

Nauczanie interkulturowe a rozwijanie autonomii na zajęciach języka obcego

Marta Janachowska-Budych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
maja@amu.edu.pl

Intercultural teaching and developing autonomy in the foreign language classroom

The main question addressed in this paper is whether the goals of the intercultural approach and those of autonomous learning in foreign language classes are compatible or whether they exclude each other. The first part focuses upon the potential discrepancies between the development of autonomy and intercultural teaching while the second is devoted to the similarities between these two approaches. Moreover, using concrete examples, it aims to show how simultaneous development of autonomy and intercultural competence can be achieved in practice in the foreign language classroom.

1. Wstęp

W odniesieniu do aktualnej sytuacji nauczycieli języków obcych Myczko (2008: 30) konstatuje: „(...) wymagania w stosunku do nauczyciela wzrastają systematycznie wraz z rozwojem teorii glottodydaktycznej. (...) Wzrost wymagań przyniosły standardy podejścia komunikacyjnego i aspekty kształcenia interkulturowego. Poczucie niepewności, a przynajmniej wysokie wymagania stawia obecnie formułowany cel, jakim jest rozwijanie samodzielności ucznia nie tylko wtedy, gdy nauczyciel sam, będąc uczniem, nie doświadczał elementów otwarcia procesu kształcenia językowego”. W świetle tego stwierdzenia zarówno wspieranie autonomii uczniów, jak i rozwijanie ich kompetencji interkulturowej

należą – obok m.in. rozwijania sprawności językowych – do zadań, jakim muszą sprostać nauczyciele języków obcych. Dyskusja glottodydaktyczna wokół tych pojęć jest już od ponad dwudziestu lat bardzo ożywiona i dostarcza kolejnych argumentów oraz dowodów potwierdzających tezę, że obydwa te komponenty powinny być uwzględnione w procesie nauczania i uczenia się języków obcych.

Tu jednak rodzi się pytanie, czy kompleksowe cele, jakie mają osiągać nauczyciele języków obcych, m.in. rozwój autonomii i kompetencji interkulturowej, nie stoją ze sobą pod pewnymi względami w sprzeczności i czy osiągnięcie wszystkich tych celów jednocześnie jest w ogóle możliwe w ramach zajęć językowych? Celem niniejszego artykułu, bazującego na syntetycznym ujęciu teorii i danych empirycznych głównie autorstwa polskich i niemieckich badaczy autonomii i kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych, jest próba wskazania rozbieżności i punktów wspólnych między postulatami autonomii i nauczania interkulturowego na zajęciach języka obcego, jak również ukazanie, na ile i w jaki sposób postulaty te mogą się wzajemnie uzupełniać, zarówno pod względem teoretycznym, jak i w praktyce nauczania.

2. Autonomia a nauczanie interkulturowe – możliwe rozbieżności

Niniejsze rozważania dotyczą uczenia się autonomicznego na zajęciach języka obcego, a więc w kontekście instytucjonalnym. Zanim przejdę do próby odpowiedzi na stojące tu w centrum pytanie o możliwość jednoczesnego rozwijania autonomii i kompetencji interkulturowej osób uczących się, chciałabym krótko odnieść się do pytania sformułowanego – zapewne nieco prowokacyjnie – przez Chudaka (2007: 46), który zastanawia się, czy uczenie się autonomiczne w warunkach szkolnych czy też w warunkach kursu językowego w ogóle jest możliwe, aby następnie sformułować tezę, że zapewne większość uczących się i nauczających odpowiedziałaby na to pytanie negatywnie przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze ze względu na tradycję nauczania, w której to nauczyciel jest osobą dominującą. To on bowiem decyduje o treściach i celach nauczania, kontroluje wyniki nauczania, a indywidualne style uczenia się uczniów uwzględniane są tylko do takiego stopnia, w jakim nie zaburzają z góry założonej wizji i koncepcji całego procesu kształcenia. Po drugie wątpliwości dotyczące uczenia się autonomicznego w szkole czy podczas kursu językowego wynikają z przekonania, że wielu nauczycieli i uczniów utożsamia pojęcie uczenia się autonomicznego i autonomii z uczeniem się samodzielnym, a więc bez pomocy nauczyciela. Przyczyniać się do tego może sposób rozumienia autonomii, m.in. według Little (1999: 22, cyt. za Chudak 2007: 46), Desselmanna (1988: 148, cyt. za Chudak 2007: 46) czy jednej z definicji Komorowskiej (2002: 167), w których brak ingerencji ze strony nauczyciela wymieniany jest jako jedna z cech uczenia się autonomicznego. A przecież,

jak zauważa Zimmermann (1985: 12, cyt. za Chudak 2007: 47), w autonomii nie chodzi o „uczenie się bez jakiegokolwiek sterowania z zewnątrz, lecz o zorganizowanie środowiska nauczania w taki sposób, aby uczący się samodzielnie wchodził z nim w interakcję”¹. Tak więc, jak konstatuje Chudak (2007: 47), uczenie się autonomiczne podczas zajęć jest możliwe do zrealizowania, o ile uczący się świadomie wybierze taką właśnie formę nauki.

Różnice w pojmowaniu pojęcia autonomii są ściśle związane z kwestią kompatybilności celów autonomii i nauczania interkulturowego. Schmenk (2004) zauważa, że to właśnie definicje prezentujące zawężone spojrzenie na autonomię² sprawiają, że autonomię i nauczanie interkulturowe można czasem postrzegać wręcz jako procesy stojące do siebie w opozycji. Po przeanalizowaniu wybranych publikacji na temat autonomii w odniesieniu do uczenia się i nauczania języków obcych, mieszczących się w tak zwanym „głównym nurcie” pojmowania jej oraz po porównaniu dyskursu na jej temat w dydaktyce języków obcych z alternatywnymi ujęciami, zwłaszcza w pedagogice, doszła ona do wniosku, że w glottodydaktycznej dyskusji o autonomii często na pierwszy plan wysuwa się pojmowanie jej jako zarządzania własną nauką języka, a strategie uczenia się traktowane są instrumentalnie i stosowane w celu zwiększenia wydajności i skuteczności uczenia się języka obcego. Takie rozumienie autonomii charakteryzuje się niekorzystnym i niepotrzebnym zawężeniem w dwóch aspektach. Z jednej strony, nie dość że autonomię redukuje się do uczenia się w izolacji i odnosi do pojedynczych osób, to dodatkowo akcentuje się jedynie kognitywną stronę uczących się, czyli ich zdolność do przyswajania i przetwarzania wiedzy. Ponadto przez patrzenie na autonomię przez pryzmat pojedynczych osób sterujących samodzielnie swoim procesem uczenia się, nie uwzględnia się całego kontekstu społeczno-politycznego przygotowania do autonomii i wzmacnia obraz autonomicznej, czyli odizolowanej jednostki pracującej nad osiągnięciem własnych celów (por. Schmenk 2004). To właśnie takie definiowanie autonomii, które kładzie nacisk na ekonomizację procesu uczenia się i efektywne nim zarządzanie, przy jednoczesnym marginalizowaniu kwestii społecznych, tak istotnych w kształtowaniu kompetencji interkulturowej, nie sprzyja jednoczesnemu rozwijaniu postawy autonomicznej i promowaniu tej kompetencji. Schmenk (2004) podkreśla, że autonomicznym można się stać tylko w warunkach heteronomii. Dlatego też w dyskursie na temat autonomii nie można pomijać kwestii, które w dyskusjach na temat nauczania interkulturowego dawno już zostały uznane, a więc, że uczący się są istotami emocjonalnymi i społecznymi, usytuowanymi w kontekstach biograficznych i kulturowych.

¹ Tłumaczenie z języka niemieckiego M.J.B.

² Schmenk (2010: 11-26) wyróżnia sześć wersji autonomii.

W tym miejscu konieczne jest podkreślenie, że celem powyższych rozważań było jedynie zwrócenie uwagi na to, że zbyt duży nacisk kładziony w definicjach autonomii na kwestie samodzielnego uczenia się, bez udziału nauczyciela i wchodzenia w interakcję z innymi uczącymi się, może prowadzić do niezrozumienia tego procesu i założenia, że nie da się on pogodzić z celami nauczania interkulturowego. Prawie dwadzieścia lat temu Nodari (1996) podkreślał rolę komponentów (inter)kulturowych w rozwoju autonomii. Wyróżnił sześć warunków, jakie muszą zostać spełnione, aby cel, jakim jest autonomia w uczeniu się języków obcych, mógł być osiągnięty. Po pierwsze muszą zostać stworzone warunki uczenia się, w których współpraca uczących się i wymiana doświadczeń między nimi będą stanowiły ważny element procesu nauczania. Po drugie uczący się powinni przejąć część odpowiedzialności za decyzje dotyczące zajęć języka obcego. Po trzecie podczas zajęć tematem dyskusji powinien zostać sam proces uczenia się, a nie tylko omówione treści nauczania. Uczących się należy zachęcać do metakognitywnej refleksji i doskonalenia własnych sposobów uczenia się. W kontekście prezentowanego w niniejszym artykule zagadnienia istotny jest kolejny warunek, czyli motywowanie uczących się do tego, aby kontakt z kulturą języka obcego stanowił dla nich okazję do refleksji nad własnymi uwarunkowanymi kulturowo zachowaniami i normami. Refleksja i samoświadomość konieczne do osiągnięcia kompetencji interkulturowej są też niezbędne w rozwijaniu autonomii. Ostatni warunek odnosi się do nauczających języków obcych, którzy powinni być świadomi swoich sposobów uczenia się i zachowania³. Między celami uczenia się autonomicznego i interkulturowego istnieje zatem związek, który zostanie przedstawiony poniżej.

3. Punkty styczne autonomii i nauczania interkulturowego

Orchowska (2006: 250-251), rozwijając swoją koncepcję interkulturowej dydaktyki autonomizującej, stwierdza, że „skuteczne rozwijanie kompetencji interkulturowej musi być powiązane z procesem autonomizacji osoby uczącej się, a więc z rozwijaniem jej osobistej kompetencji komunikacyjnej i uczeniowej”, wskazując, w jakich obszarach założenia nauczania interkulturowego i dydaktyki autonomizującej pokrywają się. Przede wszystkim oba podejścia są zorientowane na uczących się, stawiając ich w centrum procesu nauczania. Ponadto, zarówno w rozwijaniu autonomii, jak i w nauczaniu interkulturowym, kluczową kwestią jest samoświadomość uczących się. W dydaktyce autonomizującej odnosi się ona do *nawyków samokształceniowych oraz zintegrowania nabywanej wiedzy i umiejętności*. W nauczaniu interkulturowym zaś chodzi o *świadomość własnych uwarunkowań kulturowych*.

³ Więcej na temat autonomii nauczycieli m.in. w Sinclair, McGrath i Lamb (2000) oraz Pawlak (2011).

Te teoretyczne zbieżności w podejściu interkulturowym i dydaktyce autonomizującej prowadzą do pytania o praktyczny wymiar jednoczesnego rozwoju autonomii i kompetencji interkulturowej? Na podstawie wybranych przykładów chciałabym pokazać, z jakich narzędzi dydaktycznych mogą skorzystać nauczyciele języków obcych, aby móc jednocześnie kształcić uczniów kompetentnych interkulturowo, jak i autonomicznych.

Na płaszczyźnie dydaktycznej są to przede wszystkim dydaktyka zorientowana na proces oraz dydaktyka zadaniowa, a w szczególności wszelkie formy pracy projektowej. To właśnie praca projektowa kryje w sobie ogromny potencjał w rozwijaniu autonomii i kompetencji interkulturowej oraz generuje i jak w soczewce ogniskuje różnorodne umiejętności cechujące osoby autonomiczne i kompetentne interkulturowo. Przez aktywny udział w poszczególnych etapach projektu, czyli w fazie przygotowawczej, fazie realizacji i prezentacji, negocjując z innym uczestnikami kwestie, takie jak wybór tematu, ustalenie celów, sposobu i terminu ich realizacji czy też kryteriów oceniania, czyli przez stałe i samodzielne wchodzenie w interakcję z innymi, rozwijane są umiejętności społeczne uczących się (np. umiejętność wyrażania własnych poglądów, negocjowania kompromisów czy uważnego słuchania innych) oraz takie cechy i postawy osób autonomicznych i kompetentnych interkulturowo, jak: „ciekawość intelektualna, refleksyjność, postawa poszukująca, świadomość własnej osoby i swej tożsamości, dostępność odpowiedniej gamy wzorców, świadomość ich percepcji w oglądzie społecznym, niezależność poznawcza, krytycyzm, podejmowanie wyzwań, odpowiedzialność, wartościowanie własnych działań, wytrwałość, organizacja warsztatu, kontrola emocjonalna, zdolność współpracy, świadomość celów, zdolność ewaluacji” (Wilczyńska 2004: 50). Już samo uczestniczenie w komunikacji towarzyszącej pracy projektowej i refleksja nad procesem osiągania założonych celów i komunikacji wspiera świadomość potrzebną do kompetentnego interkulturowo komunikowania się (por. Koralewska 2008). A gdy praca projektowa dotyczy tematyki kulturowej, również w ujęciu porównawczym, to może to dodatkowo pozytywnie wpływać na rozwój kompetencji interkulturowej w aspekcie kognitywnym.

Nauczyciele języków obcych mogą skorzystać z takich instrumentów metodycznych do jednoczesnego wspierania celów autonomii i nauczania interkulturowego, jak chociażby odpowiednie formy pracy socjalnej podczas zajęć, czyli częste stosowanie pracy w parach lub (małych) grupach. Co prawda w warunkach polskiej szkoły uczniowie są zazwyczaj homogeniczni pod względem kulturowym, jednak każde wejście w interakcję jest spotkaniem z „innym”, a więc komunikacją interkulturową, nawet w obrębie tej samej kultury narodowej. Takie formy pracy są nieodzownym elementem rozwijania autonomii, ponieważ dają uczniom możliwość podjęcia (po części) samodzielnych działań, sprowadzając rolę nauczyciela do bycia doradcą i pomocnikiem.

W repertuarze metodycznym, wspierającym równolegle cele autonomii i nauczania interkulturowego, znajdują się też wspieranie autentycznej komunikacji i praca z materiałami autentycznymi. Konkretnym przykładem zadania umożliwiającego jednocześnie wspieranie rozwoju autonomii, jak i kompetencji interkulturowej, a bazującego właśnie na autentycznej komunikacji oraz autentycznych materiałach, jest, jak pisze Heyd (1997), prowadzenie korespondencji klasowej z zagranicznym partnerem na temat aktualnych wydarzeń politycznych. Konfrontacja z innym punktem widzenia na ten sam temat oraz chęć przekonania do swojego stanowiska mogą spowodować zaangażowanie emocjonalne, co z kolei może bardzo pozytywnie wpłynąć na motywację do nauki języka obcego. Aby zrozumieć argumenty i racje drugiej strony i/lub w sposób właściwy przedstawić swoje, uczniowie mogą aktywnie i samodzielnie poszukiwać stosownych informacji, selekcjonować je i opracowywać (por. Heyd 1997). Umiejętności językowe oraz kompetencja interkulturowa w warstwie kognitywnej oraz afektywnej są tu więc rozwijane dzięki działaniom autonomicznym⁴. Istotne jest także, aby ze wszystkimi mediami wykorzystywanymi podczas zajęć pracować przy zastosowaniu metod uwzględniających zarówno postulaty autonomii, jak i nauczania interkulturowego⁵.

4. Podsumowanie

Reasumując przedstawione refleksje oraz nawiązując do postawionego we wstępie pytania, można stwierdzić, że operowanie zawężonym, instrumentalnym pojęciem autonomii uniemożliwia jednocześnie wspieranie autonomii i uczenia się interkulturowego. Konieczne jest zatem poszerzenie pojęcia autonomii o wymiar społeczny, kulturowy i polityczny, czyli nawiązanie do dyskursu pedagogicznego. Takie właśnie szersze ujęcie autonomii sprawia, że widoczne stają się teoretyczne i praktyczne punkty wspólne między autonomią a nauczaniem interkulturowym i otwierają się możliwości jednoczesnego osiągania celów zarówno uczenia się autonomicznego, jak i interkulturowego (por. Orchowska 2006: 249).

Zaznaczyć jednak trzeba, że uczeń autonomiczny to niekoniecznie uczeń kompetentny interkulturowo, ponieważ do osiągnięcia kompetencji interkulturowej potrzebne jest spełnienie szeregu kryteriów wychodzących poza świadome – również w kontekście kulturowym – komunikowanie się. Jednak, jak zauważa Orchowska (2006: 259), „sukces komunikacji interkulturowej zależy w dużej mierze

⁴ Bogaty wybór zadań i technik do zastosowania na zajęciach języka obcego, umożliwiających jednocześnie rozwijanie kompetencji interkulturowej i autonomii osób uczących się można znaleźć w publikacji w Miłułki (2012: 106-117).

⁵ Przykłady rozwijającej autonomię pracy z wybranymi mediami znaleźć można m.in. w publikacjach Grabowskiej (2004), Cwanek-Florek (2004), Habrat (2008) czy Płusy (2008).

od poziomu świadomości interkulturowej uczestników”, a właśnie świadome nabywanie umiejętności i kompetencji to jedna z cech rozwijanych w procesie autonomicznego uczenia się. Wspieranie autonomii i kształtowanie kompetencji interkulturowej uczniów, jako procesy ściśle pod pewnymi względami ze sobą powiązane, niemal warunkujące się do pewnego stopnia, powinny zatem podczas zajęć języka obcego iść w parze, tym bardziej że nauczyciele języków obcych mają do dyspozycji bogate instrumentarium dydaktyczno-metodyczne umożliwiające równoległe osiąganie celów uczenia się autonomicznego i interkulturowego.

Na zakończenie należy podkreślić, że teoretyczna wiedza na temat powiązań między autonomią a nauczaniem interkulturowym i jej metodyczne przełożenie na praktykę zajęć z zakresu języków obcych powinny stanowić element przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego, tak aby rozwijanie autonomii w perspektywie interkulturowej stanowiło dla nauczycieli – nawiązując do słów Bielskiej (2008) – nie „udrękę”, lecz ciekawe i możliwe do realizacji „wyzwanie”.

Bibliografia

- Bielska, J. 2008. „Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela?”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 173-185.
- Chudak, S. 2007. *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cwanek-Florek, E. 2004. „Komputerowe multimedialne interaktywne programy w rozwijaniu autonomii ucznia w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria doboru”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 258-264.
- Dasselmann, G. 1988. „Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht”. *Deutsch als Fremdsprache* 3. 148-155.
- Grabowska, M. 2004. „Tekst literacki na lekcji języka obcego: od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 302-310.
- Habrat, A. 2008. „Czy podręcznik pomaga wdrażać ucznia do autonomii? Ewaluacja wybranych podręczników do nauki języka angielskiego w starszych klasach szkoły podstawowej pod kątem autonomizacji”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 281-290.
- Heyd, G. 1997. *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2006. *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Koralewska, E. 2008. „Metoda projektu w metodyce nauczania języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 207-218.
- Little, D. 1999. „Learner autonomy is more than a Western cultural construct”, w: Cotterall, S. i Crabbe, D. (red.). 1999. 11-18.
- Mihułka, K. 2012. „Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 2. 106-117.
- Myczko, K. 2008. „Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 21-32.
- Nodari, C. 1996. „Autonomie und Fremdsprachenlernen”. *Fremdsprache Deutsch (Sondernummer: Autonomes Lernen)*. 4-10.
- Orchowska, I. 2006. „Kompetencja interkulturowa w sytuacji interpretacji autentycznego dokumentu ikonograficznego w języku/kulturze obcej na poziomie B2”, w: Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2006. 248-260.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu

- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego. Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. (red.). 2011. *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel.* Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Płusa, C. 2008. „Nauczanie języka obcego poprzez literaturę. Autonomia źródłem radości w pracy dydaktycznej”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 291-302.
- Schmenk, B. 2004. „Interkulturelles Lernen versus Autonomie?”, w: Börner, W. i Vogel, K. (red.). 2004. 66-86.
- Schmenk, B. 2010. „Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lerner-autonomie”. *Profil* 2. 11-26.
- Sinclair, B. i McGrath, I. i Lamb, T. (red.). 2000. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions.* Harlow: Pearson Education.
- Wilczyńska, W. 2004. „Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w pół-autonomii (PA)”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 44-56.