wyobrażenie bohatera wojennego. Jego wypowiedzi są bardzo nieprzychylnie, ale nie ma w nich nienawiści ani patosu. Jedynym bohaterstwem, do którego Edelman się przyznaje, jest upomnienie się o godną śmierć dla Żydów.

W książce nakładają się, a następnie mieszają, dwie płaszczyzny wydarzeń – wojenna i powojenna. Pierwsza naznaczona jest piętnem śmierci i strachu przed wrogiem. Druga – chęcią ratowania ludzkiego życia. Obie łączą się ze sobą w jedną kwestię – wartość każdego ludzkiego istnienia. W ten sposób, oprócz świadectwa minionych, tragicznych wydarzeń, w książce ukazany jest wpływ doświadczeń z getta na przyszłe życie ocalałego powstańca.

Przed wybuchem powstania Marek Edelman pracował jako goniec w szpitalu, dzięki temu posiadał przepustkę, na którą mógł wydostać się z getta. Wiemy, że nie zrobił tego, ponieważ byłoby to niezgodne z jego zasadami – wcześniej namawiał ludzi, żeby zostali w Warszawie: „(...) przed wojną mówiłem

Żydom, że ich miejsce jest tutaj, w Polsce. Że tu będzie ich socjalizm i tu powinni pozostać. Więc kiedy zostali i zaczęła się wojna, i zaczęło się dziać to, co działo się w tej wojnie z Żydami – czy miałem stąd wyjechać? Po wojnie ci koledzy okazali się dyrektorami japońskich koncernów albo fizykami amerykańskich agencji jądrowych, albo profesorami uniwersytetów. (...) – Ale wtedy i ty już byłeś na papierach bohatera. Mogli cię przyjąć do swojego świetnego towarzystwa. – Proponowali, żebym przyjechał. Ale ja odprowadziłem na Umschlagplatz czterysta tysięcy osób. Ja sam, osobiście (...)”.

Po zakończeniu wojny czuł się przywiązany do miejsca, gdzie odprowadził 400 tysięcy ludzi ska-



zanych na śmierć. Jako goniec szpitalny miał za zadanie wyprowadzanie chorych z Umschlagplatzu. Wykorzystując tę pracę, udało mu się uratować wielu ludzi, którzy, zdaniem ŻOB-u, byli najbardziej potrzebni.

Marek Edelman wspomina także o tym, że w tak ciężkich czasach ludzie potrzebowali jak nigdy bliskości drugiej osoby, kogoś z rodziny lub ukochanego, ukochanej. Przywołuje postać Poli Lipszyc, która dowiedziawszy się o pojmaniu matki, ruszyła w poгон za transportem. Dogoniła go, gdy ludzie wchodziłi już do wagonów, i w ostatniej chwili wmieszała się w tłum, aby choć jeszcze raz zobaczyć matkę. Posiadanie krewnego było w getcie szczęściem nielicznych. Większość ludzi straciła w ten czy inny sposób

swoją najbliższą rodzinę. Wtedy potrzeba „posiadania kogoś” była jeszcze większa. Ludzie brali śluby tuż przed zabraniem na Umschlagplatz, tuż przed nadejściem śmierci, aby mieć chociaż świadomość, że w tym okrutnym i nienawistnym świecie istnieje bliska nam osoba. I to właśnie ta potrzeba bliskości, bycia z kimś, często popychała ludzi do niewyobrażalnego poświęcenia dla innych, gotowości oddania swojego życia dla drugiej osoby. „Pola wpadła do domu, zobaczyła, że nie ma matki – matkę pędzili już na Umschlagplatz w kolumnie, to Pola pobiegła za tą kolumną sama, goniła tłum od Leszna do Stawek – narzeczony podwiózł ją jeszcze rykszą, żeby mogła ich dopędzić – zdążyła. W ostatniej chwili wmieszała się w tłum, żeby jeszcze móc wejść z matką do wagonu (...), a Pola Lipszyc – która poszła ze swoją matką? Kto wie o Poli Lipszyc? A przecież to ona, Pola, mogła przejść na aryjską stronę, bo była młoda, ładna, niepodobna do Żydówki i miała sto razy większe szanse”.

Edelman wspomina siostrzenicę Tosię i jej męża, który bez wahania obronił swoją dopiero poślubioną żonę przed strzałem, tracąc w ten sposób rękę. „O to właśnie chodziło: żeby był ktoś, kto gotów jest zasłonić twój brzuch własną ręką, jeśli zajdzie potrzeba”. Edelman długo nie mógł otrząsnąć się po wydarzeniach w getcie. Wpadł w depresję, był apatyczny. Z tego marazmu wydostał się dzięki żonie. Zapisala go na medycynę. Po dwóch latach wykładów zrozumiał, że jako lekarz kardiochirurg ma możliwość wpływu na ludzkie życie. Może je ratować, choćby na chwilkę, na kilka dni, miesięcy, czasem lat. Mówi: „Pan Bóg już chce zgasić świeczkę, a ja muszę szybko osłonić płomień, wykorzystując Jego chwilową nieuwagę. Niech się pali choć trochę dłużej, niż On by sobie życzył. (...) Oczywiście każde życie kończy się tym samym, ale chodzi o odroczenie wyroku, o osiem, dziesięć, piętnaście lat. To wcale nie jest mało”.

Edelman był gotów zginąć w walce, udało mu się jednak przeżyć to piekło dzięki swojej sile, waleczności, determinacji i – jak sam twierdzi – przypadkowi. Po wojnie rezultatem przeżytych doświadczeń była chyba jedyna droga, jaką mógł wybrać – został lekarzem. W ten sposób chciał sobie i innym udowodnić, że życie ludzkie ma wartość nadrzędną i o każde należy walczyć. Edelman lekarz pragnie, aby każdy mógł zachować godność poprzez godną śmierć.

Według Edelmana, Hitler i ideologia nazizmu ciągle wypuszczają swój zaraźliwy jad we współczesnym świecie: Rwanda, wojna w byłej Jugosławii, Kosowo. „Ludzkość umówiła się, że umieranie z bronią jest piękniejsze niż bez broni. Więc pod-

porządkowaliśmy się tej umowie” (*Zdążyć przed panem Bogiem*). Marek Edelman twierdził, że ideologia nazizmu, Holocaust i wszystko, co wiązało się z poniżaniem drugiego człowieka, stanowią dowód klęski cywilizacji europejskiej. Jednak samo to stwierdzenie nie wystarczy, potrzebne są pamięć i refleksja. Europa musi zdawać sobie sprawę, że sama przyczyniła się do dewastacji wypracowanych przez setki lat wartości. Bierność i obojętność jest przestępstwem podobnym do tego, którego doświadczyli Żydzi ginący w obozach koncentracyjnych i gettach: „(...) wychodził Żyd z getta, stał tłum ludzi, a w nim dwóch szmalcowników. Tylko dwóch ich było i tylko tych dwóch zrobiło, co zrobiło, pozostali odwracali głowy i nie chcieli tego widzieć. Bo to bardzo przykra rzecz. A jednak pozostali świadkami. A bierny świadek staje się współwinny. W ekstremalnych sytuacjach bierność jest przestępstwem” (z wystąpienia na konferencji „Pamięć polska – pamięć żydowska, Kraków, 10 i 11 czerwca 1995 r.).

Edelman był gorącym zwolennikiem etyki maksymalistycznej. To wyczytujemy właśnie z reportażu Hanny Krall. Dla niego nie ma stanów pośrednich. Najważniejsze jest życie drugiego człowieka i obowiązek występowania w obronie słabszego. Edelman uczy nas pamiętać o straszliwym losie Żydów pozostawionych samych sobie. Wyczuwalny jest tutaj zresztą żal, jaki ten strażnik cmentarzy swych przodków ma wobec postawy aliantów i braku ich reakcji na mordowanie ludzi w komorach śmierci. Czy dokonując nalotów na niemieckie miasta, nie można

było zbombardować obozu w Oświęcimiu? Dlaczego tego nie zrobiono? To pytanie, które powraca we wspomnieniach wielu Żydów, pozostaje bez odpowiedzi.

Edelman jest wierny swym przekonaniom nawet wówczas, gdy wie, iż nie przysporzą mu zwolenników. Tak było w przypadku strajku służby zdrowia domagającej się podwyżki płac. Ci, którzy tak postępują – zdaniem Edelmana – zapominają o powołaniu lekarza, a studia na medycynie traktują w kategoriach merkantylnych.

„W sprawach zdrowia i życia ludzkiego nie można się powoływać na prawa wolnego rynku. To nie kwestia przysięgi Hipokratesa, to sprawa zwyczajnej ludzkiej przyzwoitości. Lekarz nie ma prawa poprawiać swego bytu kosztem cudzego zdrowia i życia. Taka jest specyfika naszego zawodu. Kto tego nie akceptuje – może handlować pietruszką.”

I była miłość w getcie to ostatnia książka Marka Edelmana. Została ona podyktowana Pauli Sawickiej, która opiekowała się Edelmanem w ostatnich latach jego życia. Tym razem ostatni z żyjących przywódców powstania opowiada o miłości. Po wszystkich makabrycznych historiach związanych z Holocaustem czytamy o bardzo niewojennych przeżyciach, o tym, że ponad wszystko ludzie w getcie bali się zostać sami, o potrzebie bliskości drugiej osoby, o miłości po prostu. Autor wielokrotnie podkreśla, że tylko dzięki temu, że nie byli sami, mieli siłę, by żyć i walczyć. W *I była miłość w getcie* Marek Edelman przedstawia siebie jako „łobuza” i „bezcelnego” gońca o wielkim autorytecie, nie stroni, oczywiście, od dosadnych opowieści. Na przykład o łączniczce, która na oczach wszystkich kochała się ze starym Żydem i została z nim niemal do końca powstania warszawskiego. Albo o czterdziestokilkuletniej lekarce, której życie uratowali młodzi chłopcy i z którymi po kolei się później wiązała. Ci, którzy skazywali się na samotność, zapewniali sobie szybszą śmierć od żyjących we wspólnotach.

I była miłość w getcie to książka bardzo prywatna. Wręcz intymna. Edelman porusza ten temat, który został odsunięty, zapomniany. Mówi o tym, że nawet w takich tragicznych warunkach jakim były getta, ludzie nie zapomnieli o miłości.

Dlaczego reportaż Krall jest lekturą szkolną, a książka o miłości w getcie raczej nią nie będzie? Myślę, że tu nie chodzi o sposób narracji czy kwestię umiejętności pisarskich. Raczej jest to sprawa poruszanych tematów. Jesteśmy nauczeni czytać o zbrodniach wojennych, oglądamy obrazy gett i obozów koncentracyjnych, a zapominamy, że wszędzie najważniejsza jest miłość.



Po dzwonku

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

Rozwiązujemy na lekcji zadania z treścią. W jednym z zadań należy znaleźć wiek matki, której córka... W wyniku obliczeń otrzymujemy, że matka ma 50 lat.

Andrzej głośno i z pewnym zdziwieniem komentuje: „Ale stara”. Mówię: „Andrzej, tym stwierdzeniem obraziłeś mnóstwo kobiet, a wśród nich i mnie”. Klasa zamarła. Mina Andrzeja totalnie mnie rozbawiła – zdębiał. Zmieszany dodał: „To nie było o pani, a zresztą pani na tyle lat nie wygląda”. Tu zaplusował.

Myślę, że Andrzej nawet nie wie, jak powinna wyglądać „taka stara osoba”. Mamy moich uczniów w większości mają niewiele powyżej trzydziestki. „Andrzeju, naraziłeś się i teraz jak ciebie zostawię na drugi rok, to powiesz, że się mszczę” – powiedziałam, siłąc się na powagę.

Andrzej, najlepszy sportowiec w klasie, z zawirowaniami w domu, który jest „do tańca”, ale raczej „nie do różańca”, zaczyna się śmiać z całą klasą. Widzę, że z jego oczu zniknął wyraz zakłopotania, którego to stanu bardzo nie lubię u innych i u siebie.

Potem opowiadałam o całym zajściu w klasie wychowawczyni Andrzeja, mojej koleżance równolatce. Śmiałyśmy się, ale nie był to śmiech radosny. Pamiętamy przecież, że w wieku Andrzeja nasz obecny wiek był poza naszą wyobraźnią.

No to może znajdziemy kilka plusów dla tej 50-ki w szkole: jestem świadoma swojej wiedzy jako nauczyciel, mam praktyczną wiedzę jako wychowawczyni, umiem rozmawiać z rodzicami bez obrażania, mam dystans do siebie, a więc trudno mnie wyprowadzić z równowagi. Uskładało się doświadczenia przez te wszystkie lata w szkole... Tylko dlaczego mi tak smutno?

* * *

Jechaliśmy na wojewódzkie konkursy: ja z Gosią na matematyczny i on z nauczycielką na przyrodniczy. Przyglądałam się Michałowi, uczniowi klasy piątej: niski, poważny, nieobecny myślami.

Potem śledzę jego karierę szkolną. Myślę, że dobrze byłoby mieć go w klasie. Michał wybiera moją szkołę chociaż jest spoza rejonu. Widzę wysokiego

człowieka z ogromnym poczuciem swojej wartości. Maksymalnie denerwuje nauczycieli i kolegów. Na lekcjach przerywa nauczycielom, zadając pytania. Chyba stosuje zasadę: „dzień bez pytań to dzień stracony”. Niestety, często nie słucha odpowiedzi lub drażni dalej. Michał lubi zadawać „inteligentne” pytania, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi, a więc należałoby się podeprzeć filozofią. Klasa często nawet nie wie, o co Michał pyta, i broniąc się, mruży w jego stronę, żeby przestał. Nauczyciele na początku starają się rzetelnie odpowiadać, ale potem, widząc, jak to zakłóca lekcję, nie dopuszczają go do głosu.

Koledzy zaczynają go tępić, ale mówi, że jest do tego przyzwyczajony. Po pierwszej pracy zespołowej zniechęca do siebie grupę, narzucając swoje rozwiązania, które, jego zdaniem, są lepsze.

Nauczyciele próbują wcisnąć go w „szkolny mundurek” i dla świętego spokoju Michał się ucisza, ale swoje wie. Lubi rozmawiać z dyzurującymi nauczycielami.

Do pasji mnie doprowadza, gdy przynosi rozwiązanie zadania: wydarta kartka z zeszytu z kilkoma liczbami, z których podkreślona jest najczęściej poprawną odpowiedzią. Nie lubię go brać do tablicy, bo w obliczeniach stosuje duże skróty lub przedstawia nietypowe rozwiązania. Wtedy następuje w klasie szum i trzeba „dotłumaczać”. Bardzo lubię, gdy na kółku wprowadza ferment swoimi pomysłami i muszę być w pełnej gotowości.

Zdystansował uczniów klas trzecich w konkursach szkolnych z fizyki, chemii i biologii. Z Kangura otrzymał wyróżnienie. W szkole znają go wszyscy, łącznie z obsługą. Należy aktywnie do klubu szachowego, czyta naukowe książki i czasopisma. Totalnie obalił moją teorię, że oceny odzwierciedlają wiedzę i umiejętności ucznia. Michał mówi, że oceny nie są ważne, ale na pewno mu przykro, że ma średnią 4,07 (poniżej średniej klasowej). Szkoda, że nie słyszał, jak koleżanki z klasy uznały go za najmądrzejszego.

Moja szkoła nie jest skrojona dla Michała, ale w okolicy też takowej nie ma. Pocieszeniem jest, że Einstein i kilku innych geniuszy też miało problemy ze szkołą.

O SKLEPIKU W BIEDACZEWIE

Gdzieś w zapadłym kącie, zdala od miasta, była sobie wioseczka, co nazywała się Biedaczewo. Leżała na takim odludziu, że mało kto i zajrzał do tych nieboraków, co tam sobie żyli i biedowali. I była w tej wiosce szkoła, a do tej szkoły chodzili ubogie dzieci. Niewesoło im tam było. W szkole szare, puste ściany, ani obrazka, ani firanki, ani kwiatka – nic. Ewcia i Kasia często przychodziły głodne, a Wacek nieraz płakał, że nie ma na zeszyt i ołówek, bo jego tatuś był bezrobotny. A najsmutniej chyba było tym dzieciom w długie wieczory zimowe. Ot, chętnie przejrzałyby wtedy jakąś ciekawą i śmieszoną książkę z obrazkami, albo „Płomyczek”. Chętnie poczytałyby o tem, co się dzieje na szerokim świecie. Ale gdzie im tam było o czem marzyć, takim biedotom!

Aż tu pewnego razu przyjechał do wioski nowy nauczyciel. Rozejrzał się po całej szkole, po dzieciach i pyta: a czegoście takie osowiałe i zmizerowane? A jak wy tu też żyjecie? Więc one mu opowiadają co i jak, że bieda, że bardzo im smutno. Zmartwił się pan nauczyciel. – Ej, nie moglibyście co poradzić na to? – A cóż my poradzimy? – mówi Antolka, co ma już dziesięć lat. A nauczyciel zamyślił się i nagle powiada: Potrafiłabyś też ten kamień ruszyć, co? Bierze się Antolka do kamienia – nic. – Pomóż, Wacek! – Idzie Wacek – też nic. Ale jak się rzuciła cała gromada, potoczył się odrazu. Dopiero pan nauczyciel mówi: widzicie, każde z osobna niewiele może, ale jakbyście się tak razem wzięły – kto wie?

I poradził im, żeby założyły w szkole sklepik. W dużym mieście, tam, gdzie on mieszkał, wiele dzieci po szkołach ma takie sklepiki i doskonale idą. – A jak to się robi? – pytają dzieci. – Niech każde da po piętnaście groszy. Za te pieniądze kupicie w hurtowym składzie w mieście kilka tuzinów zeszytów. Zapłacicie taniej, niż tu w sklepiku, a potem rozsprzedacie między siebie i będziecie mieli z tego dochód, bo to, co zarabia sklepikarz, wy zarobicie. Potem kupicie już więcej towaru – będą i ołówki i gumy i papier i znów rozsprzedacie. I tak zbierze się powoli dużo pieniędzy. (...)

Wzięły się dzieci do roboty. Zaraz po lekcjach zwołały zebranie. Przyszli wszyscy: i Antolka i Wacek i Salusia i Ewcia i Kacperek. (...) Salusia została sklepową, Wacek skarbnikiem, a Kacperek gospodarzem. Potem wszystkie dały po piętnaście groszy i wyszukały szafkę, w której miał się mieścić sklep. Wreszcie kupiły w mieście towar i – zaczęła się sprzedaż,

ale tylko za gotówkę, bo jakby dawało się na kredyt, toby cały sklepik prędko upadł.

Codzień przed lekcjami i na dużej pauzie sklep był otwarty. Salusia dawała zeszyty, Wacek brał pieniądze. Hej! aż iskry szły, tak wszyscy pracowali, tak się starali, żeby ich sklepik jaknajprędzej się rozwinął. I po jakimś czasie mieli już trochę własnych pieniędzy. Niewiele tego było z początku, ale z miesiąca na miesiąc kapitał rósł.

Co za radość była w biedaczewskiej szkole! Nie płakał już teraz Wacek, że nie ma zeszytu i ołówka, a Ewka i Kasia nie były już głodne, bo codzień dostawały na śniadanie mleko z chlebem. Dzieci okropnie były dumne, że to z ich własnego sklepiku, z ich pracy. Po roku zaprenumerowały „Płomyczek” i zaczęły kupować po jednej książce do swej biblioteczki. Już im się nie będzie nudziło w deszczowe dnie i długie wieczory.

Potem Ewka podała myśl, żeby wziąć się do przystrojenia szkoły. Zabrali się wszyscy do roboty; każdy chciał pokazać, że się na coś przyda. Wacek zrobił piękne szlaki, Salusia namalowała dwa obrazki a Antolka z Ewką wycięły firanki z białej bibułki i zawiesiły w oknach. Pojaśniało zaraz w całej klasie i zrobiło się tak miło i ładnie, jak nigdy.

Panu bardzo się podobało, a Kacperek zawołał: w takiej szkole to dopiero będzie przyjemnie się uczyć. (...)

Aż wtem przyjechał do szkoły inspektor. Bywał on tu już nieraz, a zawsze dziwił się, że tak w tem Biedaczewie jest smutno i ubogo. Patrzy – co to jest? Biedaczewo czy nie Biedaczewo? Dzieci te same co zawsze – ale jakie mają miny? Na ścianach klasy obrazki i szlaki, w oknach firanki, a obok, w pokoju, sklepik i malutka biblioteczka. Bardzo się pan inspektor ucieszył i pyta, jak to się stało? Więc Antolka, jako najstarsza, opowiedziała całą historję i dodała: Wszystko to zrobiliśmy sami, własnymi siłami. Teraz żadne już nie jest głodne, żadne nie jest opuszczone. Pracujemy wszyscy razem, od najmniejszego do największego, każdy się stara jak może, każdy pomaga drugiemu. A Wacek dołożył: To bardzo przyjemnie zrobić coś nie dla siebie, ale dla wszystkich, dla gromady. Bo jak się uda, to człowiek się cieszy nietylko za siebie, ale i za kolegów. Będziemy teraz namawiać dzieci z Brzozówki, aby i one założyły u siebie spółdzielnię.

wybrała

Beata Filus
nauczyciel
bibliotekarz
Publicznej
Biblioteki
Pedagogicznej
ZCDN

rekomenduje

Regina
Czekała
kierownik
Publicznej
Biblioteki
Pedagogicznej
ZCDN

**GRZYBOWSKI, Przemysław Paweł**

Edukacja międzykulturowa – przewodnik : pojęcia – literatura – adresy / Paweł Przemysław Grzybowski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008. – 165 s.

Publikacja zawiera definicje oraz historię ewolucji podstawowych kategorii pojęciowych (m.in. takich, jak: zróżnicowanie kulturowe, międzykulturowość, wielokulturowość, granice i pogranicza, człowiek pogranicza oraz tożsamość międzykulturowa); rys historyczny edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego (edukacja wielokulturowa, międzykulturowa, regionalna, obywatelska) oraz pedagogiki międzykulturowej jako poddyscypliny pedagogicznej; listę prawie 500 tytułów literatury przedmiotu oraz ponad 80 adresów stron internetowych instytucji, organizacji i projektów edukacyjnych dotyczących tej problematyki. Książka może służyć zarówno jako podręcznik do zajęć z edukacji międzykulturowej, jak i pomoc naukowa przy pisaniu prac i poszukiwaniu pomysłów na kształtowanie edukacji międzykulturowej.

EDUKACJA

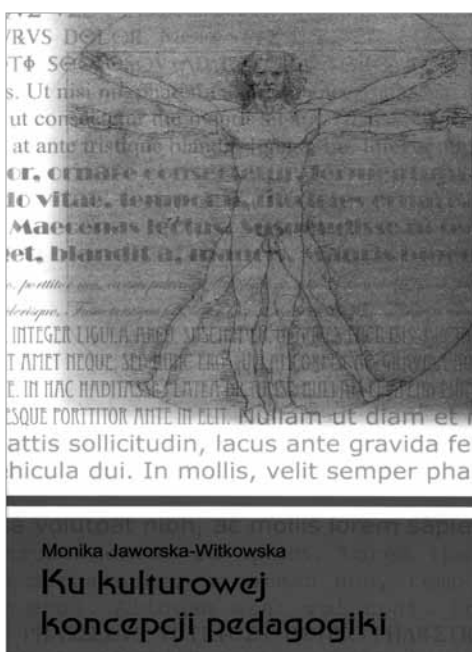
Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś / pod red. Władysława Sawryckiego, Elżbiety Kruszyńskiej, Macieja Wróblewskiego. – Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2009. – 284 s.

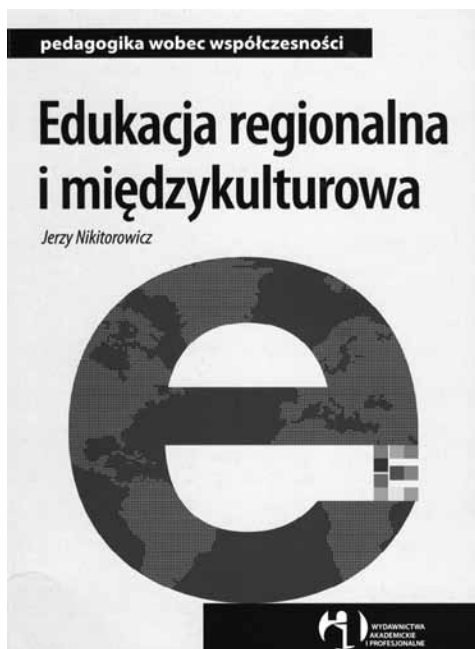
Książka jest zbiorem dwudziestu sześciu referatów wygłoszonych na ogólnopolskiej konferencji naukowej: „Zadania edukacji polonistycznej w obliczu jednoczącej się Europy”, zorganizowanej w Toruniu [...]. Patriotyzm i jego różne oblicza w oczach młodzieży, kształcenie patriotyczne, regionalizm na lekcji polskiego, wartości kształcące i wychowawcze literatury polskiej – to najważniejsze zagadnienia podnoszone przez referentów [...]. Poszczególni autorzy ujmują omawiane zagadnienia z różnych perspektyw. Z jednej strony jest to perspektywa historyczna i współczesna, z drugiej – teoretyczna i praktyczna. W każdym jednak przypadku dążono do obiektywizmu: referenci nie wypowiedzieli się w konkretnych administracyjno-politycznych kwestiach związanych z europejską integracją.

**JAWORSKA-WITKOWSKA, Monika**

Ku kulturowej koncepcji pedagogiki / Monika Jaworska-Witkowska. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009. – 577 s.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza dotyczy metodologicznej relacji pedagogiki wobec kultury i możliwości poznania humanistycznego, dokonującego się w „trudnych syntezach” i złożonych sytuacjach poznawczych. Druga część stawia kwestię „zysku symbolicznego”, jaki może być udziałem pedagogiki, pod warunkiem podjęcia przez nią wysiłku osadzenia problematyki pedagogicznej także w kontekstach narracji zmarginalizowanych, zapomnianych czy zakazanych. Prezentowana praca jest więc propozycją strategii naświetlania wybranych tropów dla pedagogiki, zarazem uruchamiającą dyskursy w pedagogice możliwe i podejmujące próby poszerzenia jej ram poznawczych [...].





NIKITOROWICZ, Jerzy

Edukacja regionalna i międzykulturowa / Jerzy Nikitorowicz. – Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 529 s.

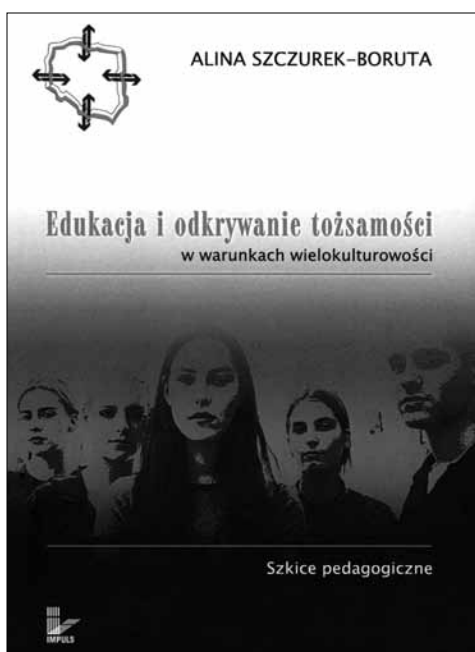
Podręcznik jest przeznaczony dla studentów kierunków humanistycznych, szczególnie nauk społecznych, nauczycieli, osób zajmujących się zawodowo polityką edukacyjną, a także tworzeniem społeczeństwa obywatelskiego i działalnością na rzecz dialogu międzykulturowego. Autor zaczyna rozważania od pojęcia kultura; przedstawia zjawisko wielokulturowości i jego różne aspekty. Podejmuje także problemy edukacji lokalnej, regionalnej, europejskiej, wielo- i międzykulturowej, tożsamości kulturowej oraz dialogu kulturowego. Wskazuje na nowy paradygmat współlistnienia, przedstawia tolerancję w ujęciu humanistycznym i prawnym jako ideę, podstawę i zasadę-normę współżycia i współlistnienia.

STAŃKOWSKI, Bogdan

Wychowanie w duchu wielokulturowości : raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu / Bogdan Stańkowski. – Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNA-TIANUM, 2007. – 131 s.

Środowisko szkolne w Polsce jest postrzegane przez samych nauczycieli jako niesprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej uczniów pochodzących z innych kultur czy religii. Przeważa raczej model asymilacyjny w nastawieniu do uczniów z zagranicy. Zauważalny jest brak wypracowanego ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, który mógłby być wprowadzony we wszystkich szkołach. To, co martwi najbardziej, to fakt, iż podręczniki szkolne w małym stopniu uwzględniają treści o tematyce wielokulturowej, które mogłyby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur.

Niniejsza praca to swoistego rodzaju próba spojrzenia na rolę szkoły w świetle zmieniającej się polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej [...].



SZCZUREK-BORUTA, Alina

Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości : szkice pedagogiczne / Alina Szczurek-Boruta. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 181 [1] s.

Niniejszy zbiór poświęcony jest przede wszystkim sprawom kształtowania i „odkrywania” tożsamości w społecznościach wielokulturowych. Większość zamieszczonych w nim tekstów dotyczy formowania się i uświadamiania sobie tożsamości – narodowej, lokalnej, obywatelskiej – w warunkach oddziaływania edukacji szkolnej, środowiska rodzinnego, społeczności lokalnej, a także rozmaitych doświadczeń życiowych i kulturowych. Obiektami szczególnego zainteresowania są procesy kształtowania się tożsamości i zachowań świadczących o (samo)identyfikacji tożsamościowej młodzieży [...].

Przekazywany do rąk Czytelników zbiór szkiców może być z powodzeniem wykorzystywany w kształceniu studentów, może być lekturą wspomagającą nauczycieli w poszukiwaniu lepszych sposobów pracy z młodzieżą [...].

School Agreement dla oświaty zachodniopomorskiej

Waldemar Zaborski

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Umowa *School Agreement* to projekt, który ma na celu rozbudowę i aktualizację legalnego oprogramowania najczęściej wykorzystywanego w szkołach. Dzięki subskrypcjom, wszystkie typy szkół i placówek oświatowych za niewielką opłatą mogą nabyć prawo do korzystania z najnowszych wersji systemu operacyjnego Windows oraz pakietu MS Office. Do *School Agreement* przyłączyło się niedawno województwo zachodniopomorskie. Regionalna umowa *School Agreement* będzie gwarancją minimalizacji kosztów związanych z zakupem legalnego oprogramowania dla szkół z terenu naszego województwa.

19 maja 2010 roku, podczas konferencji zorganizowanej przez Wydział Polityki Regionalnej – Biuro ds. Społeczeństwa Informacyjnego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego na Zamku Książąt Pomorskich, województwo zachodniopomorskie dołączyło do programu „Partnerstwo dla Przyszłości”. Porozumienie z firmą Microsoft Ireland Operations Limited podpisali Urszula Pańska – dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, reprezentująca województwo zachodniopomorskie, oraz Zbigniew Łyczakowski – Prezes Zarządu ATS – Systemy Informatyczne. Tym samym ZCDN stało się partnerem gwarantującym realizację umowy *School Agreement* na terenie województwa, a firma ATS – Systemy Informatyczne lokalnym operatorem przyjmującym i realizującym zamówienia ze szkół i placówek oświatowych. Podpisanie porozumienia poprzedziło krótkie wystąpienie Władysława Husejki, Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego, który mówił na temat nowoczesnych technologii i rozwiązań informatycznych stosowanych w różnych dziedzinach życia publicznego oraz budowie infrastruktury informatycznej z wykorzystaniem wsparcia unijnego dla realizowanych programów i przedsięwzięć.

Zachodniopomorskie jest 10. województwem objętym umową regionalną *School Agreement*. Wcześniej porozumienia podpisały województwa: opolskie, podkarpackie, śląskie, wielkopolskie, świętokrzyskie, lubelskie, lubuskie i mazowieckie. Dołączenie do grupy partnerów umożliwia wszystkim jednostkom edukacyjnym województwa zachodniopomorskiego zakup oprogramowania firmy Microsoft (Windows 7 Upgrade + Office 2010 Professional

Plus) na atrakcyjnych warunkach (cena brutto za roczną subskrypcję licencji na 1 komputer wynosi 14,00 zł).

„Partnerstwo dla Przyszłości” to wieloletni program edukacyjny korporacji Microsoft, który ma na celu upowszechnienie korzystania z nowoczesnych i legalnych rozwiązań informatycznych w polskich szkołach. Jego podstawowym założeniem jest pomoc w wyrównaniu szans w dostępie do najbardziej zaawansowanych technologicznie rozwiązań i aplikacji informatycznych, aby młodzi ludzie potrafili świadomie dokonywać wyborów oraz korzystać z profesjonalnie opracowanych rozwiązań.

Dostarczenie szkołom i placówkom oświatowym naszego województwa odpowiednich produktów oraz usług ma ułatwić nauczycielom opracowanie i przygotowanie własnych pomocy dydaktycznych wspierających proces edukacji a także wzmocnić i uatrakcyjnić sposób przekazywania wiedzy uczniom przy użyciu nowoczesnych narzędzi informatycznych i technologii.

W ramach projektu szkoła, która zakupiła subskrypcje licencji, może udostępnić nauczycielom oprogramowanie do użytku domowego. Liczba licencji nie może jednak być większa niż liczba licencji zakupionych w ramach subskrypcji. W okresie objętym subskrypcją szkoła będzie miała także prawo, bez ponoszenia dodatkowych kosztów, do instalacji zakupionego oprogramowania na komputerach nabytych po dacie rozpoczęcia subskrypcji. Kolejnym przywilejem, nabywanym wraz z wykupieniem subskrypcji, jest upoważnienie szkoły do instalacji i użytkowania nowych wersji produktów, również bez dodatkowych opłat.

Podpisaniu umowy towarzyszyła część warsztatu dla beneficjentów porozumienia. Zbigniew Rudnicki, Prezes Zarządu 2Business Consulting Group, podczas spotkania szczegółowo omówił zasady realizacji programu *School Agreement*: warunki, obowiązujące procedury i formularze zamówień, natomiast Janusz Wierzbicki, przedstawiciel firmy Microsoft, zaprezentował funkcjonujące w ramach projektu „Partnerstwa dla Przyszłości” bezpłatne usługi komunikacyjno-społecznościowe w służbie

edukacji – Live@edu, ciekawe rozwiązania dla edukacji przedszkolnej i bibliotek Windows 7 i Office 2010, MultiPoint Serwer 2010 oraz konkursy Innowacyjna Szkoła, Innowacyjny Nauczyciel.

Na zakończenie spotkania przedstawiciele firm realizujących projekt wyczerpująco odpowiedzieli na pytania zadawane przez przedstawicieli szkół.

Wszyscy obecni na spotkaniu otrzymali przygotowane przez Microsoft materiały informacyjne dotyczące podpisanego porozumienia oraz ulotki i formularze zamówień.

W celu rozpowszechnienia projektu przewidziane są spotkania w społecznościach lokalnych i konferencja dla dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz nauczycieli informatyki i administratorów szkolnych sieci komputerowych przybliżające *School Agreement* oraz sposoby swobodnego i komfortowego zarządzania siecią.



Z myślą o zainteresowanych projektem placówkach na witrynach www.atssi.pl/licencjeszkolne oraz www.licencjedlaszkol.pl już zostały opracowane i udostępnione elektroniczne formularze zamówień do pobrania. W celu przystąpienia do projektu należy, po ustaleniu liczby komputerów, na których będzie zainstalowane zamawiane oprogramowanie, wypełnić formularz i wysłać go na podany numer faksu.

Urszula Pańska,
dyrektor ZCDN-u,
podpisuje
porozumienie
„Partnerstwo
dla przyszłości”

Doskonalić zgodnie z potrzebami

Mirosław Krężel

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

W maju br. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli rozpoczęło realizację projektu „Rozpoznawanie potrzeb rozwojowych i doskonalenie kompetencji nauczycieli gmin wiejskich: Kozielice i Przelewice” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działanie 9.5 Oddolne inicjatywy edukacyjne na obszarach wiejskich. Głównym celem projektu jest podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli pracujących w szkołach na terenie obu gmin, w zakresie efektywnego rozpoznawania potrzeb rozwojowych – własnych i szkół, w których pracują, a także planowania i realizacji swojego doskonalenia oraz wdrażania wypracowanych w trakcie szkoleń zmian edukacyjnych do praktyki szkolnej.

Inspiracją do stworzenia projektu były zgłaszane przez pracowników jednostek samorządu terytorialnego odpowiedzialnych za oświatę oraz nauczycieli i dyrektorów potrzeby wypracowania i wdrożenia innej niż dotychczasowa formuły doskonalenia nauczycieli. Sygnały te pojawiały się m.in. w trakcie organizowanych przez ZCDN forów oświaty oraz szkoleń, zwłaszcza tych prowadzonych w ramach komponentu informacyjnego MEN-u „Wdrażanie reformy programowej”. Szczególną uwagę zwracano na małą efektywność udziału nauczycieli z terenu w szkoleniach organizowanych w Szczecinie, ze względu na ograniczenia czasowe, koszty i trudności związane z dojazdem, a także nieadekwatność oferty doskonalenia do rzeczywistych potrzeb nauczycieli.

Projekt składa się z czterech etapów. Dwa pierwsze – rozpoznanie potrzeb rozwojowych szkół i nauczycieli oraz planowanie doskonalenia – zostały już zrealizowane (maj–czerwiec 2010). Pierwszy z nich polegał na rozpoznaniu rzeczywistych, a nie tylko deklarowanych, potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, skorelowanych z potrzebami rozwojowymi szkoły. Nauczyciele i dyrektorzy ze

szkół uczestniczących w projekcie określili – w oparciu o ewaluację prowadzonych w ostatnim roku szkolnym działań edukacyjnych – potrzeby rozwojowe szkoły. Następnie dyrektorzy i wspierające ich zespoły nauczycieli przeprowadzili diagnozę (rozmowy, wywiady, badania ankietowe itp.) potrzeb doskonaleniowych nauczycieli. Adekwatną analizę wykonali również dyrektorzy w ramach pełnionego nadzoru pedagogicznego. Drugim etapem było opracowanie planu doskonalenia nauczycieli na poziomie dwóch gmin. Wspólna praca dyrektorów szkół biorących udział w projekcie doprowadziła do wypracowania efektywnego (finansowo i organizacyjnie) planu doskonalenia. Będzie on realizowany w wybranych szkołach na terenie gmin Kozielice i Przelewice, a więc uczestniczący w szkoleniach nauczyciele nie będą musieli dojeżdżać do Szczecina.

Realizacja dwóch kolejnych etapów rozpocznie się we wrześniu i potrwa do końca grudnia 2010 roku. Będą to – po pierwsze – bezpłatne szkolenia doskonalące. W sumie zostanie przeprowadzonych 15 pięciogodzinnych szkoleń w zakresie kształcenia i wychowania (przy wykorzystaniu metod aktywizujących), których celem będzie doskonalenie kompetencji nauczycieli, niezbędnych do wdrażania nowej podstawy programowej i rozwiązywania problemów wychowawczych. Po drugie – wsparcie metodyczne, które zostanie udzielone nauczycielom w przypadku wystąpienia trudności we wdrażaniu w szkole wypracowanego w trakcie szkolenia projektu zmiany. Planuje się przeprowadzenie 15 trzygodzinnych konsultacji grupowych lub indywidualnych. Spodziewanym efektem projektu będzie podniesienie poziomu kompetencji biorących w nim udział nauczycieli w zakresie rozpoznawania potrzeb doskonaleniowych i planowania swojego doskonalenia, projektowania i realizacji różnego rodzaju działań edukacyjnych, rozwiązywania problemów wychowawczych, w tym w szczególności w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

A co Ty wiesz o PRL-u?

Katarzyna Rembacka, OBEP IPN Szczecin

Pod takim hasłem przygotowana została tegoroczna oferta edukacyjna Oddziałowego Biura Edukacji Publicznej Instytutu Pamięci Narodowej w Szczecinie. Znajdują się tam propozycje skierowane do nauczycieli, uczniów oraz innych osób, które są zainteresowane pogłębianiem wiedzy z zakresu najnowszej historii Polski.

Oferta edukacyjna 2010/2011 została rozesłana do wszystkich szkół województwa zachodniopomorskiego oraz północnej części województwa lubuskiego. Jednakże chcąc, aby informacja o naszej działalności edukacyjnej dotarła do jak najszerszego grona odbiorców, publikujemy ją również na łamach „Refleksji”.

Najwięcej miejsca wśród naszych propozycji zajmują wykłady i warsztaty dla młodzieży. Część to projekty realizowane od kilku lat, ale są również nowe przedsięwzięcia. Na uwagę zasługuje ogólnopolski cykl „Lekcji z historii najnowszej” – nauczyciele przeszkoleni przez edukatorów z IPN-u realizują w szkołach 90-minutowe zajęcia, które są obudowane materiałami filmowymi, ikonograficznymi oraz tekstami źródłowymi. Inną, organizowaną na terenie całego kraju, formą pracy z uczniami są spotkania „Co kryją archiwa IPN-u?”. Rzecz o tyle interesująca, że młodzież ma możliwość dosłownego wejścia do archiwum IPN-u i pracy na zgromadzonych tam źródłach. Wśród propozycji OBEP IPN w Szczecinie na stałe wpisują się dwa projekty: „Meandry najnowszej historii Polski” i „Życie pod kontrolą”. W ramach „Meandrów...” historycy z IPN-u wygłaszają wykłady dotyczące przełomowych wydarzeń rozgrywających się w okresie PRL-u, natomiast drugi projekt wprowadza młodzież w zagadnienia struktury oraz metod stosowanych przez aparat represji w Polsce Ludowej. Zajęcia są prowadzone metodami aktywizującymi i trwają pięć godzin lekcyjnych. Chcielibyśmy zainteresować Państwa również projektem „Młodzi młodym, czyli studenci w szkołach”, w którym studenci z Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Szczecińskiego będą realizować lekcje w oparciu o materiały opracowane przez historyków z IPN-u.

Nowością w naszej ofercie są Turnieje Historyczne – adresowane do uczniów szkół podstawowych (z okazji 100. rocznicy istnienia polskiego harcerstwa) oraz do młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych pt. „Szerokim gestem. Zamieszkajmy w peerelewskim kotle”. W rywalizacji zmierzą się drużyny reprezentujące swoje szkoły – istotną zatem będzie

nie tylko wiedza, ale również umiejętność pracy w zespole, szybkie reagowanie na zadania i kreatywność. Do tej grupy propozycji można zaliczyć nową edycję ogólnopolskiego konkursu historycznego, skierowanego do uczniów szkół gimnazjalnych „W kalejdoskopie pamięci – Polska i Polacy w latach 1939–1989”, którego tegoroczny temat brzmi „Autorytet w czasach trudnych”. Młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych zachęcamy natomiast do udziału w konkursie na stronie internetowej poświęconą rodzinom katyńskim. Przedsięwzięcie jest realizowane we współpracy ze szczecińskim Stowarzyszeniem „Katyń”. Warto wyraźnie podkreślić, że uczniowie z Pomorza Zachodniego osiągają najwyższe wyniki w zmaganiach – dowodem tego jest chociażby lista laureatów ogólnopolskiego konkursu „Sprzączki i guziki z orzelkiem ze rdzy... – Katyń 70 lat po Zbrodni”, na której znaleźli się m.in. reprezentanci I Liceum Ogólnokształcącego w Szczecinie: Joanna Bliska oraz Patrycja Staniszevska. Uczennice przygotowały opracowania pod kierunkiem Pana Dariusza Szerszenia. Podejmujemy starania, aby efekty prac tworzonych przez młodzież zostały utrwalone – stąd pomysł na wystawę oraz tekę plastyczną podsumowującą konkurs na plakat „Sierpień '80 oczami młodych”. Ekspozycja będzie prezentowana od 30 sierpnia do 30 września 2010 roku na placu Lotników w Szczecinie, zaś teka została przekazana do wszystkich szczecińskich szkół.

Chcielibyśmy również zachęcić nauczycieli do udziału w III Konferencji Edukacyjnej, która odbędzie się w grudniu 2010 roku. Płonem dotychczasowych edycji były publikacje materiałów pokonferencyjnych wydanych dzięki Urzędowi Miasta Szczecin. Książki trafiają do szkół oraz uczestników konferencji.

Rok 2010 wyznaczają ważne rocznice – obchodzimy bowiem 30. rocznicę narodzin „Solidarności” oraz 40. rocznicę Grudnia '70. Dla Szczecina i jego mieszkańców oba wydarzenia stanowią istotne punkty w historii – z tego powodu przygotowaliśmy cały pakiet przedsięwzięć, których nadrzędnym celem jest rozpropagowanie wiedzy na te tematy. Będą zatem okolicznościowe wystawy, konferencja naukowa, pokazy filmów, III Rajd Historyczny i promocja publikacji wydanych przez Instytut Pamięci Narodowej.

Więcej szczegółów można odnaleźć w *Ofercie edukacyjnej 2010/2011*. Projekty, które realizujemy, są bezpłatne; o udziale w nich decyduje kolejność zgłoszeń. Pozostaje mi zatem liczyć, że odnajdą Państwo w *Ofercie* propozycję dla siebie i dla swoich uczniów. Co więcej, wyrażam nadzieję, że z niej skorzystacie, do czego serdecznie zachęcam.

Po co nam kultura?

Sławomir Iwasiów, ZCDN

17 czerwca w Instytucie Teatralnym w Warszawie odbyła się debata „Po co Państwu kultura?”, zorganizowana przez ruch Obywatele Kultury i organizację pozarządową Instytut Obywatelski. Uczestnicy dyskutowali, między innymi, o negatywnych wpływach nierównego dostępu do uczestnictwa w życiu kulturalnym oraz potrzebie lepszego finansowania instytucji kultury w Polsce – w tym o ustawowym umożliwieniu przekazywania jednego procentu budżetu na cele kultury i edukacji kulturalnej.

Debatę otworzył list Donalda Tuska, w którym premier zwrócił uwagę, że: „Powinniśmy dążyć do tego, by zgłoszony przez Obywateli Kultury postulat przeznaczenia na kulturę co najmniej jednego procentu z budżetu państwa mógł doczekać się realizacji na mocy swoistego kontraktu zawartego między państwem a obywatelami”. W dyskusji wzięli udział: Irena Herbst – ekonomistka, prezes Fundacji Centrum PPP, Maria Poprzęcka – historyk sztuki, prezes Stowarzyszenia Historyków Sztuki, Stefan Chwin – pisarz, eseista, profesor Uniwersytetu Gdańskiego, Andrzej Mencwel – historyk i krytyk literatury, Andrzej Szahaj – dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Bogdan Zdrojewski – Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Według uczestników dyskusji, jednym z najważniejszych zagadnień, jakie powinny być podejmowane w ogólnopolskiej debacie o kulturze, jest jej „przydatność” dla społeczeństwa i struktur państwowych. Czy postrzegamy kulturę jako funkcję stanowiącą o istnieniu społeczeństwa i państwa, czy, patrząc z innej perspektywy, kultura pozostaje „niezależna”, ale pośrednio wzmacnia demokrację? „Kultura nie potrzebuje żadnego usprawiedliwienia, ponieważ jest samowystarczalna” – wyjaśniał Andrzej Szahaj.

Stefan Chwin, który ironicznie mówił o niezbędnej roli kultury w życiu publicznym, mimo wszystko podkreślał znaczenie udziału państwa w działalności kulturalnej obywateli. „Społeczeństwo kapitalistyczne nie jest żadną wspólnotą i nigdy nią nie będzie. Na całe szczęście. (...) Jeśli jednak są ludzie, którzy odczuwają potrzebę życia wspólnotowego, na przykład na swoim osiedlu, to państwo powinno im w tych działaniach pomagać, ponieważ dobre państwo to takie, które nie jest obojętne na zróżnicowane potrzeby obywateli” – przekonywał Chwin.

Z kolei Maria Poprzęcka i Andrzej Mencwel „odwrócili” pytanie organizatorów i rozważali, do czego

kultura może być potrzebna strukturom państwowym. „Bardzo ważnym zadaniem jest „odpaństwienie” i uspołecznienie kultury. (...) Obywatele Kultury powinni wyraźnie powiedzieć państwu, co chcą robić” – mówił Andrzej Mencwel.

Warto wyjaśnić genezę tego projektu. Obywatele Kultury to inicjatywa będąca efektem rozważań nad stanem polskiej kultury, rozpoczętych po zeszłorocznym Kongresie Kultury Polskiej. Przedstawiciele Obywateli Kultury wyraźnie określają swoje cele: należy jak najszybciej przywrócić kulturę do życia publicznego, udostępnić ją odbiorcom do tej pory marginalizowanym, usprawnić finansowanie i zarządzanie instytucjami kultury.

Na Zamek z przewodnikiem

Sławomir Iwasiów, ZCDN

W nowym roku szkolnym warto wybrać się do Zamku Książąt Pomorskich i odkurzyć swoją wiedzę historyczną. Najlepszym sposobem na dokładne poznanie Zamku jest zwiedzenie go w towarzystwie przewodnika, który opowiada o dziejach zabytkowej budowli i jej dawnych mieszkańców. Można się dowiedzieć, między innymi, co Zamek ma wspólnego z wielkim Imperium Rosyjskim XVIII wieku oraz bitwą pod Grunwaldem w 1410 roku. Jak zapewniają pracownicy Zamku, przewodnicy znają wiele tajemnic tego miejsca, którymi chętnie dzielą się ze zwiedzającymi.

Dla zainteresowanych zostały przygotowane dwa scenariusze zwiedzania dziennego (40-minutowy i godzinny), a także zwiedzanie nocne – można wtedy podziwiać pięknie podświetlone mury Zamku, z wyeksponowanymi detalami jego architektury.

Usługa zwiedzania z przewodnikiem wymaga wcześniejszej rezerwacji z przynajmniej tygodniowym wyprzedzeniem. Minimalna liczebność grupy to 20 osób, maksymalna – do 50 osób. Zamówienie na określoną datę, liczbę osób i wybrany scenariusz zwiedzania można przesyłać pocztą elektroniczną na adres cikit@zamek.szczecin.pl. Ze względu na ograniczoną liczbę dostępnych terminów rezerwacja jest ważna po otrzymaniu odpowiedzi z potwierdzeniem jej przyjęcia.

Temat przewodni następnego numeru

EDUKACJA ARTYSTYCZNA

ISSN 1425-5383

N° 5

Refleksje

Revue pédagogique bimestrielle
de Poméranie Occidentale

2010

Septembre/Octobre

publiée depuis 1991

prix: 10 PLN (0% TVA)



LA FORMATION
DES COMPÉTENCES
INTERCULTURELLES



«Nous sommes tous différents» – dit Anna Frieling dans ce nouveau numéro de «Refleksje» que nous donnons juste entre mains de nos Lectrices et Lecteurs. Cette thèse ne devrait pas être sous-estimée, surtout à l'époque où le multiculturalisme devient notre quotidien, de même en Pologne. Et bien que la diversité soit un fait dans le monde d'aujourd'hui, hélas il ne va pas toujours de pair avec de telles valeurs, comme estime pour un autre, égalité et tolérance à quoi nous devrions aspirer à tout prix, surtout à l'école, en tenant à préparer la plus jeune génération à la vie dans la réalité multiculturelle.

A part l'entretien avec Anna Frieling (*Nous sommes tous différents*), cela vaut la peine de porter son attention sur l'interview avec Ksymena Filipowicz-Tokarska (*Marché du multiculturalisme*), spécialiste de la langue polonaise au Collegium Polonicum de Ślubice, qui présente sur l'exemple de sa propre expérience professionnelle que la notion de formation de compétences interculturelles, ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances sur la culture d'autres nationalités souvent lointaines, mais également un échange transfrontalier d'expériences et tout simplement «l'éducation en bon voisin».

L'acquisition des compétences interculturelles est génétiquement liée à la formation langagière – c'est à travers les compétences linguistiques que nous acquérons en grande partie le savoir sur les autres cultures. Sur l'interculturel en contexte de l'enseignement des langues étrangères écrivent entre autres Sylwia Rapacka de l'Université de Łódź (*Coexistence pacifique des cultures*) ainsi que Paulina Kuźmo-Biwan du Collège Catholique de Szczecin (*Compétence interculturelle en didactique des langues étrangères*).

J'espère que ce numéro de «Refleksje» deviendra pour vous non seulement une source d'informations précieuses mais également une lecture bien agréable au moment de la rentrée scolaire où nous avons tous besoin d'être inspirés pour l'activité créative. Pour l'année scolaire 2010/2011 je vous prie de recevoir mes vœux du plaisir de travail avec les élèves et bien des succès professionnels.

Urszula Pańska

Directrice du Centre Régional de formation
des enseignants de Poméranie Occidentale



Refleksje

Revue pédagogique bimestrielle
de Poméranie Occidentale

N° 5, septembre/octobre 2010
prix: 10 PLN (0% TVA)
ISSN 1425-5383

Éditeur

Le Centre Régional de formation des
enseignants de Poméranie Occidentale

Rédacteur en chef

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Secrétaire de rédaction

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Comité de rédaction

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Coopération

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz

Traduction

Teresa Kieling
Małgorzata Kieling

Rédacteur technique, composition

Radosław Józwick

Adresse de la rédaction

rue Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
Tél. (091) 435-06-34
email: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Abonnement

Prix de l'abonnement annuel-60 PLN
Veuillez faire un virement sur le compte:

PKO BP 10/Szczecin
76 1020 4795 0000 9102 0121 4782

avec remarque:
„Abonnement de Refleksje”

Imprimerie

EXPOL
P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna

Revue close le 31 août 2010

La rédaction se réserve le droit
d'édition et de raccourcissement
des textes ainsi que
de modifications de leurs titres



Le Centre Régional de formation des
enseignants de Poméranie Occidentale
possède l'accréditation de l'Inspecteur
Académique de Poméranie Occidentale
et le Certificat du Système de Qualité
ISO 9001:2008

INTERVIEW 4

- Sławomir Iwasiów**
Nous sommes tous différents
 Interview avec Anna Frieling,
 expert de formations interculturelles 4
- Sławomir Iwasiów**
Marché du multiculturalisme
 Interview avec Ksymena Filipowicz-Tokarska,
 spécialiste de la langue polonaise,
 chargée de cours au Collegium Polonicum de Słubice 6

REFLÉXIONS 8

- Sylwia Rapacka**
La coexistence pacifique des cultures 8
- Urszula Słojkowska**
Sur la motivation des élèves 13
- Piotr Lachowicz**
L'éducation made in Turkey 14
- Paulina Kuźmo-Biwan**
*Compétence interculturelle en didactique
 des langues étrangères* 16

Pour moi, le multiculturalisme constitue une grande richesse et un potentiel qu'il faut utiliser avec sagesse. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont face à une grande mission d'apprendre aux jeunes gens l'idée de tolérance. L'acquisition de compétences interculturelles, ce n'est pas seulement la prise d'informations sur les pays, les cultures, les valeurs et les règles étrangères ou encore l'apprentissage des langues étrangères, mais surtout la construction de la conscience de soi-même, la connaissance de ses propres valeurs et règles. L'étape suivante, ce sont les exercices – de métacommunication, d'écoute active et d'empathie, de changement de perspective ou bien de reconnaissance d'intentions positives des autres. Les enfants devraient apprendre tout cela à l'école.

Nous sommes tous différents (p. 4)

Le volet des études que nous avons proposé aux étudiants étrangers peut être défini comme innovant, parce que nous voulons leur apprendre pas seulement la langue polonaise mais également la culture polonaise, notre tradition, histoire, littérature dans – il faut le souligner – le contexte européen tout en se servant de perspective comparative. Cela représente un travail immense de l'union de ce qui est brisé, du renforcement de ce qui est faible et du nivellement de ce qui très souvent est très solide. Les cours avec les étudiants de différentes parties de l'Europe, et même de différents continents, servent également à échanger des expériences. J'entends par cela l'image du quotidien dans les pays respectifs, la façon de penser de sa propre nation et l'attitude envers les autres nationalités.

Marché du multiculturalisme (p. 6)

La connaissance des langues étrangères, permettant de communiquer avec les représentants d'autres nationalités et cultures, est devenue dans le monde d'aujourd'hui une aptitude indispensable. Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans le système éducatif contemporain en tant que son élément constant.

La coexistence pacifique des cultures (p. 8)

Il arrive souvent que quand on parle des «langues étrangères», on ne pense qu'à la langue anglaise. L'anglais a repris le monopole de la communication sur tous les continents pour des raisons diverses et d'ailleurs légitimes. Par conséquent, en tant que professeur de la langue française, je suis dans une situation désavantageuse par rapport aux anglicistes parce que d'abord je dois convaincre les étudiants d'apprendre cette langue. Cette situation est encore plus compliquée à cause d'un stéréotype qui existe en Pologne sur la grande difficulté à maîtriser la langue française. Je suis convaincue que beaucoup d'enseignantes et d'enseignants sont confrontés au problème semblable, dont les cours occupent une position éloignée dans le classement de popularité à l'école. Par la suite, les efforts entrepris par nous et les tentatives de motiver les élèves dès le début ont l'air un peu différent.

Sur la motivation des élèves (str. 13)

J'ai le sentiment d'avoir éprouvé personnellement ce qui est la fascination romantique pour l'Orient. Il y a quelque chose d'extrêmement charmant dans le son de l'appel des musulmans à la prière, chanté la nuit des tours des minarets, dans les chansons tristes jouées à ciel sans nuages par les Turcs et les Turques amoureux de leur culture dans la beauté du paysage désertique et montagneux. Au centre de cet autre, plus propre au Moyen-Orient qu'à l'Europe, paysage il m'est arrivé d'observer l'éducation turque, tellement différente de celle de l'ouest.

L'éducation Made in Turkey (p. 14)

La dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères semble être un aspect naturel et une partie intégrante de la pratique éducative prise au sens large qui se focalise sur la création des aptitudes de communiquer en une langue étrangère avec les représentants d'autres nations. Malgré cet aspect naturel tout particulier il s'avère quand même que dans plusieurs écoles polonaises l'apprentissage d'informations sur la culture (celle qui est appelée haute et celle de la vie quotidienne) est négligé ou bien marginalisé.

Compétence interculturelle... (p. 16)

Nous sommes tous différents

**Interview avec Anna Frieling, expert de formations interculturelles
par Sławomir Iwasiów**

A votre avis, la formule d'une société interculturelle comment se réalise-t-elle dans le contexte polonais?

La Pologne possède des traditions très riches aussi bien en matière de multiculturalisme et de multiethnicité que de tolérance culturelle. Selon Waław Nałkowski, géographe polonais de la fin du XIX^{ème} et du début du XX^{ème} siècle, la Pologne constituait la porte ouverte de l'Europe Occidentale à l'Europe Orientale. Elle était donc un endroit où se rencontraient des tendances fournissant alors – mais je pense que c'est le cas qui se fait aussi maintenant – de la vivacité à la vie géographique et historique. Par cette «porte ouverte» comme l'écrivait Nałkowski, sur les terrains habités par les Polonais, les Russes et les Baltes arrivaient des colons de toute l'Europe et il s'est créé un mélange hétéroclite de peuples, de religions et de nationalités. Après la II^{ème} guerre mondiale la République Populaire de Pologne est devenue un pays presque homogène sur le plan de nationalités et de religions, toutefois le multiculturalisme revient avec l'intégration de la Pologne avec l'Union Européenne. La Pologne contemporaine devient, comme c'était il y a des siècles, un pays des frontières ouvertes et elle sera confrontée de plus en plus souvent avec des phénomènes sociaux qui y sont liés.

La Pologne est donc un pays multiculturel – puisque, à vrai dire, nous sommes tous différents et dans ce sens le multiculturalisme, c'est quelque chose de plus que seulement la dissemblance nationale – cependant cela possède ici un caractère moins intense que dans les autres pays de l'Union Européenne. De quelle façon pouvons-nous nous préparer à la vie dans la société multiculturelle, apprendre la compétence interculturelle?

Il est évident que nous sommes tous différents – heureusement! Toutefois les différences culturelles, comme vous l'avez bien remarqué, ne se limitent pas seulement aux dissemblances nationales. Il serait normal de lier la culture à un grand groupe social.

Dans les sociétés modernes c'est la nation qui constitue un tel groupe et nonobstant la définition de la culture qu'on va prendre, les cultures sont liées aux groupes sociaux, à leurs langues, leurs systèmes de valeur, leurs croyances et mœurs, elles fonctionnent dans certains milieux humains et subissent des modifications découlant du temps qui passe et du progrès de civilisation. En Pologne nous sommes également heurtés à ces phénomènes puisque la mondialisation y est accompagnée d'une diffusion culturelle renforcée, et les processus d'interactions culturelles sont de plus en plus intenses. Par la suite il est important que les personnes qui travaillent ou qui sont en contact avec les représentants d'autres cultures soient préparées à une telle confrontation: qu'elles connaissent la spécificité d'un pays donné, qu'elles sachent se débrouiller avec le stress lié au soi-disant «choc culturel». Ce n'est pas facile parce que le stress découlant des contacts fréquents avec les valeurs et les standards différents est quelque chose de normal. Cependant il existe des moyens aidant à le réduire. Les entraînements de communication et de compétence culturelle peuvent faciliter l'adaptation en Pologne aux personnes venant de l'étranger ou bien préparer les Polonais au contact avec le caractère étranger.

Le Professeur Bożena Karwowska travaillant à l'université de Vancouver m'a fait savoir qu'au Canada, malgré le bon système d'éducation et de formation des enseignants, la multiethnicité et la pluri nationalité des élèves constituent toujours un grand problème – il arrive souvent des actes de violence sur le plan racial. Quels sont les dangers que le multiculturalisme apporte en Pologne? Quelles missions envisageriez-vous pour les enseignants en matière d'éducation et de préparation à la vie dans la société multiculturelle?

Il m'est difficile à répondre bien précisément à la première partie de la question parce que je ne suis pas bien au courant des études menées dans les mi-

lieux de migration. D'après mon expérience, dans tous les pays européens on trouve des exemples aussi bien d'actes de violence sur le plan racial qui se font en principe du sentiment d'être menacé par le caractère étranger, que des exemples d'impacts positifs du multiculturalisme. La construction commune et harmonieuse de la réalité sociale et économique d'un pays dépend entre autres de cela si le processus de communication interculturelle entre les représentants de différentes nationalités se fait comme il faut et sans perturbations. La politique doit être menée de façon à ce qu'aucune des minorités ne soit discriminée et qu'elle ait la possibilité de soigner et de développer sa culture. Au point de rencontres de plusieurs cultures il se crée une situation très créatrice donnant de grandes possibilités de prises de contacts et de réalisations, ainsi que d'interprétation, d'assimilation de certaines valeurs ce qui a une grande importance dans la vie quotidienne commune. L'exploitation de ces possibilités dépend en grande partie d'une politique d'assimilation réalisée par un pays puisqu'il arrive également des cas où le thème de migration est utilisé dans la bataille politique, par exemple par un cliché «les étrangers coupables des délits».

Pour moi, le multiculturalisme constitue une grande richesse et un potentiel qu'il faut utiliser avec sagesse. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont face à une grande mission d'apprendre aux jeunes gens l'idée de tolérance. L'acquisition de compétences interculturelles, ce n'est pas seulement la prise d'informations sur les pays, les cultures, les valeurs et les règles étrangères ou encore l'apprentissage des langues étrangères, mais surtout la construction de la conscience de soi-même, la connaissance de ses propres valeurs et règles. L'étape suivante, ce sont les exercices – de métacommunication, d'écoute active et d'empathie, de changement de perspective ou bien de reconnaissance d'intentions positives des autres. Les enfants devraient apprendre tout cela à l'école. Il est important de se rendre compte que le respect d'autres cultures est suivi de relativisation de valeurs culturelles, ethniques, sociales. Le multiculturalisme ainsi entendu se lie aux dilemmes de l'homme contemporain au sujet de son identité. Quelqu'un a dit que l'identité n'est pas «donnée» mais «donnée à faire». Le multiculturalisme nous donne la possibilité de découvrir notre propre identité, également par le fait d'utiliser certaines valeurs incarnées par d'autres cultures. Il est donc possible de considérer les différences en tant que barrières ou bien enrichissement, s'appuyer sur ses propres valeurs cognitives ou encore se servir de clichés tout faits. Le choix est à nous. Dans ce contexte, ce sont

les propos de Ryszard Kapuściński qui me paraissent importants. Dans une des interviews il se demandait si l'on voulait chercher dans les autres cultures les éléments qui étaient les pires afin de renforcer ses stéréotypes ou bien on chercherait à trouver plutôt des éléments communs.

Vous animez entre autres des ateliers et des séminaires interculturels. Quelles méthodes d'entraînement de compétences interculturelles utilisez-vous?

Je suis d'avis que les compétences interculturelles comprennent trois dimensions interdépendantes: cognitive, affective et communicative. C'est pourquoi mes activités d'entraînements visent à éveiller et à développer chacune d'elles. D'un côté il s'agit donc de créer sur la voie d'acquisition de connaissances un système d'orientation et de faire changer la structure cognitive. Puisque ledit changement est accompagné d'habitude la surestimation émotionnelle d'où l'apparition de la deuxième dimension affective qui est très souvent négligée, aussi bien dans les manuels pour les entraîneurs que par eux-mêmes lors d'un travail avec le groupe. Afin de comprendre la «logique» spécifique se cachant derrière les comportements culturels des représentants d'une autre culture, il est nécessaire d'inciter les participants de la formation à faire une observation libre de valorisation et à élargir les horizons de sa propre perception, ainsi qu'à contrôler ses émotions. La dernière dimension communicative – behaviorique que je viens de mentionner signifie qu'un comportement adapté à une situation culturelle donnée est mis en pratique par les participants d'une façon active lors des jeux de rôles interculturels. Les activités d'entraînements interculturels ont pour objectif non seulement la description théorique des types de problèmes de communication apparaissant dans les interactions interculturelles – les participants doivent les connaître par une expérience personnelle car cela leur permet d'élaborer par eux-mêmes des stratégies pour résoudre ces problèmes.

Je voudrais encore ajouter que je suis en train de préparer un manuel pour les entraîneurs qui sera bientôt accessible sur le site de interkultura (www.frieling-interkultura.com), et après également sous forme papier. On y trouvera les exemples pratiques des modules respectives de la formation accompagnés de techniques de présentation visuelle correspondantes et de descriptions détaillées des exercices et des jeux. A part cela, il y aura bien des indications et des références bibliographiques, mises par thèmes accompagnées de liens pratiques et de titres aidant à approfondir le savoir théorique.

Je vous remercie de l'entretien.

Marché du multiculturalisme

Interview avec Ksymena Filipowicz-Tokarska, spécialiste de la langue polonaise, chargée de cours au Collegium Polonicum de Ślubice, par Sławomir Iwaszów

Comment la ville de Ślubice s'inscrit-elle dans le modèle interculturel de la vie dans la zone frontalière?

La ville de Ślubice d'aujourd'hui, c'est une des parties de l'ancienne Francfort et les traces du passé récent n'ont pas été complètement effacées. Malgré des tentatives de plusieurs années ayant pour le but de casser «le caractère allemand» de ce recoin à l'époque de PRL (République Populaire de Pologne), la tradition du voisin d'outre Oder se voit toujours dans l'aménagement du territoire de la ville et dans son architecture. Aujourd'hui le croisement, pour ne pas dire «le choc», des cultures se fait sur plusieurs plans – économique, éducatif, culturel, sportif ou bien dans le domaine de petites initiatives civiques. Le rôle immense dans l'échange d'expériences culturels et le raffermissement de l'idée de tolérance envers la différence nationale est joué à Ślubice par les établissements de l'éducation à chaque niveau, à commencer par l'école maternelle et finir par l'éducation supérieure. L'apprentissage général de la langue des voisins est devenu depuis peu de temps également une règle du côté allemand, et les contacts fréquents avec les écoles allemandes ont fini par plusieurs projets des jeunes gens. Un exemple excellent que plusieurs personnes considèrent même comme symbolique c'est la création de Collegium Polonicum dont l'objectif principal est la coopération frontalière en matière de recherches scientifiques et de didactique entre deux écoles supérieures partenaires: l'Université Adama Mickiewicza de Poznań et l'Université Européenne Viadrine de Francfort sur l'Oder. La mission de vulgariser l'idée de communauté «slubfortienne» (de Ślubice et de Francfort) est parfaitement remplie par un centre culturel local qui agissant de concert avec la partie allemande organise beaucoup de manifestations promouvant les cultures polonaise et allemande. J'entends par cela le festival transVOCALE, le Festival de l'Art Nouveau «Labi-

RynT», la Fête Municipale de Hanza et beaucoup d'autres. A mon avis, toutes ces initiatives forment réellement et renforcent des liens internationaux, créent un espace de sécurité qui font de cette différence une valeur significative et accordent à la région au bord de l'Oder un caractère marqué de médiateur interculturel.

Néanmoins je pense que dans les réflexions sur le caractère frontalier de Ślubice il ne faut pas oublier le thème de «marché». La réalité d'une grande foire restera probablement encore pendant longtemps un terrain de la plus grande importance pour les habitants de Ślubice puisqu'elle se définit par l'aspect financier. Disons-le sans détours – «le modèle de marché» possède beaucoup de défauts, il renforce avant tout les stéréotypes. Les deux parties, polonaise et allemande, disposent de leurs propres modèles de comportements, d'attitudes et de vocations – linguistiques, psychologiques, sociales – qui dans les contacts entre un vendeur et un client sont fort exposés. Il est vraiment difficile de briser ces schémas appris et rapidement acquis quand des deux côtés il n'y a pas de bonne motivation. J'ai tout de même l'impression que dans ce domaine il y a aussi des changements qui se font petit à petit.

Pendant les huit dernières années que j'ai passé à Ślubice mes idées de multiculturalisme de cette ville ont un peu évolué. Je pense qu'il faut encore beaucoup de temps pour qu'on atteigne une forme qui me satisferait, cependant le dynamisme des transformations observées dans cette ville est impressionnant et me rend optimiste.

A votre avis, quelles sont les informations sur la Pologne que nous devrions faire connaître aux étrangers en leur apprenant notre langue?

Le volet des études que nous avons proposé aux étudiants étrangers peut être défini comme innovant, parce que nous voulons leur apprendre pas seulement la langue polonaise mais également la

culture polonaise, notre tradition, histoire, littérature dans – il faut le souligner – le contexte européen tout en se servant de perspective comparative. Cela représente un travail immense de l'union de ce qui est brisé, du renforcement de ce qui est faible et du nivellement de ce qui très souvent est très solide. Les cours avec les étudiants de différentes parties de l'Europe, et même de différents continents, servent également à échanger des expériences. J'entends par cela l'image du quotidien dans les pays respectifs, la façon de penser de sa propre nation et l'attitude envers les autres nationalités. Ce qui est particulièrement intéressant, le plus créatif et bien sûr suscitant beaucoup d'émotions, ce sont des discussions concernant des événements historiques concrets vus de perspectives différentes tout en se servant de traditions variées d'interprétations historiques. Nous cherchons à y être ouverts à la particularité des visions du monde, aussi bien souvent aux idées religieuses et à la fois nous n'évitons pas les discussions sur les défauts nationaux. Les belles lettres dont la connaissance constitue un élément essentiel de notre programme d'enseignement est pour nous un grand soutien. Cela ne peut pas se faire autrement lorsque pour beaucoup de nos étudiants la première raison d'effectuer les études au Collegium Polonicum, c'est la volonté de connaître la langue et la culture du pays qui peut se glorifier de tels compatriotes, comme: Tadeusz Kantor, Jerzy Grotowski, Ryszard Kapuściński ou Józef Konrad Korzeniowski. Les passionnés représentant de telles inclinaisons ne manquent pas et on espère qu'il y en aura encore bien plus car ils sont un argument du fonctionnement de la faculté de Philologie Polonaise en tant qu'Etrangère à la frontière polono-allemande. La Pologne peut intriguer les jeunes gens curieux du monde qui veulent créer leur propre une nouvelle réalité, disons-le avec emphase – un monde au-dessus des inégalités et des frontières, plein de respect pour la différence.

Je me doute que les Allemands représentent une partie des étudiants du Collegium Polonicum. Comment le travail avec eux se fait-il?

Sur le plan des capacités linguistiques ils sont très différents, tout de même il est certain qu'ils se caractérisent pas la volonté de connaître la culture d'un voisin proche. Il est évident que nous ne traitons pas les étudiants d'Allemagne d'une façon particulière, ils ont la même étendue de connaissances et de savoir-faire à apprendre, ils ont aussi le même droit aux consultations individuelles qui font disparaître des lacunes éventuelles. C'était au début surtout qu'on voyait une différence dans la méthode d'étudier par les personnes venant de l'Occident qui

étaient préparées à une grande autonomie, indépendance et créativité, ainsi que par les étudiants venant des pays orientaux qui attendaient des informations précises à apprendre et à maîtriser. Actuellement cette différence n'est plus perceptible. Je pense que c'est plutôt une tendance positive consistant en changement d'attitude envers les études en tant que processus qui sert au développement interne de soi-même et non seulement qu'il donne un métier.

Sur le site Internet de UAM (Université Adama Mickiewicza) j'ai trouvé une telle information sur votre travail: «Elle cultive l'art de la parole vivante». Qu'est-ce que cela veut dire?

Depuis quelques années je donne des cours facultatifs qui ont pris le nom de travail «l'art de la parole vivante dans l'enseignement de la langue polonaise». Comme source, ce sont mes intérêts personnels et expériences déclamatoires de plusieurs années. Ces cours sont la suite naturelle des séminaires du domaine des matières méthodiques et ont pour objectif de former la capacité de se servir sciemment de sa voix et d'utiliser l'appareil vocal à une présentation de soi-même efficace, ainsi que la capacité d'utiliser différentes formes de travail avec le texte interprété avec voix à l'apprentissage efficace de la langue polonaise. Puisque les cours ont un caractère d'atelier, dès le début comme base de validation des cours est la présentation d'un texte polonais par cœur, choisi par l'étudiant tout en gardant toutes règles de l'art de déclamer. Ce cours facultatif jouit d'un grand intérêt parmi les étudiants parce qu'il remplit à la fois quelques fonctions, comme: perfectionnement de la prononciation correcte, prise de connaissance de la poésie polonaise, fait de surmonter les barrières internes vis-à-vis des présentations devant un grand public, ainsi que la fonction ludique qui est aussi bien importante. La formule de soirées pendant lesquelles les étrangers déclament la poésie polonaise devant le public slubfortienne (*de Ślubice et de Francfort*) est toujours la même. La langue polonaise constitue évidemment la base, toutefois nous proposons aux spectateurs également les versions plurilinguistiques de la même œuvre et cela constitue une autre méthode de découvertes des contextes interculturels. Nous nous servons ici de traductions sûres ou bien on les faits par nous-mêmes. Depuis un certain temps, dans les compétitions déclamatoires nous sommes accompagnés d'un ensemble de musiciens de Ślubice ce qui fait que les présentations d'étudiants prennent plus d'expressivité. L'interprétation déclamatoire en tant qu'une méthode active d'apprentissage de la langue étrangère a une longue tradition et le privilège de la poursuivre me satisfait beaucoup.

Je vous remercie de l'entretien.

La coexistence pacifique des cultures

La formation de la compétence interculturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère

Sylwia Rapacka

germanisante (enseignante-spécialiste d'allemand) à l'Université de Lodz, formatrice, auteur des manuels

La connaissance des langues étrangères, permettant de communiquer avec les représentants d'autres nationalités et cultures, est devenue dans le monde d'aujourd'hui une aptitude indispensable. Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères s'inscrit dans le système éducatif contemporain en tant que son élément constant.

À chaque étape de l'éducation, l'objectif principal du processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est surtout la maîtrise des connaissances linguistiques et la formation des aptitudes de les utiliser dans les situations de communication au niveau adapté aux besoins, possibilités et aux aptitudes des élèves. En outre, le but du processus glottodidactique ainsi que de l'ensemble du système de l'éducation est le développement des aptitudes et des intérêts des apprenants, la formation de leurs opinions, le développement des attitudes sociales, morales et esthétiques aussi bien que l'éducation dans l'esprit d'ouverture et d'acceptation de la diversité culturelle. Pour atteindre ces objectifs en classe de langue, il faut inclure dans le processus didactique à la fois la transmission des connaissances linguistiques et la formation des capacités qui rendent possible la communication linguistique orale et écrite

ainsi que le développement de la compétence interculturelle. Celle-ci est nécessaire pour atteindre l'efficacité de communication qui servirait non seulement à transmettre et à recevoir des messages linguistiques mais aussi à les interpréter correctement. La capacité à communiquer dans une langue étrangère ne signifie pas seulement qu'on utilise une façon efficace la langue dans des situations linguistiques naturelles, mais aussi qu'on comprend la culture et la mentalité des utilisateurs d'une langue. Les enseignants des langues étrangères sont donc obligés de transmettre aux élèves la connaissance concernant la culture, les conditions de la vie quotidienne dans le pays de la langue cible, les relations interpersonnelles, les systèmes de valeur, les opinions et les attitudes de différents groupes sociaux et les conventions régissant la conduite de ses utilisateurs, qui est nécessaire pour faire face aux malentendus interculturels et pour dépasser des stéréotypes. Tout professeur de langues étrangères, tout en souhaitant être un modèle pour les apprenants, devrait se caractériser non seulement par une excellente compétence linguistique et la qualification pédagogique, mais aussi par une connaissance étendue de la culture du pays cible, donc par la compétence interculturelle.

Pourquoi «interculturelle»?

Par le terme «compétence interculturelle» il faut entendre la capacité à communiquer dans une langue étrangère avec la conscience du contexte de communication, ce qui n'est possible que grâce à la connaissance des deux cultures – la sienne et celle du pays de la langue cible, aussi bien que grâce à la capacité à les comparer et trouver entre elles des similitudes et des différences, afin d'éviter des situations de conflit.

La notion de compétence interculturelle dans le contexte didactique des langues étrangères est parue dans les années quatre-vingt et elle a immédiatement suscitée un grand intérêt. Tout d'abord seulement dans les pays où s'installaient des émigrés, qui étaient obligés de s'intégrer à leur nouvel environnement et à la communauté locale; plus tard dans l'Europe étant en période de l'unification, qui en tant qu'un organisme d'Etat constitue un creuset de nationalités et de cultures.

L'introduction d'au moins une langue étrangère obligatoire dans l'éducation dans les pays de l'UE, afin d'assurer la communication entre les citoyens des pays européens, forçait les étudiants non seulement à former des compétences de communication, mais aussi à comprendre les réalités du pays de la langue cible et sa culture.

C'est la raison pour laquelle la notion de «compétence interculturelle» a pris au fur et à mesure une nouvelle dimension: les élèves acquièrent la capacité de se servir d'une langue étrangère, prennent connaissance de la culture de la nation qui utilise cette langue comme maternelle et ils la comparent avec la sienne. Une telle compréhension de l'apprentissage des langues étrangères, qui associe la communication langagière et la formation de la sensibilité interculturelle est actuelle jusqu'au présent. Dans l'école contemporaine la formation des aptitudes de communiquer dans une langue étrangère n'est plus une valeur en soi parce que l'utilisation de la langue étrangère est devenue un outil permettant aux étudiants d'acquérir les connaissances sur les réalités de la vie dans un pays de la langue cible, sur les visions du monde et les mentalités de ses habitants, afin de faire face aux malentendus interculturels dans les contacts avec des représentants des autres nationalités.

En parlant du développement des compétences interculturelles dans l'enseignement de la langue étrangère on prend en considération avant tout la communication avec les représentants de différentes cultures. Cela ne signifie pas uniquement l'envoi et la réception des messages langagiers, mais la conversation avec compréhension de tous les aspects de l'information transmise, donc l'interprétation correcte de la communication. Pour créer cette compétence, l'enseignant est tenu d'organiser le processus d'enseignement de la façon qui donne la possibilité aux apprenants de former des compétences générales (elles ne sont pas, véritablement et directement liées à l'apprentissage d'une langue, mais elles représentent le niveau de connaissances des apprenants et la ressource de leurs propres expériences nécessaires aussi dans le processus d'apprentissage d'une langue

étrangère. Donc elles influent sur l'efficacité de la communication et alors elles peuvent être considérées comme des composantes de la compétence de communication) des compétences langagières de communication, permettant de mettre en oeuvre des plans communicationnels grâce aux moyens linguistiques connus auparavant.

Dans les groupes de compétences énumérés là-dessus il y a aussi ceux qui forment la base de la compétence interculturelle, comme: la connaissance déclarative sur la société et la culture de la communauté qui utilise la langue donnée et la conscience d'existence de la relation entre leur propre culture et la culture de la communauté de langue cible (compétence générale); la connaissance procédurale comprise comme la capacité à reconnaître le lien entre sa propre culture et la culture étrangère, la capacité à choisir des stratégies appropriées de comportement dans les contacts avec les représentants des autres cultures, ou la capacité à surmonter les stéréotypes. Dans les groupes mentionnés ci-dessus il y a également la compétence sociolinguistique relative à la connaissance et aux compétences qui permettent de maintenir la dimension sociale de la communication linguistique et d'interpréter correctement des messages linguistiques - par exemple, elles aident à comprendre les déterminants des relations sociales qui existent dans le pays de la langue cible, les conventions polies adoptées dans cette société et les porteurs de la soi-disant «sagesse populaire». L'élève devrait également être conscient de différents registres de la parole, prendre connaissance des dialectes ou des variations régionales de la langue, et il acquerra ainsi la capacité d'identifier les déterminants de la langue, comme par exemple: la classe sociale, l'origine nationale, le groupe ethnique ou professionnelle. C'est d'autant plus important que la connaissance sur le pays de la langue cible ne découle pas de l'expérience de l'apprenant, mais seulement des transferts des autres personnes, alors elle peut être déformée par les stéréotypes. C'est pour cette raison que les professeurs des langues étrangères devraient disposer de connaissances appropriées et d'expérience suffisante au sujet de la culture et des réalités de la vie dans un pays de la langue cible pour être en mesure de faire surmonter ces stéréotypes.

La tâche des enseignants est également de choisir des outils pédagogiques de sorte qu'ils reflètent d'une façon fidèle les réalités de la société de la langue cible parce que c'est sur cette base que les étudiants acquerront non seulement les connaissances linguistiques et formeront les compétences linguistiques de communication, mais construiront aussi l'image du pays et de la culture de la langue cible.

La didactique de sensibilité

Depuis toujours le transfert des connaissances de la réalité et de la culture était un élément de la formation linguistique, mais il était généralement traité comme un aspect surdimensionné de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enseignants préparaient des leçons supplémentaires consacrées à certains problèmes de la culture qui avaient pour but avant tout de diversifier le processus d'enseignement dans les périodes précédant la fête par le transfert de connaissances sur les habitudes et les coutumes. Ces leçons ont souvent fini par l'obligation d'acquérir par les élèves du matériel lexico-grammatical supplémentaire qui allait souvent au-delà du niveau et des capacités des apprenants. De plus, elles donnaient peu d'avantages dans le développement de la compétence interculturelle et communicationnelle.

La didactique contemporaine de l'enseignement des langues étrangères souligne d'une façon particulière la nécessité de former ce que « Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRPL) appelle la sensibilité interculturelle. Cela signifie que dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère le transfert d'informations sur la réalité et la connaissance de la culture, ainsi que la formation des aptitudes interculturelles doit se faire d'une façon systématique durant tout le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

La forme est un transfert

Les documents didactiques qui sont utilisés dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère jouent un rôle extrêmement important dans la formation de la sensibilité interculturelle chez les apprenants. Ils sont avant tout une source de connaissance sur le système de la langue cible mais aussi de la culture de communauté qui parle cette langue. Ainsi, tous les documents pédagogiques utilisés pendant le cours de la langue étrangère devraient inclure des informations sur la réalité et la culture, représentant divers aspects de la culture et de la vie quotidienne des habitants du pays de la langue cible, sur la base desquels devraient être présentés les contenus linguistiques.

Les enseignants, en organisant le processus didactique, devraient faire attention non seulement si dans les documents d'apprentissage se trouve ce type d'information, mais aussi à leur abondance, la forme, la diversité, la fonctionnalité et l'étendue ainsi que la façon dont elles sont présentées. Ce sont les documents sur la réalité et la culture qui devraient être le point de départ pour l'apprentissage des com-

pétences linguistiques de la communication. C'est sur cette base que tous les élèves devraient développer toutes les compétences linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la communication orale (composée de la compréhension orale et de la production orale) et de la communication écrite qui est basée sur la réception (la compréhension écrite) et la production langagière (la production écrite).

Il y a des textes et «des textes»

Pour former la compétence de la compréhension orale l'enseignant devrait utiliser les documents auditifs courts et longs, présentant un contenu lié aux réalités de la vie et la culture du pays de la langue cible, adapté au niveau linguistique des destinataires, par exemple: comptines, poèmes, chansons,

L'attitude de l'enseignant au regard de la matière qu'il enseigne est aussi importante. Ses qualifications professionnelles et l'engagement à l'enseignement, son savoir et son expérience dans les contacts avec des représentants des autres cultures, l'intérêt visible pour les sujets des cours. Tout cela peut éveiller la curiosité des élèves pour le pays de la langue cible. La diligence dans la préparation de chaque unité d'enseignement, l'élaboration appropriée d'outils didactiques et une gamme convenable des

courts dialogues (pour la I^{ère} et II^{ème} étape d'éducation); poèmes, chansons, dialogues, courts monologues, courtes pièces radiophoniques, fragments ou courts programmes de télévision et courtes œuvres littéraires (pour la III^{ème} et IV^{ème} étape d'éducation).

Ces documents peuvent également devenir le point de départ pour apprendre à construire l'expression orale, comme les réponses aux questions, la formulation des questions concernant le document oral ou la description des personnes, des choses et des phénomènes qui y sont présentés (indépendamment ou en s'appuyant sur un modèle auditif, verbal ou graphique donné), la construction de petits dialogues parallèles, la préparation des dialogues en se servant du document oral, la construction d'un bref discours sur la base du sujet de pièce radiophonique, la formulation des hypothèses concernant les idées sous-entendues d'une émission radiophonique et des hypothèses à ce sujet ou le jeu de rôles basé sur un contenu présenté. Le texte écouté et compris par les étudiants peut également devenir un stimulant pour

la formulation de l'expression écrite comme le remplissage de tableaux, de diagrammes, de formulaires, la résolution de rébus, la reconstitution de la parole dans les dialogues, la description d'images, la construction d'une brève expression écrite selon un modèle sur le document entendu, la construction de ses propres expressions en se servant du texte, la rédaction autonome de courts messages, de cartes postales, d'invitations, de lettres personnelles en utilisant simultanément les connaissances interculturelles présentées dans le document.

Seulement les illustrations?

D'autres porteurs d'informations culturelles qui peuvent être à la fois un grand stimulant pour la formation des compétences de la production orale

tâches intéressantes en utilisant de multiples techniques d'apprentissage contribuent à donner aux apprenants une motivation cognitive. Un élève bien motivé sera plus rapide et plus enclins à apprendre une langue étrangère, recherchera sans aide des informations complémentaires sur la culture des pays de la langue cible ou montrera une volonté d'entrer en contact avec les représentants de cette culture, ce qui influencera la formation de ses compétences interculturelles.

ou écrite sont certainement tous les documents graphiques présentés dans les manuels scolaires sous forme de photos, dessins, collages, schémas, tableaux, diagrammes, pictogrammes. Malheureusement, ce genre de document didactique est traité par les élèves, mais également par les enseignants, en principe comme un élément décoratif. En raison du fait que dans de nombreux manuels il n'a été prévu aucune consigne en liaison avec les documents graphiques, on peut en conclure qu'ils sont traités de la même manière par les auteurs de manuels scolaires. Cependant, certains enseignants tentent d'attirer l'attention des étudiants sur les éléments graphiques présentés dans le manuel. Le plus souvent, ils constituent l'illustration du contenu de texte situé à côté. Les enseignants s'en servent dans les exercices visant à développer la compréhension globale du texte écrit – en s'appuyant sur ces éléments ils déterminent avec les étudiants le sujet du texte.

Ce type de tâche est un excellent fondement pour la didactisation suivante du document graphique

afin de développer la compétence interculturelle et communicationnelle. Les élèves peuvent nommer tous les éléments situés là-dessus, donc ils automatisent ou développent le lexique et utilisent une des techniques les plus populaires d'apprentissage – ils créent leur propre dictionnaire illustré. Sur cette base ils peuvent alors décrire une image ou un dessin, interpréter son contenu et formuler des hypothèses concernant la localisation, le temps, les gens et les situations qui y figurent. Ils pratiquent ainsi la communication et l'automatisation des contenus de réalité et de culture qui sont présentés sur le document graphique.

Les textes parlent librement

La forme la plus connue et sans doute la plus couramment utilisée de la communication interculturelle, étant simultanément la base pour tout le cours de la langue étrangère, sont les documents textuels. On peut les trouver dans tous les manuels pour chaque étape de l'éducation. Ce sont des éléments adaptés à l'âge, aux intérêts et au niveau langagier du public: histoires par dessins, bandes dessinées, textes d'utilité courts et longs, recettes, courts monologues, descriptions, vœux, emploi du temps, programmes de télévision, cartes postales, lettres, courriels, contes, souvenirs, interviews, scénarios de spectacles scolaires, courts textes narratifs. Tous remplissent les fonctions susmentionnées: de porteur d'informations ainsi que de base de la formation de toutes les compétences linguistiques. Tout d'abord ils permettent de développer la compréhension écrite mais en même temps les étudiants peuvent exercer les autres compétences langagières. Les professeurs, sans avoir de problème avec la didactisation des documents textuels, les utilisent très souvent en classe de langue. La présentation du texte est généralement précédée par des exercices dont le but est d'éveiller l'intérêt des élèves par son contenu. Les élèves font ensuite des exercices menant à la compréhension du texte, après lesquels sont en général proposés des activités de communication, visant à consolider les informations apparues dans le texte et à automatiser de nouvelles formes lexico-grammaticales, oralement ou par écrit. Mais quel que soit le document utilisé en classe de langue: graphique ou textuel, il est important qu'il soit le porteur d'informations liées aux réalités de la vie dans un pays de la langue cible et à sa culture et qui se réfère à l'expérience personnelle des élèves. Ce document devrait devenir une base pour les exercices de communication qui forment toutes les compétences linguistiques – c'est grâce à cela que le processus didactique sera adressé à tous les types d'apprenants. Un tel processus d'ap-

prentissage devrait permettre d'introduire l'apprentissage systématique de la langue et d'acquérir des compétences et le savoir nécessaires pour la communication libre dans une langue étrangère dans les situations de la vie quotidienne.

Apprendre l'ouverture

Bien que ce soient les élèves qui sont l'objet du processus didactique et c'est sur eux que toute l'attention des organisateurs du système éducatif devrait être fixée, dans le cas de l'enseignement des langues étrangères il faut aussi insister sur le rôle de l'enseignant. C'est lui qui est responsable d'organiser tout le processus éducatif, qui consiste non seulement à transmettre la connaissance globale et langagière, à former toutes les compétences et les connaissances linguistiques nécessaires à engager une conversation, mais aussi à développer une attitude d'ouverture et de tolérance à l'égard de la culture du pays où l'apprentissage de la langue est obligatoire. La tâche de l'enseignant est d'organiser un tel processus d'apprentissage pour qu'il soit adapté aux intérêts, capacités et compétences des apprenants et qu'il soit méthodiquement correct. Il est également chargé de créer une ambiance propice à l'apprentissage – une atmosphère de bonté, sécurité, intérêt ressenti par les apprenants ainsi que d'engagement et soutien.

L'attitude de l'enseignant au regard de la matière qu'il enseigne est aussi importante. Ses qualifications professionnelles et l'engagement à l'enseignement, son savoir et son expérience dans les contacts avec des représentants des autres cultures, l'intérêt visible pour les sujets des cours. Tout cela peut éveiller la curiosité des élèves pour le pays de la langue cible. La diligence dans la préparation de chaque unité d'enseignement, l'élaboration appropriée d'outils didactiques et une gamme convenable des tâches intéressantes en utilisant de multiples techniques d'apprentissage contribuent à donner aux apprenants une motivation cognitive. Un élève bien motivé sera plus rapide et plus enclins à apprendre une langue étrangère, recherchera sans aide des informations complémentaires sur la culture des pays de la langue cible ou montrera une volonté d'entrer en contact avec les représentants de cette culture, ce qui influencera la formation de ses compétences interculturelles.

Conclusion

Pour résumer ces considérations, il faut souligner que le développement des compétences interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères devrait être indissolublement lié à la formation des compétences générales, qui permettent de se retrouver dans le monde réel, tout en développant des com-

pétences linguistiques de communication qui permettent à un participant de la vie sociale de fonctionner dans la vie quotidienne à l'aide des moyens linguistiques. La communication dans une langue étrangère signifie l'utilisation de la langue en pleine connaissance de la diversité culturelle des utilisateurs de la langue.

Les enseignants, souhaitant développer dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère également la compétence interculturelle permettant de s'ouvrir aux représentants des autres nationalités, d'élargir la tolérance envers les différences culturelles et de former des attitudes qui respectent les normes de conduite, devraient choisir des outils didactiques de façon qu'ils donnent la possibilité de transférer la connaissance de la réalité et de la culture et qui puissent être une base pour les activités de communication. Avec leur aide les enseignants devraient développer toutes les compétences linguistiques et activer tous les sens des élèves. Une telle organisation du processus didactique est une expression de la conscience de l'enseignant sur les différents types d'apprenants et de son savoir méthodologique. La mise en œuvre de l'enseignement multisensoriel permettra de mémoriser plus rapidement les thèmes lexico-grammaticaux, ainsi que les informations transmises sur la réalité et la culture. Le rôle des enseignants des langues étrangères est également de stimuler la motivation cognitive des élèves, d'éveiller l'intérêt pour leur culture du pays de la langue cible – c'est la raison pour laquelle pendant le cours les enseignants devraient utiliser les diverses formes de matériaux authentiques. Par une bonne sélection des documents didactiques et une bonne organisation d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants donnent la possibilité aux apprenants de développer des compétences de communication dans une langue étrangère. Cela signifie non seulement une compréhension correcte et la formulation de messages dans une langue étrangère, mais la compréhension de différents aspects en relation avec les normes en vigueur dans une culture étrangère et l'interprétation correcte par rapport à leur propre culture. Le processus éducatif bien réfléchi et organisé, au cours duquel la communication interculturelle et la compétence sont parallèlement formées, va aider les apprenants à s'ouvrir aux autres cultures et à choisir les stratégies appropriées de comportement dans les contacts avec leurs représentants. Les élèves apprendront à surmonter les stéréotypes et à tolérer la différence et à arbitrer entre leur propre culture et la culture étrangère. Cela peut devenir une source d'une force dans la construction d'une coexistence pacifique des différentes cultures.

Sur la motivation des élèves

Urszula Słojkowska, enseignante de français au Collège N° 7 Sybiraków de Szczecin

Il arrive souvent que quand on parle des «langues étrangères», on ne pense qu'à la langue anglaise. L'anglais a repris le monopole de la communication sur tous les continents pour des raisons diverses et d'ailleurs légitimes. Par conséquent, en tant que professeur de la langue française, je suis dans une situation désavantageuse par rapport aux anglicistes parce que d'abord je dois convaincre les étudiants d'apprendre cette langue. Cette situation est encore plus compliquée à cause d'un stéréotype qui existe en Pologne sur la grande difficulté à maîtriser la langue française. Je suis convaincue que beaucoup d'enseignantes et d'enseignants sont confrontés au problème semblable, dont les cours occupent une position éloignée dans le classement de popularité à l'école. Par la suite, les efforts entrepris par nous et les tentatives de motiver les élèves dès le début ont l'air un peu différent.

Je commence à motiver les élèves pendant le premier cours par un court remue-méninges. Je pose une question: Que se passerait-il si tous les gens développaient leurs compétences dans un seul domaine uniquement? À la suite de la discussion, les élèves viennent toujours à la conclusion que dans ce cas-là les succès de notre civilisation seraient consacrés à un seul thème et un grand nombre de tendances et d'inventions ne serait jamais né. Cette conclusion est le premier argument pour l'apprentissage des autres langues en plus de la langue anglaise qui est si populaire.

Une autre question importante est de démontrer des avantages pratiques de la connaissance de la langue française – à commencer par la possibilité d'obtenir le certificat renommé de l'examen français du DELF déjà en troisième année du collège, en allant par la possibilité de trouver un travail dans l'Union Européenne, par exemple, en tant que traducteur et à finir par les avantages les plus quotidiens comme la bonne prononciation et la compréhension de la signification des mots français présents dans la réalité polonaise.

Le fait de convaincre les élèves à apprendre la langue française au début du travail est très important, mais pas suffisant pour trois ans. Pendant

toute cette période, j'essaie de maintenir l'intérêt, en me servant surtout de méthodes connues. Entre autres, j'encourage à participer aux échanges éducatifs internationaux, qui sont généralement précédées d'envoi des e-mails ou des lettres. Les excursions et la participation à différentes manifestations thématiques liées à la France ou à la langue française constituent également une motivation très efficace, par exemple le Festival de la chanson française organisé par les étudiants du Département de la Philologie Romane, aussi bien que les concours organisés par l'Ambassade de France. Une autre composante essentielle de l'apprentissage du français est de cultiver les traditions et les fêtes d'origine française. Ce qui peut donner une immense satisfaction c'est la préparation par soi-même de la galette des rois faite avec la recette française pour l'Épiphanie ou les jeux de rôles en français dans les fragments tirés du *Petit Prince*. Il est préférable de réaliser ce type d'activités pendant les cours supplémentaires qui aident l'enseignant à «perfectionner» le talent de l'élève et d'autre part qui permettent de découvrir et «faire paraître» des côtés forts d'un élève plus faible.

L'un des moyens les plus importants et les plus efficaces pour soutenir l'élève est d'utiliser des méthodes et des techniques d'enseignement conformément à leur style d'apprentissage. Étant donné quatre types d'élèves («les visuels», «les auditifs», «les kinesthésiques», «les tactiles») lors du premier cours j'effectue toujours un test qui est une référence pour moi pour les méthodes de travail que je devrais utiliser avec les élèves respectifs. En ce qui concerne le déroulement des cours, mon idée vérifiée pour apprendre le lexique et surtout les règles grammaticales, est de donner le cours de sorte que ce soient les élèves qui découvrent le sens des mots nouveaux et les règles de grammaire, en les formulant correctement. Les règles ainsi distinguées seront retenues par eux pour plus de temps.

L'enseignement organisé et sage de la langue française, adapté aux prédispositions des élèves, leur donnera un développement global, ce qui constitue en effet l'objectif didactique et éducatif principal.

L'éducation made in Turkey

Piotr Lachowicz

Le Centre de formation des enseignants de Poméranie Occidentale

J'ai le sentiment d'avoir éprouvé personnellement ce qui est la fascination romantique pour l'Orient. Il y a quelque chose d'extrêmement charmant dans le son de l'appel des musulmans à la prière, chanté la nuit des tours des minarets, dans les chansons tristes jouées à ciel sans nuages par les Turcs et les Turques amoureux de leur culture dans la beauté du paysage désertique et montagneux. Au centre de cet autre, plus propre au Moyen-Orient qu'à l'Europe, paysage il m'est arrivé d'observer l'éducation turque, tellement différente de celle de l'ouest.

L'Union Européenne a lancé en 2007 le programme «Apprendre pendant toute la vie» (LLP) dans le cadre duquel il y a le projet des Visites d'étude. C'est grâce à celui-ci qu'il est possible pour les employés du secteur d'éducation d'aller dans 31 pays européens couverts par le soutien. Ainsi, il est devenu possible d'envoyer une délégation de 14 personnes, qui comprenait des représentants de: Pologne, Grande-Bretagne, France, Allemagne, Finlande, Estonie, Italie et Belgique à Mersin – une ville d'un demi-million d'habitants dans le sud de la Turquie.

Les préparatifs à ce type de visite commencent déjà une année avant le départ, quand il est nécessaire de remplir et de déposer le formulaire de demande dans une langue européenne de choix (allemand, anglais ou français). Ensuite, c'est le CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) qui choisit l'une des quatre visites, proposées dans la demande déposée par le candidat, conforme au profil du travail qu'il fait. Voilà comment je suis devenu un participant de la visite N° 266 ...

À la porte, nous accueille un jeune homme de moins de 40 ans. Il se présente d'un mauvais anglais. Il s'appelle Mustafa et il est le directeur d'école maternelle. Comme il le souligne, il est un de quelques-uns des hommes dans cette province qui gèrent ce type d'établissements. A part lui-même, avec les enfants travaillent trois hommes et six femmes. «C'est une école maternelle vraiment unique» – dit Hamid qui s'occupe de nous.

Les murs sont peints de couleurs chaudes et les ouvrages des enfants sont partout suspendus. «Les enfants peignent de la même manière dans le monde entier», remarque avec un sourire Soetkin de Belgique. Mais quelque part parmi les travaux innocents des gamins il y a un tableau inquiétant tout le monde – le drapeau de la Turquie, les photos et des notes biographiques du dirigeant décédé. La même ambiance règne dans chaque établissement d'enseignement. L'omniprésent Atatürk regarde ses soumis presque de partout.

Mustafa Kemal Pacha, puisque c'est son vrai nom, est né en 1881 et il était jusqu'à sa mort en 1938 le premier président de la Turquie indépendante. Chaque enfant sait le citer et d'autres faits importants de sa vie. Après la mort, le chef est devenu une icône, un symbole du pays qui vise à tout prix vers l'unification avec l'Europe. En tenant compte du fait que depuis presque 50 ans la Turquie sollicite, sans

succès, l'admission à la communauté européenne, cette évaluation presque aveugle du régime d'Atatürk suscite une certaine défiance.

Le représentant d'une collectivité locale turque responsable de l'éducation, interrogé sur l'omniprésence d'Atatürk répond sans hésitation: «Il était un personnage très important» et ajoute: «D'ailleurs, personne ne s'oppose à sa présence dans l'école. Tous les parents sont fiers et heureux que les élèves puissent apprendre sur lui».

Toutefois, l'absence de la Turquie dans les structures strictes de l'UE n'est pas une preuve de son absence dans la vie de l'éducation européenne. La Turquie, comme la Norvège, le Liechtenstein et l'Islande, participe au programme LLP, en prenant part à des projets réalisés dans le cadre des programmes tels que Comenius et Grundtvig. Une grande joie, que les Turcs tirent de la réalisation des projets de l'UE, est bien frappante. Dans les établissements visités, il était difficile de ne pas remarquer d'immenses pancartes avec des informations sur des projets internationaux, de larges photos, mises sur les murs des corridors, représentant toutes les visites des élèves et des enseignants venant des écoles européennes. Les exemples de bonnes pratiques étaient pré-

temps, dans les centres de formation on organise des cours pour les femmes afin de les stimuler professionnellement. Elles peuvent y maîtriser l'utilisation d'ordinateur, apprendre les bases d'économie ainsi que les langues étrangères. Mais ce ne sont pas ces formes qui sont les plus populaires. Le plus souvent on peut voir les femmes au cours de broderie, de fabrication de bijoux, de peinture. «C'est le choix des femmes elles-mêmes» – nous ont assuré les hommes travaillant dans le centre.

A l'entrée de l'école primaire de Mersin



Pendant les femmes que nous rencontrons à Muhsin Yanpar semblent ne pas apercevoir un problème. La garde des enfants est leur rôle naturel. C'est pour cela qu'elles passent leur temps à l'école avec plaisir, où elles ont, à côté de la salle de professeurs, leur propre pièce. Une petite pièce équipée d'un canapé, d'un bureau et d'un rayon pour les livres, où se trouve le bureau du conseil des parents, est un lieu où les enfants peuvent venir parler de leurs problèmes, se détendre pendant les récréations, ou tout simplement se blottir à l'une des «sœurs» comme elles se nomment elles-mêmes.

Les portraits d'Atatürk sont exposés dans chaque établissement



sentés avec fierté qu'il est difficile de trouver dans des situations similaires dans d'autres écoles européennes. Notre visite de quelques dizaines de minutes dans une école était pour ses hôtes un événement très important.

L'école primaire Muhsin Yanpar est une des meilleures écoles primaires de la ville. Nous sommes accueillis par les élèves bien vêtus de costumes traditionnels turcs et accompagnés de leurs mamans. Ce qui est intéressant, c'est que parmi eux il n'y a aucun père. Pendant que les femmes s'engagent activement à la vie scolaire, les hommes travaillent. En même

Les parents avec les enseignants tentent d'organiser le temps de leurs enfants de la façon la plus attrayante. La fête des enfants célébrée chaque année à Muhsin Yanpar est devenue une semaine de fête des enfants, pendant laquelle on organise des spectacles, des compétences sportives ou des ateliers. La préparation de tels événements prend beaucoup plus de temps que le légal nombre d'heures de cours obligatoire en Turquie. Toutefois, les professeurs que nous avons rencontrés sont remplis de joie. D'où vient cet enthousiasme? «Du sourire des enfants» – répondent sans réfléchir. «Tout cela est pour eux. Ce sont eux qui sont les plus importants.»

Compétence interculturelle en didactique des langues étrangères

Paulina Kuźmo-Biwan

**Enseignante de la langue anglaise au Collège Catholique de Szczecin,
entraîneur des courts par Internet dans le programme eTwinning**

La dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères semble être un aspect naturel et une partie intégrante de la pratique éducative prise au sens large qui se focalise sur la création des aptitudes de communiquer en une langue étrangère avec les représentants d'autres nations. Malgré cet aspect naturel tout particulier il s'avère quand même que dans plusieurs écoles polonaises l'apprentissage d'informations sur la culture (celle qui est appelée haute et celle de la vie quotidienne) est négligé ou bien marginalisé.

Le document qui est connu à presque chaque enseignant de langues étrangères, édité par le Conseil de l'Europe «The Common European Framework of Reference for Languages» («Cadre européen commun de référence pour les langues»), définissant le

niveau de connaissance linguistique des utilisateurs d'une langue donnée, décrit les compétences que devrait avoir un élève communiquant en une autre langue que sa langue maternelle. Parmi une série d'aptitudes il y en a celles qui sont liées à la connaissance de la culture du pays dont la langue nous apprenons. Par ailleurs, les compétences interculturelles se trouvent juste à côté par exemple des compétences interpersonnelles ou sociales, parmi les soi-disant compétences clés (*key competences*) formulées en 2006 par le Parlement Européen et le Conseil de l'Union Européenne. L'une des priorités de l'Union Européenne, c'est l'idée d'apprendre pendant toute la vie (*Life-long Learning Programme*), et en particulier le développement des compétences linguistiques et culturelles. La compétence interculturelle devient donc une partie intégrante de la compétence linguistique et devrait être une composante de l'atelier de tout professeur enseignant les langues étrangères.

Conformément à la définition proposée par Michael Byram la compétence interculturelle comprend cinq éléments:

- attitude – curiosité et ouverture aux autres cultures, bonne volonté à s'empêcher de faire des stéréotypes et de considérer sa culture en tant que supérieure,
- connaissance des groupes sociaux, des règles culturelles, ainsi que des processus qui se font lors d'une interaction sociale et individuelle,
- aptitude d'interpréter les produits de la culture (les documents, mais aussi les événements) et de les confronter avec la culture indigène,

- aptitude de découvrir et d'entrer en interaction – approfondissement de connaissances sur la culture d'un terrain donné et capacité de se servir de ces connaissances au cours des actions de communication,
- conscience culturelle critique et éducation civique (politique) – capacité d'évaluation à la suite d'observation des actions de communications*.

La personne qui a acquis la compétence interculturelle même en partie, c'est quelqu'un qui est capable d'analyser et d'interpréter les phénomènes culturels qui sont étrangers pour la culture indigène. C'est quelqu'un qui a pris connaissance non seulement de la littérature ou de la musique d'une certaine région mais également (et peut-être avant tout) sait s'entretenir correctement avec les représentants d'autres cultures, en adaptant convenablement les moyens linguistiques et extralinguistiques à un contexte situationnel donné. L'interculturel, c'est un dialogue avec une autre culture au sens propre et au sens figuré.

Il semble que la meilleure voie soit ici un tel enseignement de l'interculturel qui n'appauvrirait pas l'acquisition par les élèves de la compétence linguistique mais bien au contraire – enrichirait les cours de grammaire ou les cours avec le texte écrit, étant souvent monotones, d'un aspect pratique. Il ya bien des textes mis dans les manuels qu'il suffirait de modifier juste un peu pour qu'on puisse s'en servir comme base de jeux de rôles (élève – représentant d'une autre culture) ou provoquer les élèves à faire un débat constructif, laisser faire une réflexion libre avec les éléments d'analyse et de comparaison des deux cultures.

Dans la didactique des langues étrangères en Pologne on peut toujours observer une approche descriptive qui domine consistant surtout à inculquer aux élèves les connaissances de la grammaire et du vocabulaire de la langue étrangère. Il ne faut en être étonné parce que les élèves des écoles polonaises sont habitués à faire des tests linguistiques qui vérifient la connaissance de structures grammaticales complexes (par ailleurs étant très souvent utilisées très rarement dans les situations de la vie quotidienne, pris

en tant qu'anachronismes par les interlocuteurs locaux), et les auteurs des épreuves et des concours de matières rivalisent dans la recherche des exceptions aux règles ou la recherche des collocations linguistiques ou des expressions idiomatiques n'étant plus utilisées. Cependant il y a un fait qui fait naître l'espoir que l'enseignement sur la culture (déterminé comme «éléments de connaissances sur la culture et les pays x-phones») a déjà trouvé sa place dans la description des exigences d'examen pour les élèves se préparant aussi bien à l'examen de baccalauréat qu'à l'examen de fin du collège. On trouve donc des éditions corrigées de manuels déjà existants ou bien des manuels tout nouveaux qui ont enrichi leurs pages d'informations sur la civilisation, de textes des belles-lettres, d'enregistrements comportant les dialectes de différentes régions ou bien de parties mises à part consacrées aux mœurs et aux traditions d'un pays donné. Il manque toujours quand même ou il n'y a pas en nombre suffisant de documents concernant le comportement dans les situations de la vie quotidienne, les moyens d'éviter les soi-disant faux pas de communication sans parler de descriptions de comportements non verbaux étant si importants lors des contacts avec l'autrui.

Plusieurs enseignants polonais sont souvent accusés d'avoir fait un enseignement concentré sur la quantité (du savoir transmis et inculqué aux élèves) plutôt que sur la qualité de la formation. D'autre part, les parents et la direction de l'école souhaitent voir rapidement les effets d'apprentissage des langues étrangères ce qui se voit de façon évidente dans les résultats obtenus par les élèves aux épreuves de certificats linguistiques, aux examens finaux ou aux concours. L'enseignant alors, même si sa conviction sur l'importance d'acquisition de la compétence interculturelle est suffisante, doit adapter ses méthodes d'enseignement aux exigences des personnes évaluant son travail. Et celles-ci demandent des preuves tangibles d'avoir acquis par un élève du savoir linguistique (à nouveau de la grammaire et du lexique plutôt que des informations sur la culture).

Comment donc peut-on mettre en accord les deux parties ayant au premier coup d'œil des attentes opposées?

Il semble que la meilleure voie soit ici un tel enseignement de l'interculturel qui n'appauvrirait pas l'acquisition par les élèves de la compétence linguistique mais bien au contraire – enrichirait les cours de grammaire ou les cours avec le texte écrit, étant souvent monotones, d'un aspect pratique. Il ya bien des textes mis dans les manuels qu'il suffirait de modifier juste un peu pour qu'on puisse s'en servir comme base de jeux de rôles (élève – représentant

d'une autre culture) ou provoquer les élèves à faire un débat constructif, laisser faire une réflexion libre avec les éléments d'analyse et de comparaison des deux cultures. Même les cours populaires précédant les fêtes, faits dans la plupart des écoles avant les fêtes de Noël ou les Pâques et qui consistent souvent à chanter les chants de fête ou à retenir une série de vocabulaire liée aux fêtes, on peut les organiser de sorte que les élèves entrent en jeu en préparant les plats de fête typiques pour un pays ou en s'adressant les vœux. De plus, même si le manuel ne permet pas

professionnelles). Il est possible également de faire l'échange de lettres entre les élèves dans le programme ePals ou d'inviter à l'école un interlocuteur local, d'un pays dont la langue on apprend, pour animer un cycle d'ateliers ou de cours (une telle forme d'apprentissage d'informations sur la culture est offerte au Programme Européen d'Education «Sans Frontières»). Une bonne idée semble être aussi de choisir une journée dans l'année qui serait consacrée à une culture et préparée dans son intégralité par les élèves (par exemple stands où on sert des plats, clubs d'information politique, jeux de rôles de cabaret, présentations, pantomimes, etc.). Les idées ne manquent pas et le rôle d'un enseignant n'est que (et peut-être encore) de se faire comprendre et de faire comprendre aux élèves que la communication avec les représentants du pays, dont la langue on apprend, ne sera pas possible ou deviendra stressante pour une personne ne connaissant pas les réalités de la vie quotidienne de ce pays. Une telle communication pourra même ne pas être engagée si l'on ne connaît pas les formules de salutations, la série de thèmes «pour bien commencer» ou les gestes amicaux ou tout simplement la signification de la mimique. Cependant, ce sont justement ces éléments dont se compose la compétence interculturelle.

Pour conclure, l'importance de la compétence interculturelle devient particulièrement significative à l'époque du pluralisme culturel et de la mondialisation. Aujourd'hui les personnes apprenant les langues étrangères ont beaucoup d'occasions de côtoyer les représentants d'autres cultures: assez souvent elles font les études à l'étranger, partent pour chercher du travail, participent à des conférences et des réunions professionnelles internationales ou bien tout simplement font connaissance de personnes des autres nations pendant les voyages de vacances ou à travers les contacts sur Internet et des forums de discussion. Le rôle d'un enseignant de langue étrangère est de faire à ce qu'une telle rencontre soit quelque chose de probable et – par la suite – qu'elle soit efficace et agréable pour les participants de cette interaction.

d'introduire à chaque fois dans un cours des éléments de connaissance sur la culture, cela vaut la peine de tenter de rechercher des documents authentiques intéressants qui transmettent de telles informations directement ou indirectement. Cela peut être sous forme d'articles de presse de toute sorte, de tracts publicitaires, de cartes ou de plans, de menus, de courts films documentaires, de chansons, d'anecdotes ou même sous forme de plaisanteries où on se sert de clichés nationaux qui constituent une très bonne base de débat. Tout enseignant – ayant l'accès à Internet et ayant envie de consacrer quelques dizaines de minutes par semaine pour rechercher un document adéquat – est capable de rassembler en un temps court un lot de textes, de films ou d'enregistrements audio qu'il pourra utiliser pendant des années dans son travail didactique.

Une autre façon d'introduction de la compétence interculturelle dans la compétence linguistique, c'est la participation des enseignants et des élèves dans les programmes de coopération des écoles, par exemple dans le programme eTwinning (où la coopération se fait en se servant d'outils Internet), Comenius (projets linguistiques où les élèves ont une possibilité de rendre visite à leurs partenaires dans leur pays natal) ou Leonard de Vinci (programme destiné aux écoles



Les festivités à l'occasion de la Journée de la Langue Anglaise au Collège Catholique, c'est aussi bien l'apprentissage qu'un bon moment pour s'amuser.

* Byram M., *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, «Sprogforum»200, N°16, Texte accessible sur le site Internet: http://inet.dpb.dpu.dk/info_dok/sprogforum/Espr18/byram.html, accès: 29.07.2010.